



Educación, Transdisciplina y Prospectiva en el Trabajo Académico

Compiladores

Joaquín Vázquez García
Luis Fernando García Hernández
Fausto Medina Esparza
Evangelina López Ramírez



Compiladores

Joaquín Vázquez García

Luis Fernando García Hernández

Fausto Medina Esparza

Evangelina López Ramírez

**Educación, Transdisciplina y Prospectiva en el
Trabajo Académico**

Universidad Autónoma de Baja California

Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.

©D.R. 2023 Joaquín Vázquez García
Luis Fernando García Hernández
Fausto Medina Esparza
Evangelina López Ramírez

© Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.
Calle 5 de Mayo, Maz. 12, Lt. 4, Col. San Bartolo el Chico
Alcaldía: Tlalpan
C.P. 14380
Ciudad de México
www.cipei.org

©Universidad Autónoma de Baja California
Av. Álvaro Obregón y Julián Carrillo s/n
Col. Nueva
C.P. 21100
Mexicali, Baja California
www.uabc.mx

ISBN UABC: 978-607-607-856-3
ISBN CPEI: 978-607-99059-7-2

Producto del Cuerpo Académico PRODEP “Gestión y Administración de Sistemas Educativos” de la Universidad Autónoma de Baja California.

"La presente obra fue dictaminada por el método a doble ciego por dos evaluadores externos conforme a los criterios académicos vigentes"

Comité dictaminador

Crhisped Haixa Moncado Galarraga
Edgar Olivares Alvares

Los capítulos incluidos en la presente obra fueron dictaminados por pares académicos

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor.

El contenido de los capítulos incluidos en la presente obra es responsabilidad de los autores

Diseño de portada y contraportada: Uriel Miranda Eusebio



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre

Rector

Dr. Joaquín Caso Niebla

Secretario General

Dra. Lus Mercedes López Acuña

Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel

Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez

Vicerrectora Campus Tijuana

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. LA COMPLICADA ENSEÑANZA.....	12
Juan Carlos Rangel Romero.....	12
2. TENDENCIAS EDUCATIVAS PRESENTES Y FUTURAS QUE PUEDEN IMPACTAR EN LA EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR.....	21
Ricardo Alberto Reza Flores	21
Marco Antonio Guemez Peña	21
Alejandra Zamudio Palomar.....	21
3. LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS Y SU INSERCIÓN EN EL SECTOR PRODUCTIVO DE SANTA ELENA	31
Alonso Elías Pirela Añez.....	31
Franklin Reyes Soriano	31
Isabel del Rocío Balón Ramos.....	31
4. VISIONES DEL DESARROLLO HUMANO DESDE LA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR DE LA EDUCACIÓN, EN UN MUNDO COMPLEJO	42
Temístocles Muñoz López	42
Rocío Isabel Ramos Jaubert.....	42
Vanessa Martínez Sosa.....	42
5. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMPLEJA EN EL AULA	49
Guillermo López Álvarez.....	49
6. CARACTERIZACIÓN DE LAS CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE COVID-19 DURANTE LA TRANSICIÓN DE MODALIDAD VIRTUAL A HÍBRIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	60
Lilia Sánchez Rivera	60
Marta Nieves Espericueta Medina	60
Uriel Ian Sua López Solís.....	60
7. TIPOLOGÍA DE HIJOS: PROYECTO DE VIDA.....	72
Rocío Isabel Ramos Jaubert.....	72
Blanca Margarita Villarreal Soto	72
Jorge Ramírez Chávez.....	72
8. EL DIAGNÓSTICO, UNA HERRAMIENTA DÚCTIL PARA RESOLVER PROBLEMAS.....	81
Rodolfo Enrique Campos Castorena	81
Felipe Ángel Acosta Ramírez	81
Ulises Alejandro de Velasco Galván	81
9. LA NIVELACIÓN PEDAGÓGICA COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DE ALUMNOS.....	94
Rodolfo Enrique Campos Castorena	94
Roberto Romo Marín	94

Juan José Palacios Arellano	94
10. LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES. ESTADO DEL ARTE	106
Rodolfo Castañeda Ramírez	106
Miguel Hernández Vergara	106
11. EL TRIBUNAL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, ¿UN TRIBUNAL ATÍPICO?: DERECHOS HUMANOS Y BIENESTAR DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA ..	117
Paola Lizett Flemate Díaz	117
Gabriel Alejandro Encinas Duarte	117
Ana Lucía Villalobos Beltrán	117
12. ESTRATEGIAS ECOFORMATIVAS Y TRANSDISCIPLINARIAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA: ALGUNOS APORTES A LA FORMACIÓN HUMANA.....	128
Rosana Gonçalves da Silva	128
13. LA ENCUESTA INICIAL COMO HERRAMIENTA DE ENGAGEMENT Y ESTIMACIÓN DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL DE LOS ESTUDIANTES.....	141
Ana María Aguilera Luque.....	141
14. LA ARDUA TAREA DE PUBLICAR LIBROS DE TEXTO EN ALEMÁN: INNOVANDO EN LAS SECCIONES BILINGÜES	152
Luisa María Arias Lozano.....	152
15. PENSAMIENTO CREATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN DESARROLLO	161
Edna Yanina López Cruz	161
Edgar Oswaldo González Bello	161
16. ASPECTOS ÉTICOS DEL TRABAJO EDUCATIVO CON PERSONAS PRIVADAS DE LA LIBERTAD ..	170
Claudia Salinas Boldo	170
Pedro Antonio Be Ramírez	170
17. SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN TIEMPOS DE LA COVID-19	178
Nikell Esmeralda Zárate Depraect.....	178
Paula Flores Flores	178
Martina Elena Angulo Ramírez.....	178
18. EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA. LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS.....	185
Esperanza Perea Meraz.....	185
Marisela Ramírez Alonso.....	185
Claudia Amanda Juárez Romero	185
19. RETOS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL MARCO DE LA NUEVA NORMALIDAD	199
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez.....	199
Martín Antonio Ávila González	199

Liliana Zamora Alvarado.....	199
20. CURRÍCULO Y EMPRENDEDURISMO, ENTRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL DESARROLLO PARA LA INNOVACIÓN	210
Lilia Martínez Lobatos	210
Rey David Román Gálvez.....	210
Laura Emilia Fierro López	210
Iván Alberto Sanchís Pedregosa	210
José Manuel Casillas Domínguez.....	210
21. PAIDEÍA-UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA: EL SERVICIO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA PARA TODOS	220
Angélica Lidia Saucedo Parra.....	220
Rosario Guadalupe Hernández de Dios.....	220
Roberto Burgueño Romero	220
Ana Luisa Ramírez Jiménez	220

INTRODUCCIÓN

En la era actual, caracterizada por la complejidad y la interconexión de los desafíos globales, la educación académica se enfrenta a la necesidad imperante de evolucionar. La *Educación Transdisciplinaria* y la *Prospectiva* emergen como dos enfoques fundamentales que no solo desafían los límites tradicionales de las disciplinas académicas, sino que también ofrecen una mirada prospectiva. La fusión de estos dos conceptos no solo transforma la manera en que abordamos la enseñanza y el aprendizaje, sino que también revoluciona la forma en que los académicos se enfrentan a los retos contemporáneos y se preparan para los escenarios venideros. En este contexto, exploraremos cómo la transdisciplinariedad y la prospectiva convergen para enriquecer el trabajo académico, promoviendo una comprensión integral y estratégica de los fenómenos complejos.

La evolución constante de la sociedad y la complejidad creciente de los desafíos contemporáneos demandan un enfoque innovador en el ámbito académico. En este contexto, la *Educación Transdisciplinaria* y la *Prospectiva* emergen como paradigmas cruciales para transformar la manera en que abordamos el conocimiento y nos preparamos para el futuro. La educación transdisciplinaria trasciende las barreras disciplinarias convencionales, fomentando la integración de diversos campos para comprender la complejidad inherente a los problemas actuales. Por otro lado, la prospectiva se erige como una herramienta estratégica, explorando futuros posibles y dotando a la academia con la capacidad de anticipar y adaptarse a cambios. Esta combinación promete no solo enriquecer la formación académica, sino también cultivar mentes preparadas para enfrentar los desafíos dinámicos de un mundo en constante evolución.

La Educación Transdisciplinaria y la Prospectiva se alzan como faros que iluminan la senda hacia una formación más holística y adaptativa. La transdisciplinariedad, al derribar las barreras entre las disciplinas, nos insta a contemplar problemas complejos desde múltiples perspectivas, tejiendo una red de conocimientos interrelacionados. Mientras tanto, la prospectiva, al lanzar su mirada hacia

el futuro, nos dota de herramientas para anticipar escenarios venideros, permitiendo así una preparación estratégica. En la convergencia de estas dos corrientes, el trabajo académico se eleva hacia un nuevo paradigma, donde la comprensión profunda y la planificación a largo plazo se entrelazan para formar profesionales capaces de afrontar los retos de un mundo en constante transformación. Explorar la sinergia entre la Educación Transdisciplinaria y la Prospectiva, es importante, dado que delinea un camino hacia la excelencia académica que abraza la complejidad y se anticipa al mañana.

En la sinergia entre la *Educación Transdisciplinaria y la Prospectiva*, se forja un camino hacia la excelencia académica y la preparación para el futuro. La transdisciplinariedad, al desdibujar las fronteras entre disciplinas, nutre la capacidad de abordar problemas desde múltiples perspectivas, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico. A su vez, la prospectiva agrega una dimensión temporal, capacitando a académicos para vislumbrar y moldear futuros posibles. Esta amalgama no solo transforma la manera en que concebimos el conocimiento, sino que también equipa a estudiantes y profesionales con las herramientas necesarias para afrontar la incertidumbre con resiliencia y visión estratégica. En el trabajo académico del siglo XXI, la conjunción de la educación transdisciplinaria y la prospectiva no solo es deseable, sino esencial para formar líderes intelectuales preparados para afrontar los retos de un mundo en constante cambio.

La presente obra reúne reflexiones, prácticas pedagógicas y trabajos de investigación en el campo educativo a través de los cuales el profesorado participante permite comprender que las tareas emprendidas en la diversidad de espacios formativos, constituye un crisol de oportunidades tendientes a desarrollar. Las aulas físicas que hemos gestado desde tiempos inmemoriales hoy dan paso a las cuestiones emergentes de un mundo que se creía lejano y perteneciente a épocas futuras, distinguidas si por influencias tecnológicas y de inteligencia artificial venidera, susceptible de incorporar talento, creatividad y aportaciones pedagógicas cuyo propósito es favorecer la usabilidad y distribución de

los contenidos. De una sociedad productora de información se transita a una sociedad educadora, aspecto que el asunto de contingencia sanitaria COVID 19 exigió retomar nuevos horizontes y respaldarlos de la mano y pensamiento de quienes desarrollan las nobles tareas de educar.

Existe la discusión natural del concepto de prospectiva como justificación de los actos humanos previstos en periodos, ciclos o épocas posibles y donde aparece el sentido de la utopía como idealidad frente a las condiciones vigentes. Encontramos que en la transdisciplina se permite migrar del pensamiento único al pensamiento complejo, al diálogo y a la abstracción como parte de los saberes y conocimientos que la humanidad precisa para comprender su vida. Siendo así, las disrupciones entrañan posibilidades en aquello que las personas necesitamos para desdibujar, construir, postular y asentir como aspecto de los legados que las partes actoras comunicaremos a otros, sea en la proximidad o en la lejanía de la historia.

Los temas planteados en los capítulos dirigen las miradas a las personas desde sus capacidades, condiciones y cualidades, mismas que establecen las intervenciones del profesorado a partir del modelo educativo, metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, la necesaria integración de las tecnologías además de innovadoras estrategias diseñadas a través de la colaboración de diferentes actores con la finalidad de atender problemáticas observadas luego de la contingencia sanitaria vivida por la humanidad en tiempo reciente y donde tal vulnerabilidad permitió vislumbrar que la alteridad significa una realidad exigida ante la complejidad y cambio de época.

En el libro se documenta la vida en terrenos poco explorados desde la Educación, como el sistema penitenciario y la reinserción de las personas como garantía individual consagrada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En el mismo orden de ideas se circunscribe el campo curricular, la observación de la práctica educativa desde los conocimientos exigidos en el mundo de hoy como evidencias de los saberes compartidos y de su aplicación como aportes para

solventar la naturaleza cultural, académica, axiológica, la dispuesta por las condiciones económicas y el propio crecimiento de las sociedades. Se subraya que están presentes los diferentes niveles educativos y los contenidos abordan directrices de carácter normativo, organizativo, de sistemas y procesos institucionales que subsisten ante la exigibilidad de las políticas y ordenamientos cambiantes en el sistema educativo del país y su presencia en el ámbito internacional.

Queda disertar a partir de la exposición experta de sus autores. Cada palabra escrita implica el sentir de personas que poseen como común denominador el interés y compromiso de construir este mundo compartido, propio de este momento vivido, de cara al futuro pero respetuoso del devenir histórico y la causalidad subyacente. Queda identificar el trabajo humilde y complejo que observamos cotidianamente y, sin cansancio, labrar campos fértiles en los cuales sembremos semillas de luz, esperanza, cultura, valores, cambios propositivos y un compromiso irrenunciable e impostergable con una de las mayores riquezas que atesoramos...nuestra Educación.

1. LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA. LA COMPLICADA ENSEÑANZA

Juan Carlos Rangel Romero

Introducción

El ámbito escolar es el principal generador de situaciones en las que se desarrolla la enseñanza formal, la que es dirigida desde los planes y programas de estudio que son guía del profesorado al interior de las escuelas de educación básica. En el momento que existe una proporción amplia de estudiantado con discapacidad auditiva, es natural que existan desigualdades en el trato y la manera de conducir los procesos de instrucción. Por tal motivo, con el objetivo de identificar las principales dificultades en la enseñanza por parte de los catedráticos de educación regular, se desarrolló una investigación etnográfica, mediante el análisis de discursos con énfasis en el sentir del personal docente de un grupo de primer año de primaria. Se obtuvieron categorías importantes acerca de la preparación profesional para la inclusión escolar y la tarea de gestión al interior de los planteles escolares. Se concluye con la idea de que la escuela carece de condiciones que propicien la equidad de oportunidades para el desarrollo escolar del alumnado con alguna condición de discapacidad, por lo que se reflexiona en oportunidades, tanto pedagógicas, tecnológicas y arquitectónicas que favorezcan la enseñanza situada de alumnos sordos en los colegios.

El derecho a la educación ha permanecido dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3ro, en el que ha quedado de manifiesto que todas las personas tienen jurisprudencia a la preparación.

En 1993 se estableció la apertura y cobertura de los servicios de educación especial, dada la amplia necesidad de brindar servicio a todas y todos los niños en edad escolar por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que desde la política educativa impulsó la atención a la equidad y mejora de la calidad del servicio educativo. En esta condición surge el programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa, en la que la intención es la consolidación de oportunidades para todas y todos (SEP, 2002).

Con el acceso de todos los niños y adolescentes a las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), sin importar el origen social, económico y cultural, así como si son migrantes. En el caso de las escuelas de educación primaria, es una condición ya común que alberguen en sus aulas a alumnado que presenta variadas formas de participación, como lo pueden ser niños y niñas migrantes, pertenecientes a grupos indígenas o de discapacidad, entre varios más, lo que hace que las escuelas se identifiquen con el nombre de inclusivas.

Las escuelas inclusivas tienen como característica, que todo el alumnado aprenda juntos, a través de brindarles calidad en sus experiencias, apoyando su aprendizaje, logros y participación en la vida escolar. (UNESCO, 2006).

Sin embargo, existen variadas experiencias que se alejan del ser capaces aún de brindar prácticas de equidad, debido a que los modelos comunicativos, sociales, escolares, etc., son barreras que entorpecen el adecuado trayecto de formación. Por ejemplo, en el momento en que el alumnado con una discapacidad manifiesta como lo es la sordera, forma parte de un grupo regular de primer año de educación primaria y la maestra o maestro no domina el lenguaje de señas, tanto, al alumnado como a las o los docentes se les complicará establecer una comunicación asertiva, por ende, tendrán que buscar formas variadas de participación.

Por lo anterior, surgen las siguientes interrogantes, ¿es posible llevar procesos de equidad con alumnos que presentan una condición de discapacidad?, ¿el profesorado está preparado para conducir procesos de formación efectivos?, ¿los planes y programas tienen sugerencias para este tipo de alumnado?, ¿las escuelas cuentan con la infraestructura tecnológica y de arquitectura suficiente para atender estas necesidades de aprendizaje?

El objetivo de la presente investigación es identificar las dificultades en la enseñanza del personal docente de educación básica que atienden alumnado con diversas capacidades. Para ello, se sustentará en la investigación etnográfica, mediante el análisis de discursos con énfasis en el sentir del personal docente de un grupo de primer año de primaria.

El trabajo se desarrolla en tres bloques de interés con objetivos específicos cada uno. El primero es describir la rutina de trabajo en un día de clases, el segundo es reconocer los sentimientos docentes acerca de su proceso formativo y la compleja enseñanza y, por último, las necesidades presentes acerca de la atención a la diversidad.

El trabajo concluye con la idea de que los procesos de formación adquieren una naturaleza humana, en la que existe preocupación por los docentes y los padres de familia acerca del futuro del alumnado y su desarrollo para la vida. Es importante, reflexionar que la educación en el país si bien atiende la cobertura, existen varios espacios que aún no son cubiertos, por lo que la enseñanza se vive de manera muy complicada en la atención de personas con discapacidad manifiesta.

Desarrollo

¡Vamos a la escuela! Un día de clases como todos.

La escuela es el espacio en el que se construyen un sinnúmero de experiencias y convivencias en equidad, esta participación democrática coadyuva al respeto, la cooperación y la colaboración. Para Arias (2018), este ambiente es uno de los mayores generadores de convivencia escolar. En esencia, todos los niños llevan a cabo el mismo ritual para converger en él.

¡A levantarse Camila!, –es lunes por la mañana, Camila, una niña con sordera profunda bilateral – ¡despierta!, vamos a prepararte para la escuela –la mamá de la niña le habla, pero Camila sólo sigue el ritmo natural de los hechos –. –Después del rito común de preparación, asiste a la escuela ya uniformada con su mochila a los hombros – (*la mamá tiene un objetivo muy presente y claro, desea que aprenda porque es una niña y quiere sea una adulta con un futuro*).

Comunicación personal, participante 1. 22 de agosto 2022

Los procesos de participación humana en esencia son comunes en la colaboración social al interior de todos los grupos humanos, López y Guiamaro (2016), exponen que la familia es parte de ese desarrollo del alumnado, así como la escuela de su formación académica, por ello, se debe

establecer una vinculación entre la tarea del primero y la responsabilidad con la función de ser niño y niña.

–Camila llega a la escuela, se encuentra con las niñas y niños de su grupo, ahí también está Nancy, otra niña con sordera y a lo lejos se aprecia a Danna y Oscar, otros más con la misma condición en otros grados escolares –. ¡A formarse!, –se escucha en el micrófono escolar la indicación del director escolar, se hacen rutinas de activación física, el alumnado sordo imita, pero van atrasados por segundos en la misma y por fin se da la indicación de pasar a los grupos –. ¡Pasemos al aula!

Comunicación personal, participante 1. 22 de agosto 2022

Estas rutinas escolares son como Palos (2018) lo señala, las instituciones son entidades que aprenden, por tanto, necesitan generar experiencias pedagógicas para crecer y mejorar, construyendo entre el profesorado y el alumnado un proyecto global. Por lo que todo lo que se genera en la escuela forma parte de ese proceso que se llama escolar.

–Ya en el aula, la catedrática toma como base comunicativa la lengua oral, saluda al alumnado, retoma aprendizajes desarrollados la semana anterior, les pide sacar libretas, libros y desarrollar la actividad del día, pero frente a su escritorio, se aprecian dos figuras, Camila y Nancy, quienes solo están sentadas, sin saber que se ha dicho –, ¡Cami, Nancy!, saquen la libreta –la maestra hace uso de expresiones, mímica y ejemplos para hacerles saber lo que requiere, las niñas sacan lo observado, ojeando las libretas coloca una serie de trabajos de trazo y primeras letras, les señala lo que harán y las estudiantes lo comienzan a hacer –.

Comunicación personal, participante 1. 22 de agosto 2022

Aquí está presente una categoría de interés, la que tiene la maestra presente en el proceso de formación ya que se desarrolla a través de la activación de conocimientos y la puesta en marcha de experiencias que motiven al estudiantado sordo a buscar los significados y los significantes del sistema de escritura y comunicación de la lengua oral y escrita que es el español en esta condición. Rodríguez (2017), resalta que en el planteamiento de la lectura y escritura subyacen al bosquejo didáctico, debido a que serán una de las herramientas de más importancia para hacer frente a los procesos formativos, con respecto a la formación, así como a la enseñanza.

–Así transcurre el día, las alumnas tratan de involucrarse en el juego con los otros, corren, ríen, lonchan, regresan al aula, continúan con su trabajo, todos los niños se levantan de sus asientos, regresan a ellos, hacen grupitos, se dicen comentarios, etc., en fin, un día de clases como todos –.

Comunicación personal, participante 1. 22 de agosto 2022

Sin lugar a duda, los procesos de formación en las escuelas asumen roles de participación tan singulares como lo son el ser docente, el ser alumnado, y las tareas que convergen al interior, que a la par de los programas de estudio y los materiales didácticos básicos, construyen un trayecto de aprendizaje en la que una característica es la de ir moldeando comportamientos, desarrollando habilidades y principios de próximos adultos para una vida de convivencia social, económica, cultural y humana.

La práctica docente. La compleja enseñanza

La práctica docente para Rangel (2021), implica la interacción compleja de un sinfín de elementos, que van desde los conocimientos y acciones del profesorado, hasta los compendios políticos, ideológicos y administrativos que forman parte de la cultura escolar.

Con esta amplia diversidad de elementos que la integran, es notorio además que la preparación de maestros de educación regular los orienta a un aspecto muy singular, el que desde el perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria expone que se expresan adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua, SEP (2012); en la que para llevar a cabo el manejo del currículo escolar, implica tener presente la idea tradicional que se entiende como “los saberes escolares y el desempeño emocional y ciudadano” (SEP, 2017, pág. 95).

Entonces la práctica docente de una manera natural implica desde la propia dinámica humana, el uso de un medio de comunicación compartido en el que se facilite la transmisión de saberes a través de la comunicación fluida, constante y dirigida a la concreción de objetivos establecidos y medibles.

Ante la necesaria comunicación oral, es natural que los procesos de formación se basen en el uso formal del lenguaje, y la interacción social, por lo que la expertes del profesorado para moldear su discurso educativo y su actividad didáctica, serán herramientas elementales del proceso de formación. La presencia de estudiantado que carece de compartir un elemento tan básico como el lenguaje que se escucha se enrola en una dinámica en la que la escuela, el programa de estudios y el profesorado, tendrán dificultades para llevar a cabo los conocimientos correctos de enseñanza, haciendo entonces una distinción en el trato, porque los trayectos de formación asumen desde el origen la connotación de la lengua para aprender.

Pues para mí es realmente un reto, no sé cómo poder hacerle para que me entiendan, no se señas y ahorita que usamos cubrebocas, tampoco puedo hacer que me lean los labios. Además, todos los niños me piden explicaciones, entonces trato de ponerles atención, pero llegan los otros y me distraen, pero por eso les traigo impreso para pegarles trabajo, de una forma u otra le echamos ganas.

Comunicación personal. Maestra de grupo, 23 agosto 2022

Desde este análisis de discurso es notorio que existe una preocupación manifiesta por llevar a cabo los procesos de atención con el alumnado que presenta una discapacidad, la que motiva en su configuración la acción y visión docente para la atención a esta condición. Para Revanal *et al.* (2021), esta preocupación es manifiesta debido a que el profesorado lleva a cabo una activación entre su práctica profesional y la necesaria atención del estudiantado, por lo que plantea una relación entre conocimientos, saberes y creencias y las situaciones externas que se presentan, tal como lo son el contexto, los aprendizajes y los comportamientos de los estudiantes.

Es tiempo de hacer la evaluación diagnóstica, pues creo que lo que saquen será suficiente, pero en sí no veo la necesidad de que lo hagan, porque debe ser guiado y para ello hay que considerar las experiencias previas que tienen los niños y el diálogo entre ellos y conmigo. No sé cómo hacerle, mejor le pediré al maestro de apoyo de la escuela que se los aplique.

Comunicación personal. Maestra de grupo, 23 agosto 2022

El desgaste que se genera ante las situaciones de incertidumbre genera un sentimiento de frustración, el que forma una representación de desmotivación la que afecta el buen desarrollo en la propuesta educativa para el logro de los aprendizajes en el estudiantado. Es presente que como lo señala Hernández (2011), el hecho de carecer de moldear la conducta a través de la persistencia del profesorado conlleva a un desconocimiento acerca de lo que será posible para generar situaciones correctas de inclusión escolar.

Estas situaciones como lo son la compleja enseñanza forman parte del pronóstico escolar que esperará al alumnado con discapacidad, debido a que se respeta el derecho al acceso a la educación, pero al interior de la normalidad de los centros educativos de educación pública, estos carecen de recursos e insumos que faciliten la tarea del docente para el desarrollo de la tarea formativa.

En la escuela es complicado darles otro tipo de apoyos, la escuela no tiene internet, ellas no tienen computadora, no hay materiales para recortar o manipular, estamos en una colonia de desarrollo zona medio baja y las niñas vienen desde lejos a esta escuela. Tienen los materiales igual que el resto, libreta, lápiz, libros, etc.

Comunicación personal. Maestra de grupo, 23 agosto 2022

Desde la visión docente, la necesaria participación de elementos que sumen a la preparación y dirección del alumnado en una condición de desventaja es una constante en el proceso de reflexión, debido a que al estar limitados ante las condiciones de uso habitual para el resto del grupo que tiene la capacidad de conducirse a través de las formas naturales de la escucha, las maneras de participar en un trato humano y equitativo es a su vez un difícil principio de respeto a las diferencias, que en las condiciones actuales es enredado el llevar a cabo, por lo que el augurar el futuro escolar de este alumnado en condiciones actuales con tales limitación de recursos y apoyos bien puede ser complejo.

Las necesidades escolares para las necesidades especiales.

Los procesos de formación en la educación básica se dirigen al logro de estándares curriculares y aprendizajes esperados, estos desde los programas de estudio de la SEP (2011), “constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, ... consideran al ser humano y al ser universal” (p.25).

Con esta condición se organizan los temas correspondientes a los trayectos formativos en las asignaturas de la educación regular para primer año, que va desde el español, las matemáticas, exploración de la naturaleza y la sociedad, formación cívica y ética, educación física y artísticas.

En cada una de estas asignaturas el uso del lenguaje oral es el eje rector sobre el que se construyen los procesos de formación, sin definir o establecer aquello que sería algún tipo de sugerencia o aprendizajes específicos para el tipo de formas de aprendizaje de alumnado en condiciones de desventaja, por lo que, en referencia al desarrollo psicoevolutivo para los que estudian, será un elemento común y que es compartido en su generalidad hablese de discapacidad o sin esta, esto es lo que se conoce como desarrollo.

Vygotsky (s/f) establece que los niños desarrollan paulatinamente su aprendizaje a través de la interacción social. Para Piaget (s/f), la edad escolar de los que estudian en educación primaria se encuentra entre los 7 a los 11 años, se caracteriza por el uso adecuado de la lógica se dirige a la

aplicación de la manipulación de objetos concretos a través de la manipulación con el uso de sus sentidos.

En esta interacción tanto social como cognitiva, es presente que el contexto y los materiales, asumen importancia en la construcción de los conocimientos.

Para el alumnado sordo, la vista, será el mayor canal para el proceso de comprensión y producción (Victorino y Victorino, 2017). Y en esa razón, el uso de los recursos y materiales que se dirijan a tal fin es que entonces el completo manejo de materiales para cada una de las peculiaridades que engloban la lengua es uno de los principales requerimientos para el acompañamiento de todas las situaciones que giran en torno a los significados y los significantes del idioma, con la integración de la idea como elemento de construcción.

Bueno, en la escuela al ser un centro compartido con otro turno, carecemos de espacios para ubicar materiales móviles, además de que la construcción de estos para apoyar el desarrollo de todas las asignaturas según el tema o trabajo sería en verdad extenso.

Comunicación personal. Maestra de grupo, 23 agosto 2022

Es reconocible que el proceso de construcción de saberes a través de materiales concretos es una tarea que es improbable en todo momento al interior de la escuela, debido a que los tiempos dedicados a la enseñanza son los establecidos en los mismos programas de estudio, pero además es presente que los profesionales de la educación como personas, tienen a disponer de su tiempo particular en la satisfacción de otras necesidades, tanto básicas como superiores, lo que obliga en sus casos a trabajar con lo que en muchos momentos el contexto brinda.

Los materiales que tiene la escuela son limitados, tenemos lo básico para llevar a cabo la jornada, pizarrón, escritorio, mesas y bancos para los alumnos. Computadoras, cañones para proyectar, pues no, eso no.

Comunicación personal. Maestra de grupo, 23 agosto 2022

Es presente que las escuelas de educación básica están diseñadas y equipadas para una misma condición, en las que la diversidad de condiciones específicas es suplida por las necesidades de una generalidad. Ante estos elementos de uso común, es el que las necesidades del alumnado con discapacidad quedan en una segunda prioridad, como lo podrán ser materiales móviles, materiales visuales, materiales de comunicación sincrónica, tal como programas digitales de dictado de voz, que apoyen la construcción de la lecto escritura y la comprensión de la cultura oral, para favorecer esas necesidades elementales en el proceso de aprendizaje.

De la distribución del aula y la escuela. Pues es complicado, no es posible meter al salón mesas donde se coloque material para dejar, además de que es usada por la tarde por otra escuela; que pueda poner espejos, o cosas así y acondicionar, dejando espacios para colorear, etc., no es posible, además que eso distraería a los otros niños.

Comunicación personal. Maestra de grupo, 23 agosto 2022

El uso de los espacios para ser favorecedores del aprendizaje es como Quesada (2019), expone, tienen una incidencia en el ámbito socioemocional, por lo que el caso de los alumnos con discapacidad, se dirigen a desarrollar y acompañar los procesos de comprensión a través de la manipulación de estos. La ausencia de la posibilidad entonces de trabajar junto al contexto limita la

manera en la que se lleva a cabo el proceso de participación escolar adyacente al profesorado de educación regular, desaprovechando el canal de acceso al mundo del alumnado a través de la vista y el resto de los sentidos que son diferentes al oído, lo que dirige que las experiencias de participación sean limitadas a lo posible y en voluntad del profesorado, lo que desde esta dinámica elemental serán el habla, el uso de los materiales gratuitos que acompañan el programa de estudios, como lo son los libros de cada asignatura (escritos en español oral) y la experiencia docente en la que se fundamenta la práctica con sus respectivos anexos para ello, como lo son todos aquellos recursos impresos que se usan en la cátedra en el acompañamiento del alumnado vulnerable.

Conclusiones

Los procesos de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación regular son en esencia experiencias completas en las que la participación y voluntad de los que conforman el núcleo escolar, se dirigen a la aceptación, cooperación y buen trato en las dinámicas sociales.

Estas condiciones abonan a la equidad y participación democrática y social, sin embargo, al hablar de los procesos de aprendizaje, es presente que se carece de elementos que coadyuben a la mejora de la calidad e intervención en acciones claras, delimitadas y específicas.

La formación desde la preparación docente se ha dirigido a fortalecer el discurso docente, en el que sea capaz de ser mediador de las experiencias y saberes que ayuden a construir consciencias en los más pequeños a través de la facilitación y guía del profesorado.

El énfasis en el uso de la lengua oral y escrita ha limitado el fortalecer otras dinámicas de comprensión del saber, como lo serán el uso de elementos visuales o expresivos, que alimenten las formas de acceder al conocimiento, lo que conduce a generar una forma compleja, limitada e inequitativa de enseñanza, lo que la hace sumamente difícil.

A lo largo de este documento se ha llegado al objetivo general de la investigación, a través de identificar las dificultades en la enseñanza formal en el profesorado de la educación básica, así también se han logrado los correspondientes a cada uno de los bloques que construyen el texto.

El personal docente claro que muestra una preocupación por que su alumnado aprenda, y se preocupa por brindarle experiencias que se dirijan a eliminar en lo posible las brechas que construye la lengua oral a través del sonido, por lo que en el límite de las posibilidades construye situaciones que sumen al desarrollo escolar desde la idea que mejor asuma. Es entonces clave que el profesorado como sujetos con sentimientos, emociones y propias necesidades humanas, construyen la naturaleza de su acción docente, en la que se suma el esfuerzo al de la familia y los deseos por verlos y verlas realizados como futuros hombres y mujeres con una vida como la de cualquier otro.

La educación en el país si bien atiende la cobertura, aún es necesario el desarrollar aulas y formas que sean paralelas a las maneras tradicionales de preparación escolar y de los programas escolares, por lo que, así como en esta investigación, en otros espacios la enseñanza es probable se viva de manera muy complicada en la atención de personas con discapacidad manifiesta.

Referencias bibliográficas

- Arias, I. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/4137/413757194009/html/>
- Hernández, C. (2011). La motivación y satisfacción laboral de los docentes en dos instituciones de enseñanza media superior. *Investigación administrativa*, 40(108), 69-80. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-76782011000200069&lng=es&tlng=es
- López, G., & Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya* (10), 31-55. Obtenido de <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>
- Palos, J. (2018). El diario de la educación Blog. Obtenido de La escuela es una comunidad de aprendizaje que educa de forma global: <https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2018/05/21/la-escuela-es-una-comunidad-de-aprendizaje-que-educa-de-forma-global/>
- Quesada, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1), 1-19. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179>
- Rangel, J. (2021). El inicio de la práctica docente a distancia. La primera aproximación: reflexiones desde la experiencia del estudiantado. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 4(7), 82-89. Obtenido de <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/download/92/68>
- Revanal, E., López, F., Amórtegui, E., & Joglar, G. (2021). Preocupaciones docentes y las Etapas de desarrollo de profesores chilenos de Biología. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 213-232. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ravanal13>
- Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles*, 39(156). Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/132/13250923002/html/>
- SEP. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Obtenido de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- SEP. (2011). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México.
- SEP. (2012). Licenciatura en Educación Primaria (plan 2012). Obtenido de Perfil de egreso de la educación normal: https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso#:~:text=Se%20expresa%20adecuadamente%20de%20manera,interactuar%20ling%C3%BC%C3%ADsticamente%20con%20los%20dem%C3%A1s.

SEP. (2017). IV. El currículo de la Educación Básica. En P. y. Estudio. Obtenido de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-educ-fisica/IV-EL-CURRICULO-DE-LA-EB.pdf>

UNESCO. (s.f.). Educación Inclusiva. Obtenido de ¿Qué es la Educación Inclusiva?: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Victorino, S., y Victorino, I. (2017). Alfabetización temprana en el niño sordo: una propuesta desde la conciencia dactilológica. Argentina

Wikipedia. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget?oldid=83633516 Colaboradores: CEM-bot, Technopat, Lamban, Eduardosalg, Alejandrocaro35, UA31, Jkbw, Grillitus, MetroBot, Invadibot, Jean70000, Katherine Devika Porras Villarroel, Tegiap~eswiki, Jarould, Anicapra, PiperAmidala98, Deblancoalmedio y Anónimos: 52

2. TENDENCIAS EDUCATIVAS PRESENTES Y FUTURAS QUE PUEDEN IMPACTAR EN LA EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINAR

Ricardo Alberto Reza Flores
Marco Antonio Guemez Peña
Alejandra Zamudio Palomar

Introducción

Cada país perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desarrolla su sistema educativo apegado a las directrices educativas globales; no obstante, es decisión de cada nación ajustar las orientaciones sugeridas conforme a lo que concibe como idóneo para su población, a través de un Marco Curricular y Planes de Estudio, las cuales son diseñadas de acuerdo con las características y necesidades sociales, culturales y contextuales.

En México, para brindar a los ciudadanos una educación pertinente y de excelencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), orientan la educación a través de modelos de enseñanza y tendencias educativas. Éstas últimas, procuran atender y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que las ideologías en materia de educación; deben estimarse como sugerencias y planes generales a seguir con referencia “a las concepciones de la educación y del currículo como elemento mediador entre la teoría educativa y su práctica” (Pirela, 2007, p. 75).

El Sistema Educativo Nacional mediante lo que promueve en la Educación Básica, realiza un gran esfuerzo en estar al tanto del dinamismo evolutivo global, con relación a las novedosas maneras de guiar a la población estudiantil para implementar clases que satisfagan las demandas socioeducativas. En este orden de ideas, la Dirección General Aprende (2022) proclama que “necesariamente cada año hay nuevas tendencias educativas que las y los docentes deben conocer y aplicar en las aulas para lograr el éxito en el aprendizaje del alumnado” (pág. 3).

Las tendencias educativas procuran atender a las poblaciones escolares acorde a cómo aprenden y en la forma que se les debe enseñar; no existe un plano declarativo o documentado con validez, que afirme, la existencia de una sola vía de enseñanza para garantizar la excelencia en el sistema académico. Es pertinente destacar que, dentro de la naturaleza de los seres humanos, cada individuo asimila y transmite de diferentes formas la información.

El sistema de enseñanza mexicano goza de atributos en sus directrices, como el garantizar una propia articulación curricular y pedagógica para permitir el logro de aprendizajes clave, gracias a diversos métodos y enfoques (Gobierno de México, s.f., párr. 2). No obstante, se ha documentado de diferentes formas la falta de eficiencia de dicho sistema, derivado de prácticas docentes que no siempre resultan competentes, los conocimientos consolidados entre los estudiantes son muy específicos y aislados debido a la fragmentación educativa, la cual aísla el conocimiento en asignaturas; en pocas palabras, la enseñanza que se brinda en el país es disciplinar.

En este sentido, Morin (1999) menciona que se pierde la pluralidad de otros puntos de vista, así como de saberes y, las prácticas educativas culminan en un sistema reduccionista; la complejidad debe de orientarse en poder unificar lo desarticulado y construir un puente entre los contrarios, es decir, entablar un diálogo entre los diversos campos del conocimiento.

Existe la necesidad de hacer cambios permanentes en el sistema de educación para abrir el diálogo; actualizar al personal docente para desarrollar competencias profesionales, con relación a la implementación satisfactoria de las orientaciones educativas; promover un óptimo diseño y seguimiento de Planes de Estudio que involucren el entretendido de los diferentes saberes, para ejecutarlos de manera transdisciplinar; todo esto en aras de generar modificaciones sociales ligadas a brindar bienestar presente y futuro.

Son muchos los actores que deben de concientizar la pertinencia y relevancia del impacto que generan las orientaciones educativas empleadas satisfactoria o equívocamente, debido a que repercuten en una sociedad que desarrolla su capacidad colaborativa, intelectual, moral, creativa y afectiva-emocional.

Desarrollo

El proceso para la transmisión y adquisición de conocimientos en los individuos es muy complejo; debe de contar con una concientización cultural, ética-moral y a su vez conductual, que encamine a los estudiantes a la madurez y los habilite como seres integradores (Gómez, 2003). Este argumento es el resultado del sustento histórico derivado de las aportaciones de Sócrates, el cual mencionó la importancia del flujo del conocimiento, John Locke que propuso el establecer un currículo académico adecuado, Émile Durkheim señaló la relevancia de la educación que busca la homogeneidad y diversidad, Adolphe Ferrière sostuvo el valor de dotar una educación integral, Jean Piaget postuló el desarrollo educativo y personal que se va concretando con la madurez e interacción con el entorno, entre otros; para promover la forma en cómo se orienta la educación.

En la actualidad se puede describir “en líneas generales, la cultura escolar predominante en nuestros días podría entenderse como una concreción práctica de un discurso global en el que la innovación se ha convertido en el objeto de deseo por excelencia” (Luna, 2019, p. 162). Por ende, las tendencias educativas marcarán la pauta en cómo atender los currículos escolares de manera novedosa; con el paso del tiempo, estos mecanismos se van modificando al mismo ritmo que lo hacen los humanos.

La actualidad está regida por una sociedad de la información, del conocimiento y del aprendizaje, que es subjetiva, compleja y tiene una naturaleza evolutiva. Las generaciones de antaño tienen un arraigo a sus pensamientos, ideologías, saberes, no obstante, tienen la oportunidad de seguir aprendiendo o de desaprender; las nuevas generaciones (como las que cursan la Educación Básica), tienen una diferente forma de concebir al mundo, es por esto por lo que se asume que tienen que aprender de diferentes maneras.

Resulta de especial relevancia el considerar que un elevado porcentaje de las instituciones de Educación Básica trabajan bajo la adopción de tendencias educativas que se consideran modelos para alcanzar los objetivos de enseñanza propuestos por la SEP, para atender a una matrícula que supera el 1.5 millones de alumnos (González, 2022). Esto plantea retos importantes para alcanzar la calidad, así como la mejora de la educación para los diversos fines educativos, y así, atender los diversos contextos sociales y culturales del país.

Las directrices educativas mexicanas están permeadas de un enfoque humanístico-social y científico-tecnológico (Secretaría de Educación Pública, 2020), como destaca en el Plan Sectorial de Educación 2019 - 2024 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM); ésta última exalta la formación de un ser humano íntegro, que es reconocido como parte de un grupo social e interviene de manera proactiva en su comunidad.

Al saber que existe un cambio gradual en el ser humano, en la sociedad y, por ende, en el sistema de educación, las vanguardias educativas deben de reconstruirse acorde al humanismo, porque reconocen a los individuos como seres pensantes, creadores, sociales, emocionales, con valores e ideales, que se involucran con su entorno (Massimino, 2013). Por ende, en el siglo XXI la educación se tiene que caracterizar por transformar la manera en cómo se transmite la información, en generar nuevas vías para desarrollar las competencias y los conocimientos, tanto en los docentes como en los estudiantes.

Es de gran valor el brindar experiencias educativas desde un enfoque multidimensional (Martínez, 2019), al adoptar las bondades que proveen las herramientas y recursos tecnológicos-digitales; desde otra arista es relevante crear conciencia socioemocional y lo que esto representa en la ciudadanía, con la adquisición de saberes de diferentes áreas del conocimiento vinculando su interrelación. Esto “debido a que la transdisciplinariedad desde el pensamiento complejo se ha vuelto necesario a través del desarrollo de un paradigma que permita distinguir, oponer y separar dominios para comunicarnos sin reducción” (Calvo, 2019, p. 323); para ofrecer una nueva visión del entorno y de la realidad.

Propósito

Examinar las tendencias educativas que pueden ser implementadas en las aulas de Educación Básica en el presente y en el futuro, para brindar una educación transdisciplinar de calidad en la Ciudad de México.

Metodología

El presente escrito muestra una panorámica resultante de una metodología de investigación documental, acompañada de técnicas de indagación, observación, análisis y sistematización interpretativa-comprensiva de la información (Gómez, 2010); en materiales que se encuentran relacionados con el tema a proyectar, de algunos elementos que han sido considerados teóricos y de otros prácticos, de conceptos y experiencias empíricas. La intención es de interconectar lo heterogéneo en un discurso que se proclame como novedoso, y a su vez, que favorezca los procesos cognitivos y el pensamiento complejo.

La recuperación de información fue mediante: libros con ISBN, artículos científicos de revistas de alto impacto (recuperados de repositorios como Redalyc, CEPAL repositorio digital, SciELO y Dialnet), páginas web oficiales (nacionales como la SEP y del Gobierno de México, también de la UNESCO como organismo internacional); que fueron considerados como elementos cruciales para la realización de este escrito.

Para la selección de las tendencias educativas que pueden ser implementadas en la Educación Básica en la Ciudad de México, se optó por considerarlas desde el humanismo, la sociedad, la tecnología y la ciencia, en dos dimensiones, para favorecer la consagración de aprendizajes significativos:

- a) Tendencias educativas con énfasis en lo socioemocional y humanístico; sin énfasis primario en el uso de la tecnología digital
- b) Tendencias educativas vinculadas al empleo de la tecnología digital

Resultados

Con base a un análisis exhaustivo de documentos relacionados a las orientaciones en materia educativa, se escogieron nueve tendencias que podrían ser aplicadas en la Educación Básica en la Ciudad de México con el propósito de lograr un aprendizaje significativo transdisciplinario en los individuos y, por ende, fomentar una educación integral y de calidad. Descrito lo anterior, se catalogaron dichas tendencias en dos dimensiones, las que no tienen como prioridad el manejo de la tecnología digital y, por otro lado, las que sí lo tienen.

En la primera dimensión se vislumbraron cuatro tendencias valiosas: Investigación como proceso de aprendizaje, Educación para la ciudadanía global, Pensamiento de Diseño y la Educación Emocional (Ver tabla 1). Éstas aperturan el desarrollo de competencias inter e intrapersonales, así como de habilidades blandas, mediante la concientización de temáticas sociales y del entorno, también es revalorada la flexibilidad a lo novedoso en aras de brindar plenitud a la conciencia emocional. Son estimulados los conocimientos por planteamientos complejos transversales, para garantizar una educación sostenible, inclusiva y con aprendizaje permanente para todos; algo acorde a los indicadores de la ODS 4 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018, p. 38).

Por otro lado, fueron seleccionadas en la segunda dimensión de tendencias, las que van de la mano de la implementación y el empoderamiento de la tecnología digital, las cuales son cinco: Educación Omnicanal, Pensamiento Computacional, Educación STEAM, Laboratorios virtuales y Redes Sociales (ver tabla 2). Tienen presente como elemento clave los atributos de los avances tecnocientíficos digitales; a tal efecto, García (2019) sostiene que “la capacidad de las tecnologías digitales para superar o, en todo caso, reducir muchos obstáculos...ha propiciado que el vasto potencial de éstas esté siendo utilizado por millones de personas en todo el mundo y en beneficio propio” (p. 10).

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el currículo de la Educación Básica debe integrar la adquisición de una sólida base científica y social, también considera el desarrollo integral con aprendizaje transversal en los individuos; a través de estímulos significativos. Promover una plena conciencia del ser desde lo individual al igual que de lo social, conlleva procesos lógicos, psicomotores, cognitivos y no cognitivos, metacognitivos, autorregulatorios y evaluativos.

Por lo que son propuestas a las tendencias educativas seleccionadas en este artículo, como una vía para alcanzar los objetivos planteados con anterioridad; por consiguiente, resulta innegable la inclusión de estas tendencias en el currículo escolar mexicano (acorde al contexto en que se desarrollen), al pertenecer a un país democrático que tiene influencia de orden mundial en sus directrices políticas y educativas.

Ante esto, el planteamiento de las tendencias educativas que están vinculadas con el desarrollo de competencias y habilidades humanas, para trasladar a los humanos poco a poco a ambientes y contextos más complejos; se debe tomar en cuenta las condiciones de vida de cada persona y su contexto, priorizando la creación de un entorno social, con una cultura de paz, la cual da derecho a que los individuos gocen de una educación de calidad.

En el presente y en el futuro, las herramientas tecnológicas favorecen el empleo y acceso a la información en diferentes canales; actualmente, dichas tendencias relacionadas al uso de la tecnología digital han transformado radicalmente la manera en que se desarrolla el proceso de formación educativa y se articulan con cualquier área del saber.

Cabe destacar que a pesar de vislumbrar unas tendencias educativas con mayor énfasis en el manejo de la tecnología digital y otras no, existe la posibilidad vislumbrarlas a todas como complementarias al incorporarlas en la Educación Básica, porque la educación en este siglo XXI cuenta con elementos analógicos y tecnológicos-digitales.

Paralelamente, los conocimientos vinculados deben ser promovidos durante la escolarización y, además, permitir una aproximación hacia una metodología transdisciplinar, priorizando la alfabetización y generación de habilidades a los futuros ciudadanos para hacerlos más críticos en relación con los retos humanos, científicos y tecnológicos.

De esta forma, se proponen actividades auténticas e innovadoras en donde los alumnos se sientan integrados y logren aplicar directamente el conocimiento y con esto, ellos construyan nuevas formas de resolver problemas, estimulen el razonamiento lógico y algorítmico; además, expresen sus ideas, diseñen, creen y compartan soluciones a través de la transdisciplinaria (Google for Education, 2022).

La esencia para los investigadores en este escrito, es considerar a las tendencias dentro de las prácticas de formación escolar, como vía para la transmisión de conocimientos, ligados a un sistema de enseñanza-aprendizaje sensible y creativo; en este sentido, los estudiantes adoptan un pensamiento complejo con capacidad de conjunción, dialogicidad, síntesis, la búsqueda de múltiples posibilidades y con una perspectiva ampliada de la realidad, escapando de las verdades estandarizadas (Arce, 2020). También se propicia un pensamiento multidimensional (creativo, crítico y cuidadoso), paradigmático y ecológico; en donde los alumnos se convierten en los responsables de gran parte de su propio desarrollo formativo y son considerados el eje central de la educación.

Conclusiones

En la Educación Básica se pueden atender los planes de estudio gracias a lo que ofrecen las diversas tendencias educativas; cuando éstas son innovadoras y atienden las necesidades reales: sociales-globales, escolares y contextuales, permiten mejorar y reestructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas. Una óptima inserción de las tendencias sería enriquecedora para atender vastos escenarios de enseñanza del presente, al igual que del futuro; desde otra perspectiva, favorecen los aprendizajes transdisciplinares de las diferentes áreas del conocimiento.

Es posible inferir que lo previamente descrito puede ser tangible, si los diversos actores inmiscuidos en la educación reconocen el valor e impacto que generan las vanguardias educativas dentro del terreno escolar y social. La praxis docente juega un rol importante, debido a que los profesores son el estandarte directo de la mediación pedagógica en el salón de clases.

La privatización escolar ha potenciado una brecha social educativa de desigualdad (Bernate, 2021), de la misma manera que lo han hecho diversos factores sociales y económicos. No todos los estudiantes y docentes podrán acceder a un sistema de educación asistido de todas las tendencias educativas novedosas mencionadas en este escrito; sin embargo, no queda imposibilitada la probabilidad de realizar acciones sustanciosas, que permitan emplear algunas vanguardias con los recursos que se tenga en cada centro escolar, para consagrar calidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Arce Rojas, R. S. (2020). Convergencias y diferencias entre el pensamiento complejo y la ecología de saberes. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 69-91. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.02>
- Basogain Olabe, X., y Olmedo Parco, M. E. (2020). Integración de Pensamiento Computacional en Educación Básica. Dos Experiencias Pedagógicas de Aprendizaje Colaborativo online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red.409481>
- Bernate, J. A. (2021). Tendencias en los sistemas educativos del siglo XXI. *Sophia-Educación*, 16(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1015>
- Calvo Cereijo, M. C. (2019). Pensamiento complejo y transdisciplina. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (26), 307-326. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n26/1390-3861-sophia-26-000307.pdf>
- Dirección General Aprende (31 de enero de 2022). *Tendencias Educativas*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/aprendemx/es/articulos/tendencias-educativas-2021>
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 09-22. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>
- Gobierno de México (s.f.). *Subsecretaría de Educación Básica*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/subsecretaria-de-educacion-basica/>
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia psicológica clínica teórica y práctica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Gómez, L. F. (2003). La educación: entre la transmisión y el cambio. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (23), 19-25. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908004.pdf>
- González Lira, A. L., y Moreno Tapia, J. (2022). metaanálisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidad y vacíos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(2), 65-77. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/498/512>
- Google for education. (2019). *Future of the classroom global report spanish*. Google. https://services.google.com/fh/files/misc/future_of_the_classroom_global_report_spanish_es.pdf?utm_source=web&utm_medium=campaign&utm_campaign=FY19-Q2-global-demandgen-website-other-futureoftheclassroom
- Leinonen, T., y Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje colaborativo. Comunicar. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 107-116. I: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-10>

- López Gamboa, M. V. (2021). Curso virtual: educación STEM/STEAM, concepción e implementación. Experiencias de su ejecución con docentes costarricenses. *Revista Innovaciones Educativas*, 23, 163-177. <https://doi.org/10.22458/ie.v23iespecial.3620>
- Luna Delgado, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 13, 161–181. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/8>
- Martínez Ríos, C. I. (2019). Aprendizaje multidimensional, un desafío que busca la accesibilidad de las personas sordas a los programas de formación del centro de formación de talento humano en salud: una investigación pedagógica para la gestión del conocimiento. *REDIIS / Revista De Investigación E Innovación En Salud*, 2, 124–127. <https://doi.org/10.23850/rediis.v2i0.2088>
- Massimino Amoresano, L. (2013). Tecnología y educación: El humanista tecnólogo. Deconstruyendo la frontera entre las dos culturas. *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ilcea.2096>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4. Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>
- Peraza Sanginés, C. (2016). Interpretaciones de la Educación para la Ciudadanía Global en la Reforma de la Educación Media Superior en México. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 135-159. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17092>
- Pinto Macedo, M. (2010). Redes sociales para un aprendizaje colaborativo. *Fides et Ratio. Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 4(4), 30-35. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2010000100004&lng=es&tlng=es.
- Pirela Morillo, J. (2007). Las tendencias educativas del siglo XXI y el currículo de las escuelas de Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información de México y Venezuela. *Investigación bibliotecológica*, 21(43), 73-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000200004&lng=es&tlng=es
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019 - 2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Soler, J. L., Aparicio, L., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. UNE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5568474>

- Suárez, C. y Caicedo, O. (2020). *Education 4.0: a view from different digital proposals*. Editorial EAFIT. <https://doi.org/10.17230/97895872070021r0>
- Uzcátegui, Ramón, A. (2003). CARBONELL SEBARROJA, J. La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata, 2001, 127 p. *Revista de Pedagogía*, 24(71), 469-473. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300006&lng=es&tlng=es.
- Velasco Pérez A., Arellano Pimentel J., Vicente Martínez J, y Velasco Pérez S. L. (2013). Laboratorios virtuales: alternativa en la educación. La Ciencia y el hombre. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Veracruzana* 26(2), 7-11. <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol26num2/articulos/laboratorios.html>

Anexos

Tabla 1:

Tendencias educativas sin énfasis en el uso de la tecnología digital

Tendencia	Autor (es) /año	Características
Investigación como proceso de aprendizaje	Uzcátegui, 2003	<ul style="list-style-type: none"> -La indagación, filtra y sistematiza información para atender los programas de estudio vinculando lo cotidiano y contextual. -Permite la apropiación de nuevos saberes en diferentes áreas del conocimiento; van desde lo disciplinar hasta lo transdisciplinar. -Colaboración activa entre el docente al igual que el estudiante, promoviendo autonomía en este último. Se logran desarrollar competencias y habilidades transversales entre este binomio.
Educación para la ciudadanía global	Peraza, 2016	<ul style="list-style-type: none"> -Concientización que los individuos forman parte del mundo, en donde se tiene el derecho a disfrutar de este, pero también conlleva responsabilidades. -Fomenta la reflexión de los desafíos del orden mundial con actitud proactiva; se destaca: la sostenibilidad, sustentabilidad y la seguridad. -Un reto es desarrollar la capacidad de aprender a convivir con las diferencias de creencias, culturas e historias entre los pueblos.
Pensamiento de diseño	Leinonen y Durall, 2014	<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes como foco central del aprendizaje en conjunto con sus mediadores activamente desarrollan y diseñan creativamente estrategias que brinden soluciones del entorno académico y social. -Esta tendencia está regida por cinco puntos clave: empatizar (comprensión de que cada individuo experimenta y aprende diferente), definir (atención a una problemática desde diferentes perspectivas), idear (razonamiento multidimensional), prototipo (representación de una idea) y prueba (demostración del prototipo para evaluar). -Los planteamientos complejos transversales ganan terreno favoreciendo el pensamiento convergente.
Educación Socioemocional	Soler <i>et al.</i> , 2016	<ul style="list-style-type: none"> -Proporciona conocimientos y procesos para tomar las riendas de las emociones intrapersonales (autorregulación) para conectar con las interpersonales (con la de otros individuos). -El manejo asertivo de las emociones fortalece el bienestar personal y el estímulo de las habilidades no cognitivas. -Apertura la construcción de identidad propia, fomentando actitudes de crecimiento y confianza a lo largo de la vida. -Revitaliza la forma en la que se adquiere y procesa información en las diferentes áreas del conocimiento.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2:

Tendencias educativas con énfasis en el uso de la tecnología digital

Tendencia	Autor (es) /año	Características
Educación Omnicanal	Suárez y Caicedo, 2020	<ul style="list-style-type: none"> -Implementa estrategias de aprendizaje a partir de medios digitales como herramientas de apoyo. -Facilita los puntos y nodos de contacto como son: correo electrónico, aplicaciones digitales, ya sea en teléfonos inteligentes, equipos computacionales o tabletas; redes sociales. -Manejo de la web de navegación 1.0- 2.0.
Pensamiento Computacional	Basogain y Olmedo, 2020	<ul style="list-style-type: none"> -Traslada el sistema de pensamiento que utilizaría un científico informático a la formulación-resolución. -Impulsa el aprendizaje de los alumnos, fomenta su interés y conocimiento en áreas que son y serán clave, como: ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas e informática. -Impulsa actitudes, habilidades y competencias para ser aplicadas en la vida diaria.
Educación STEAM	López, 2021	<ul style="list-style-type: none"> -Tiene un enfoque pedagógico integrador en Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas. -Vincula otros métodos de aprendizaje como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en resolución problemas, la gamificación, etc. -Implementa prácticas y estrategias pedagógicas que se acercan a los modelos de las ciencias y la tecnología. -Ofrecer diferentes esquemas de trabajo: exploratorio, introductorio, inmersión parcial e inmersión total.
Laboratorios virtuales	Velasco, 2013	<ul style="list-style-type: none"> -Permite asimilar conceptos, leyes y fenómenos sin tener que invertir en infraestructura y predice datos para el diseño de experimentos. -Mediante aplicaciones digitales se emula la operativa de un laboratorio real. -Optimiza tiempo y materiales al realizar las prácticas. -Favorece la repetitividad y reproducibilidad de los experimentos. -Permite el acceso mediante diferentes dispositivos digitales en cualquier tiempo real y se trabaja de manera remota -No existe el riesgo de accidentes físicos.
Redes sociales	Pinto, 2010	<ul style="list-style-type: none"> -Potencia la comunicación y socialización de la información -Crea un sentido de pertenencia y cooperación al grupo. -Fomenta la colaboración y la creatividad. -Son dinámicas, ya que los contenidos se actualizan de forma constante. -Posee un entorno amigable e interactivo y los usuarios tienen capacidad de gestionar qué, cuándo y cómo publicar.

Fuente: Elaboración propia

3. LAS PEQUEÑAS Y MEDIANAS EMPRESAS Y SU INSERCIÓN EN EL SECTOR PRODUCTIVO DE SANTA ELENA

Alonso Elías Pirela Añez
Franklin Reyes Soriano
Isabel del Rocío Balón Ramos

Introducción

A nivel mundial, la rapidez del cambio en lo científico, tecnológico y organizacional, son realidades irrefutables en el mundo contemporáneo e imponen nuevos retos a nuestras instituciones de formación y capacitación, a las que empresarios y trabajadores reclaman cambios sustanciales en los sistemas educativos y en los enfoques y modelos de la formación.

En el mismo orden de ideas, las pymes surgieron como un fenómeno socioeconómico que buscaban responder a muchas de las necesidades insatisfechas de los sectores más pobres de la población. En este sentido se constituyeron en una alternativa frente al desempleo, a los bajos recursos económicos, a la falta de oportunidades de desarrollo personal. Pero, a pesar de estas bondades, el sector aún no ha logrado alcanzar su máxima potencialidad, debido a una serie de factores, tales como la falta de apoyo financiero y la poca relevancia real que le dieron los gobiernos de turno en sus agendas de trabajo.

Asimismo, uno de los sectores en el que las pymes han alcanzado una presencia notoria y de gran desarrollo es la industria. Es conocido el caso de la industria textil en la zona de Gamarra, donde esta actividad se ha constituido en una fortaleza productiva a nivel del país.

De esta manera, las estadísticas sobre la estructura empresarial son claras; las cifras que aquí se presentan, señalan la elevada presencia de las PYMES, situación que les ha conllevado a convertirse, positivamente, en el motor principal del desarrollo económico y de alguna manera ha dado oportunidad a miles de individuos acceder a mejores niveles de vida.

La pequeña y mediana empresa (Pyme) ha sido, en los últimos años, el centro de atención de numerosos trabajos, debido fundamentalmente a su gran capacidad de generación de empleo, así como al papel primordial que juegan como generadoras de riqueza. Esto ha permitido un mayor conocimiento sobre sus características y sus relaciones con el entorno económico. No obstante, las pymes siguen necesitadas de fundamentos operativos que, de forma continua, pongan de manifiesto su problemática y sus estrategias al objeto de facilitar la toma de decisiones, tanto desde un punto de vista de política interna de la empresa para su gestión, como de política regional o estatal, para determinar y fijar programas de actuación acertados y con suficiente tiempo de anticipación.

Por otro lado, debido a que el Internet ha venido para quedarse y desarrollarse, impacta a cada organización, se han abierto muchas puertas de oportunidad para los negocios con la variante de que tienen que adaptarse a los nuevos valores, reglas, y por ende realizar un cambio en su forma de hacer negocio y esta forma nueva de hacer negocio es a la que las pymes deben adaptarse bajo un modelo disciplinado, transformando su *know how* y a su vez, la forma en que realizan todos sus procesos de negocio.

Para lograr esta transformación, este tipo de empresas deben adquirir una serie de tecnologías que le permitirán expandir hacia Internet sus procesos de negocio y así lograr acceder a los crecientes niveles de competitividad requeridos a nivel mundial en los negocios electrónicos.

Peraza (2018), cita a Luna (2012), afirma que, dentro del contexto productivo, las pymes, son las de mayor impacto debido a su capacidad de absorber parte de la población activa, su flexibilidad, así como su adaptabilidad para satisfacer las necesidades de mercado.

Frente a esta realidad, esta investigación se planteó como objetivo analizar la pequeña y mediana empresa y su inserción en el sector productivo de la Provincia de Santa Elena.

Transdisciplina

Según Vázquez e Hiraes (2018), cita a Hadorn, Pohl y Bammer (2010), afirman que la transdisciplina busca entender la complejidad de una problemática, asumiendo las distintas manifestaciones de la realidad y de las construcciones conceptuales sobre ella. Trata de hacer interactuar el conocimiento teórico y el práctico, para después desarrollar y proponer un conocimiento con una finalidad práctica. Al identificar la problemática, se busca entender los antecedentes, así como el conocimiento generado por distintas disciplinas.

Asimismo, en este punto es relevante el conocimiento de los actores sociales y las comunidades, pues su intervención ayuda a definir los alcances prácticos de la investigación. En un segundo momento, es la organización para el trabajo investigativo la que toma relevancia, y en la cual se toman en cuenta los distintos intereses. Finalmente, la investigación transdisciplinaria, busca impactar los ámbitos académicos y los contextos sociales, es ahí donde los proyectos prueban su relevancia.

Pequeña empresa

Pirela (2018), afirma que la pequeña empresa, es definida como una unidad de explotación económica realizada por una persona jurídica que efectúa actividades de producción de bienes industriales y de servicios conexos, comprendido en los siguientes parámetros: Planta de trabajadores con un promedio anual no menor de once (11) trabajadores, ni mayor a (50) trabajadores. Ventas anuales entre nueve mil una (9001) unidades tributarias y cien mil (100000) unidades tributarias.

Medianas empresas

Es una unidad de explotación económica, realizada por una persona jurídica que efectúa actividades de producción de bienes industriales y de servicios conexos, comprendida en los siguientes parámetros: Planta de trabajadores con un promedio anual no menor a cincuenta y un (51) trabajadores, ni mayor a cien (100) trabajadores. Ventas anuales entre cien mil una (100001) unidades tributarias y doscientos cincuenta mil (250000) unidades tributarias.

Emprendedor

Es una persona interesada y capaz de identificar, evaluar y desarrollar una idea hasta transformarla en un concepto de negocio operativo o en un producto, mediante la obtención de los recursos necesarios para su ejecución y posterior comercialización.

El Surgimiento de las Pymes

Rodríguez y Avilés (2020), cita a Jácome y King (2013), afirman que las primeras microempresas surgieron en la actividad textil, el transporte y la industria metálica. Luego, se propagaron rápidamente las del comercio y los servicios, y para comienzos del siglo XX, las pequeñas y medianas empresas evolucionaron para convertirse en grandes estructuras empresariales, compañías y consorcios, que han sido capaces de transnacionalizar la gestión empresarial, multinacionales, que nacieron como consecuencia del proceso de ampliación de los mercados.

Además, la empresa capitalista se distingue por realizar una actividad económica capaz de crear plusvalía, donde la mano de obra asalariada se considera como una mercancía que se compra al obrero. Con esta lógica de gestión, la producción y los servicios llegan a perder su esencia social, para convertirse en un resultado económico cada vez más concentrado, en un espacio donde la pequeña y mediana empresa suele perder competitividad en los mercados.

Elementos que influyen en la Competitividad de las Pymes

Pirela (2018), cita a Santillán (2010), establece que los elementos que influyen en la competitividad de una empresa son los siguientes:

- La gestión exitosa de los flujos de producción, materias primas e inventarios
- La gestión de los mecanismos de interacción entre planeación, mercadotecnia, investigación, diseño, ingeniería y producción industrial
- Capacidad para combinar las actividades de investigación, desarrollo, e innovación en cooperación con universidades y otras empresas
- Capacidad para incorporar definiciones más exactas de características de la demanda y evolución de mercados en el diseño y producción de estrategias
- Capacidad para organizar con éxito las relaciones interempresariales con proveedores y clientes
- La mejora de las capacidades de los trabajadores a través de la inversión en entrenamientos especializados y en la generación de altos niveles de responsabilidad en los trabajadores de producción

El Valor del Conocimiento en la Empresa

López, (2014), afirma que muchas empresas aún no se han concientizado del valor que ha adquirido el conocimiento y continúan direccionando sus intereses solo hacia la gestión de activos tangibles y manteniendo estructuras tradicionales. Hasta ahora, algunas compañías grandes se han preocupado en gerenciar y difundir el conocimiento, pero aún las pequeñas y medianas empresas están lejos de comprender e incorporar procesos y actividades alrededor de la gestión del conocimiento.

Por otro lado, diferentes modelos teóricos ratifican la importancia del conocimiento y el valor que adquieren las empresas al aumentar los activos intangibles, que luego se ven reflejados en los resultados de innovación obtenidos, personal más cualificado y preparado, estructuras y procesos más flexibles. Por lo tanto, el conocimiento ocupa un valor determinante para las organizaciones, considerándose en la sociedad moderna como uno de los principales valores que mueve a la economía.

Vinculación

Según Labrador (2014), la vinculación es un conjunto de actividades entre los miembros del personal académico y representantes de las empresas, donde se entrenan personas en áreas y actividades específicas de ciencia y tecnología de las empresas anexas y prestación de servicios para la solución de problemas formales para dar respuestas inmediatas y satisfacer las necesidades de ambos sectores.

Estrategias para la Vinculación Universidad – Sector Productivo

Es impostergable delinear una estrategia que implique la concientización de los involucrados: gobierno – universidad – sector productivo en torno a los objetivos y metas colectivas claras en primer lugar y contemplen en segundo lugar, la integración conceptual, financiera y operacional de los sectores involucrados.

En este sentido, Pirela (2012), cita a Martínez (2000), menciona que esta integración involucra la superación de las percepciones mutuas de suspicacia entre los tres componentes, la priorización de la educación superior como instrumento del desarrollo, el establecimiento de una dirección bidireccional entre la universidad y el sector productivo y el incremento de la calidad del producto universitario.

Por otro lado, la educación y la empresa son distintas, pero no incompatibles, porque el conocimiento siempre es conocimiento de un determinado producto que puede ser intelectual, afectivo o material. Igualmente, la producción es a partir y en función del conocimiento y la realización del hombre que está preparado y formado, encajando las dos racionalidades dentro de una misma dimensión.

En tal sentido, Pirela (2012), cita a López (1999), plantea que mientras la educación es eminentemente discursiva y especulativa, la empresa es operativa y práctica, la educación, busca reconocimiento por “lo que se sabe”, la empresa identifica los méritos “con lo que se hace”. La educación opera de acuerdo con la seguridad de lo probado y estable.

Actores de la vinculación: Empresa – Estado – Universidad

Al identificar a los participantes de los procesos de Vinculación se tiene a la Empresa, Estado y Universidad. La sociedad es el beneficiario principal del proceso específicamente las personas de las zonas más vulnerables de la economía. De esta forma, la Universidad interviene en el proceso que es liderado por los docentes quienes están encargados de la planificación, ejecución y dirección del proceso.

Asimismo, los estudiantes, por su parte, aplican sus conocimientos, desarrollan destrezas y competencias, tanto específicas como transversales con la finalidad de que se active su conciencia social. Podrán valorar bajo su percepción el proceso según su área de estudio y experticia, el rol del docente, la producción de ideas, conceptos nuevos a raíz del conocimiento previamente adquirido y compartido a través del trabajo a realizar en beneficio de la sociedad.

Por otra parte, las empresas tanto públicas como privadas pueden aportar principalmente mediante la transferencia de recursos e innovación. El Estado se configura como el ente regulador que busca promover y hacer cumplir el conjunto de normativas vigentes. A la vez, establece un marco de referencia que permite identificar los requerimientos de la sociedad.

De la misma manera, Viña *et al* (2019), cita a Chang (2010), establece que este modelo pretende que el accionar de la Universidad sea un creador de conocimiento, que juega un papel primordial entre la relación empresa y gobierno; y como éstos se desarrollan para crear innovación en las organizaciones como fuente de creación del conocimiento. Este modelo es un proceso intelectual orientado a visualizar la evolución de las relaciones entre universidad-sociedad, y por otro lado caracterizado por la intervención de la universidad en los procesos económicos y sociales.

Sector Productivo

Siguiendo el mismo orden de ideas, el Ministerio de Producción, Comercio Exterior, Inversiones y Pesca (2022), afirma que, en el Ecuador, para el año 2022, los sectores con mayor proyección son: la refinación del petróleo con un 8,2%, el sector de minas con un 3,7%, el sector comercio con el 2,8%, y el sector de agricultura y pesca de camarón el 3,1%. Estos sectores, forman una *agrupación* de las actividades productivas según sus características, lo cual permite hacer una clasificación ordenada de la producción y facilitar su análisis.

Sectores de la Economía en el Ecuador

Entre estos sectores tenemos los siguientes:

Sector Primario

Hinestroza (2014), señala que el sector primario es aquel que explota los recursos naturales renovables como los no renovables, dentro de este tipo tenemos las actividades mineras, pesqueras, petroleras, la pesca, la agricultura, agropecuarias, entre otras.

Sector Secundario

Thomson (2014), opina que dentro de este sector se realizan procesos de transformación de la materia prima, abarcando actividades tan diversas como la construcción, la óptica, la maderera, la textil, la manufactura, el procesamiento de los alimentos, las instalaciones de generación de energías, los productos farmacéuticos, la industria de ensamblaje de automóvil, entre otros.

Sector Terciario

Groover (2015) considera que el sector terciario constituye el sector de servicios de la economía, entre los cuales tenemos: banca, comunicaciones, educación, entretenimiento, servicios financieros, salud, hotelería, entre otros.

Estructuras que permiten el Desarrollo de la Relación Institución Universitaria – Sector Productivo

Pirela (2018) cita a Saavedra (2010), testifica que existen una diversidad de estructuras desarrolladas para lograr este tipo de relación, entre las cuales señala las siguientes:

- Educación continua para las empresas: Generalmente es uno de los programas de mayor éxito en la relación con el sector productivo. La clave consiste en brindar “In Situ” la experiencia adquirida en el medio académico (cursos a la empresa)

- Parques científicos: Constituye un amplio espacio físico donde se instalan varias empresas con la asesoría y la participación de diferentes centros de investigación
- Centro de divulgación de información: Son estructuras creadas para intentar en una o varias empresas específicas que se divulguen las experiencias de grupos de investigación relacionados con el área pertinente. Son estructuras que enfatizan los contratos personales
- Centro de Investigación Universidad – Industria: Son centros autónomos especialmente creados para la relación con el Sector Productivo. Generalmente surgen en instituciones que no se adaptan, a través de sus estructuras normales, a la relación universidad – empresa
- Estructuras para la transformación de tecnologías: Son estructuras más complejas que asesoran a los centros de investigación en aspectos tan diversos como la transformación de un conocimiento básico en desarrollo tecnológico, aspectos legales de la propiedad intelectual, negociación de acuerdos pertinentes, mercadeo de resultados de investigación, búsqueda de socios con el sector productivo y de fondos para la investigación dirigida a problemas
- Oficina de enlace: Generalmente se identifican en ella los recursos humanos que tienen las universidades para la relación con el sector productivo, organizan esa información en una base de datos y asesoran a la universidad en los aspectos legales y de mercadeo relacionados con la empresa, en ellos se cumple la función de las oficinas, pero además detectan las necesidades de las empresas para el suministro de experticia técnica

Metodología

Luego de haber revisado y analizado las bases teóricas, se afirma que esta investigación es descriptiva, porque se describen los hechos tal y como ocurren en la realidad. Al respecto, Chávez (2014), expresa que la investigación descriptiva es aquella que se orienta a recolectar información relacionada con el estado real de los fenómenos, personas, objetos o situaciones, tal como se presentan en el momento de su recolección.

Igualmente, Nieto (2018) cita a Guanipa (2010), establece que la presente investigación, se apoyó en el paradigma positivista, el cual, según las ciencias sociales, se centra en la observación de los hechos con una visión objetiva de la labor científica determinada por una metodología basada en la recolección de datos de manera sistemática, mediante la aplicación de cuestionarios caracterizados por la validez y la confiabilidad. Es importante señalar que la investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo que, según el referido autor, tiende a ver el mundo bajo una perspectiva causal, determinista, predictiva y objetiva.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la investigación.

**TABLA 1
FORTALEZAS DEL PLAN PROSPECTIVO
DE LAS PYMES**

INDICADORES	FORTALEZAS DEL PLAN PROSPECTIVO DE LAS PYMES	ALTERNATIVAS					
		1		2		3	
		F	%	F	%	F	%
Ítems 1	1. Las PYMES representan el mayor número de establecimientos en generación de empleos productivos.	18	45	20	50	02	5
Ítems 2	2. Las PYMES se fortalecen con los parques tecnológicos.	17	45	21	53	02	2
Ítems 3	3. Están motivados los empresarios por tener un fuerte espíritu emprendedor.	14	35	22	55	4	10
TOTALES		16	41	21	52	3	7

Fuente: Pirela (2022)

Como se puede observar en la Tabla 1, dieciséis (16) de los sujetos en estudio expresaron estar siempre de acuerdo que el plan prospectivo es una fortaleza para lograr el desarrollo de las Pymes, mientras que veintiún (21) sujetos afirmaron que casi siempre el plan prospectivo es una fortaleza para alcanzar el desarrollo de las Pymes del sector metalmecánica y que los tres (03) gerentes restantes manifestaron que nunca el plan prospectivo será una fortaleza para lograr el desarrollo del sector manufacturero de empresas mencionadas.

**TABLA 2
PROYECTOS PARA LOGRAR EL DESARROLLO DE LAS PYMES**

INDICADORES	PROYECTOS PARA LOGRAR EL DESARROLLO DE LAS PYMES	ALTERNATIVAS					
		1		2		3	
		F	%	F	%	F	%
Ítems 4	4. El sector productivo se interesa en los laboratorios de certificación de normas de calidad.	14	35	22	55	4	10
Ítems 5	5. El sector productivo participa en actividades que le permitan desarrollar servicios tecnológicos para la implantación de normas en los procesos de fabricación.	14	35	24	60	2	5
Ítems 6	6. El sector productivo presta atención al aula virtual empresarial.	4	10	20	50	16	40
TOTALES		11	27	22	55	7	18

Fuente: Pirela (2022)

También, en la Tabla 2, se aprecia que once (11) sujetos están siempre interesados en realizar proyectos industriales como el de la implantación de laboratorios de certificación de calidad, el establecimiento de normas en los procesos de fabricación de las Pymes para alcanzar su desarrollo, veintidós (22) gerentes opinaron que casi siempre estos proyectos industriales son necesarios para lograr el desarrollo económico de las Pymes del sector metalmecánica y siete (07) gerentes manifestaron que nunca será así.

TABLA 3
MEDIOS DE VINCULACIÓN PARA LOGRAR EL DESARROLLO DE LAS PYMES

INDICADORES	MEDIOS DE VINCULACION PARA EL DESARROLLO DE LAS PYMES	ALTERNATIVAS					
		1		2		3	
		F	%	F	%	F	%
Ítems 7	7. La actividad que desarrolla la universidad y el sector productivo se vincula.	10	25	24	60	6	15
Ítems 8	8. La asistencia técnica por parte de la universidad al sector productivo es cumplida de manera permanente.	0	0	20	50	20	50
Ítems 9	9. La falta de políticas de negociación tecnológica obstaculizan la vinculación entre la universidad y el sector productivo.	16	40	23	58	1	3
TOTALES		9	21	22	56	9	23

Fuente: Pirela (2022)

Asimismo, en la Tabla 3, nueve (09) gerentes manifestaron que siempre están interesados en buscar medios de vinculación con otros sectores para lograr el desarrollo económico de las Pymes del sector metalmecánica, veintidós (22) sujetos afirmaron casi siempre les interesa la asistencia técnica para sus empresas por parte de la universidad y nueve (09) administradores opinaron nunca estaban de acuerdo con los medios de vinculación para lograr el progreso económico de las pequeñas y medianas empresas.

TABLA 4
FACTORES DE VINCULACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LAS PYMES

INDICADORES	FACTORES DE VINCULACION PARA EL DESARROLLO DE LAS PYMES	ALTERNATIVAS					
		1		2		3	
		F	%	F	%	F	%
Ítems 10	10. El liderazgo con espíritu empresarial incide en la vinculación de la universidad con el sector productivo.	18	45	21	53	1	2
Ítems 11	11. La falta de comunicación de la universidad con el sector productivo es un factor que obstaculiza la vinculación entre los dos sectores.	29	73	10	25	1	2
Ítems 12	12. Los descréditos por resultados alcanzados en la prestación de servicios técnicos por parte de la universidad al sector productivo obstaculiza la vinculación.	21	53	14	35	5	12
TOTALES		23	57	15	37	2	6

Fuente: Pirela (2022)

Igualmente, en la Tabla 4, veintitrés (23) gerentes consideraron que siempre se debe buscar la solución a los factores que obstaculizan la vinculación de las Pymes con otros sectores para lograr el desarrollo de este sector de la metalmecánica, quince (15) sujetos creyeron que casi siempre se deben superar los obstáculos de vinculación que frenan el progreso económico de las Pymes y dos (02) encuestados insinuaron que nunca se deben superar los obstáculos de vinculación.

Discusión de los resultados

La mayoría de los gerentes afirmaron que las pymes representan el mayor número de establecimientos en generación de empleos productivos y los empresarios están motivados por tener un fuerte espíritu emprendedor, tal como lo dice Pirela (2018).

Asimismo, Pirela (2018), cita a Saavedra (2010), afirma que los sujetos están siempre interesados en realizar proyectos industriales como el de la implantación de laboratorios de certificación de calidad y desarrollar servicios tecnológicos, para el establecimiento de normas en los procesos de manufactura de las pymes.

En el mismo orden de ideas, Viña *et al* (2019), citando a Chang (2010), asevera que los gerentes manifestaron que siempre están interesados en buscar medios de vinculación con otros sectores para lograr el desarrollo de las pymes del sector productivo de Santa Elena, y que les interesa la asistencia técnica para sus empresas por parte de la universidad.

Finalmente, los gerentes consideraron que siempre se debe buscar la solución a los factores que obstaculizan la vinculación de las Pymes con otros sectores para lograr el desarrollo de este sector de la manufactura, según lo dicho por (Labrador, 2014).

Conclusiones

Se concluye que los encuestados en su mayoría se pronunciaron a favor de que siempre cuando se logra la vinculación entre la universidad con el sector productivo de las pymes, estos se benefician debido a que se facilita el proceso de vinculación entre los dos sectores.

El sector universitario es el encargado de impulsar la dinámica del cambio, desarrollar mecanismos de vinculación para lograr la formación de emprendedores y que los organismos gubernamentales deben proveer los recursos necesarios para apoyar una política de desarrollo de las pymes.

Las personas consultadas, concuerdan en señalar que, a los empresarios en su mayoría, expresaron estar casi siempre de acuerdo que al elaborar estos proyectos se logra el progreso económico de las pequeñas y medianas empresas.

Las pequeñas y medianas empresas en algunos países latinoamericanos como Colombia generan más del 50% del empleo de una nación, lo cual significan, el 36% del valor agregado industrial, el 72% de los establecimientos comerciales y el 40% de la producción total de un país, lo cual demuestra su importancia y su gran potencial de crecimiento.

Referencias bibliográficas

- Chávez, N. (2014). Introducción a la Investigación Educativa. Editorial Columna. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.
- Groover, M. (2015). Fundamentos de Manufactura Moderna. Editorial Mc Graw Hill Interamericana. S. A. México.
- González, A. (2016). Directora del Departamento de Prácticas Mundiales de Comercio y Competitividad del Grupo Mundial. Washington. Estados Unidos.
- Hinestroza, L. (2014). Clasificación y tipos de Empresas. Disponible en: <http://www.google.comco.ve/search?hl=es&q=Empresas+Primarias&meta=Wlarrondo@Kadus.cl>.
- Labrador, M. (2015). Vinculación del Conocimiento Matemático de los Egresados del INCE. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.
- López, L. (2014). Diseño de Red de Gestión del Conocimiento para el Proyecto de Manejo Sostenible de la Tierra de la Agencia del Medio Ambiente. Trabajo de Diplomado, La Habana. Cuba. Introducción a la Investigación Educativa. Editorial Columna. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.
- Nieto, L. (2018). Atributos Resilientes del Gerente Educativo. Educere. Revista Venezolana de Educación. Universidad de los Andes, Mérida. Venezuela.
- Peraza, R. (2018). Las Pymes y Factores para obtener el éxito. Inicio para el Marco Referencial. Revista de Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias. Vol. 6, N°. 21. Universidad de Carabobo. Valencia.
- Pirela, A. (2018). El Desarrollo Económico de las pequeñas y Medianas Empresas en la Gestión del Conocimiento. Libro de Gestión del Conocimiento. Perspectivas Multidisciplinarias. Volumen 4. Fondo Editorial Universitario de la Universidad Territorial de Falcón. Coro. Venezuela.
- Pirela, A. (2012). Competencias Investigativas que deben tener los estudiantes de la Especialidad de Ingeniería Mecánica del IUTC. Tesis Doctoral. URBE. Maracaibo. Estado Zulia. Venezuela.
- Rodríguez, R. y Avilés, V. (2020). Las Pymes en Ecuador. Un Analices Necesario. Revista Digital Publisher 593. Ecuador.
- Viña, N., Sacoto, V. y Landivar, N. (2019). Contribución de la Universidad Ecuatoriana en Beneficio de Sectores Vulnerables – Vinculación con la Sociedad. Revista Espacios. Vol. 40. N°. 23. Ecuador.
- Vázquez, J. e Hirales, M. (2018). Transdisciplinariedad y Desarrollo del Conocimiento en las Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Baja California. Primera Edición. Editorial CIDE. Código. 9942-8632. Ecuador.

Thompson, I. (2014). Promonegocios. Disponible en: [Http://www.promonegocios.net/empresa/tipos_empresa.html](http://www.promonegocios.net/empresa/tipos_empresa.html).

4. VISIONES DEL DESARROLLO HUMANO DESDE LA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR DE LA EDUCACIÓN, EN UN MUNDO COMPLEJO

Temístocles Muñoz López
Rocío Isabel Ramos Jaubert
Vanessa Martínez Sosa

Introducción

Las Visiones del Desarrollo Humano

Este estudio es producto de la experiencia de los autores durante el diseño del perfil del egresado y el perfil profesional de los forestales de México a nivel medio superior y superior, así como el consecuente diseño de un marco curricular basado en competencias para los mismos, todos realizados el presente año, durante el proceso se observó que la brecha entre los programas educativos y la realidad de la práctica de los egresados se amplió en la última década, debido a la inclusión de temas educativos y sociales que aumentaron la complejidad de las nuevas realidades, principalmente sociales, ambientales y tecnológicas. Este es el origen del presente trabajo que pretende buscar las múltiples aplicaciones de las experiencias recabadas al diseño curricular, que se ha convertido en una tarea de primer orden en las instituciones educativas.

Tradicionalmente se debaten tres dimensiones en las reformas educativas para la formación de las personas, a saber, la Dimensión Humana, la Dimensión social y la Dimensión profesional, que a lo mucho y parcialmente fueron cambiando los contenidos de las asignaturas. La complejización del mundo en este siglo XXI se ha dinamizado por la emergencia de nuevos problemas sociales y ambientales, así como de nuevos modelos tecnológicos de desarrollo y, por tanto, hay nuevos paradigmas.

El *Emergentismo* considera que la mente es la especial estructuración o sistematización del cerebro humano, como consecuencia de un salto cualitativo en el proceso de la evolución, y además argumenta que se entiende que “cada nivel del ser es emergente respecto al nivel anterior (e inferior)”. Así, cada nivel es irreductible en su ser y en su actuar respecto al nivel anterior. (Beorlegui, 2006), y esto es precisamente el sentido que tiene la totalidad de la realidad, es la fuente más dinámica de la complejidad, dado que así se forman, desarrollan y articulan procesos. De tal forma y velocidad corre la complejización, que ya no solo percibimos aquellos aspectos de nuestra convivencia, sino muchos más que ante nuestros ojos inquisidores forman ininteligibles redes de conceptos, procesos y objetos listos para ser abordados.

Un Mundo Complejo

El concepto de complejidad alude, al mismo tiempo, un proceso dinámico de incremento de elementos, factores e interrelaciones, como la estructura de una trama ordenada que se encuentra constituido por diferentes elementos que se interrelacionan. La palabra se deriva de “complejo”, que proviene del latín *con*: junto, total; *plexus*: entrelazado y, el sufijo *dad*: cualidad, que deriva en *complexus*, lo que está tejido en conjunto de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, y como menciona Edgar Morín, presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con los sistemas ricamente organizados (Morin, 2009). El mismo afirma que la complejidad está animada por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento (posición transdisciplinaria).

La complejidad se refiere entonces a sistemas compuestos por una serie de elementos que se relacionan entre sí y cuyo comportamiento y propiedades no son evidentes a simple vista, antes bien, solo quien es conducido por una perspectiva compleja puede descubrir las relaciones de una intrincada red de conexiones en la realidad. Argumentarán Hernández Rojas (*et al.*) que podemos entender muchas partes del universo en múltiples formas, pero los más intrincados fenómenos solo pueden entenderse por principios y patrones, pero no al detalle. La complejidad tiene que ver con la naturaleza de la emergencia, la innovación, el aprendizaje y la adaptación (Hernández Rojas Valderrama & Arturo Rivas Tovar, 2008).

Si esto es así, requerimos ver el mundo desde otra perspectiva, y así, Rodríguez y Aguirre indican que “las ciencias de la complejidad se han desarrollado a partir de la formulación de metodologías y técnicas sofisticadas para abordar el estudio de sistemas complejos. Es decir, estas ciencias poseen un poderoso arsenal de tipo técnico instrumental”. (Rodríguez Zoya & Aguirre, 2011)(p.10).

Esto en lo que respecta a la postura que adoptara en la última década del siglo XX Morín citado por Rodríguez y Aguirre (Op.cit), sobre que “... El pensamiento complejo consiste en un replanteo epistemológico que lleva a una nueva organización del conocimiento, tanto a nivel personal como social o institucional”. (Rodríguez Zoya & Aguirre, 2011)(p.11).

El mismo autor afirma que la complejidad general, cristalizada en la propuesta del pensamiento complejo (Morin 1990), se ha desarrollado principalmente en el mundo franco-latino. Este enfoque puede ser definido como una epistemología transdisciplinaria, una filosofía ético-política de la complejidad y, finalmente, un marco epistémico y una cosmovisión orientada hacia la constitución de un paradigma de complejidad (Morin 1991) y una civilización planetaria, asentadas sobre un desarrollo ético del ser humano, la naturaleza y la biósfera terrestre.

Como toda complejidad surge de un incremento de energía y nuevos materiales en un sistema, esto sucedió también en la sociedad gracias a la emergencia de la tecnología informática, La emergencia de nuevas enfermedades Pandémicas y grandes transformaciones ambientales que apuntan hacia un dramático cambio climático que amenaza la biodiversidad, las poblaciones humanas con menores recursos y una agresiva transformación del hábitat en todas las comunidades y centros de población con grandes concentraciones de personas. Lo alarmante es que el proceso de complejización es cada vez más amplio y profundo.

La perspectiva transdisciplinaria de la educación

La transdisciplinariedad en sus fines se concibe como una visión del mundo que busca ubicar al hombre y a la humanidad en el centro de nuestra reflexión, y desarrollar una concepción integradora del conocimiento. Para ello, esta corriente de pensamiento ha desarrollado tres pilares: a) los niveles de realidad, b) la lógica del tercero incluido y c) la complejidad, a partir de los cuales pretende fundar una metodología que aborde la cuestión humana y del conocimiento desde una perspectiva de interconexión en el sentido de *complexus* (de Edgar Morin). Es decir, desde la complejidad, que se apoya en la sistémica, la cibernética y la comunicación. En tal contexto, todos estos elementos arropan al currículo y al proceso de socio formación educativa (Briceño, 2012).

En una perspectiva transdisciplinaria para analizar la comunicación en la era digital de Amaro la Rosa afirma que tanto más, en las Ciencias Sociales en general, y en la Comunicación en particular, resulta claro que pueden coexistir paradigmas diversos, pues en la práctica enriquecen el análisis del objeto de estudio (La Rosa, 2006). Sugiere que la transdisciplinariedad implica la interdependencia

de los niveles de la ciencia, trascender las fronteras para lograr “una genuina integración entre las disciplinas, de tal modo que se consiga la sinergia”.

También que los tres pilares fundamentales de la perspectiva transdisciplinaria son: 1) Complejidad: Ya que los fenómenos son sumamente complejos, pudiendo derivarse de, y relacionarse con multitud de factores que no pueden explicarse de manera simplista, y así se relaciona con la teoría del caos; 2) Niveles de la realidad: Nicolescu (1995, p2) dice que la realidad, dada su complejidad, va más allá de lo directamente observable, y se concibe de modo multidimensional ya que la realidad no es un todo compacto, sino que la integran diversos niveles invariantes (permanentes) bajo la acción de leyes de índole general que tiene como base la teoría de los quanta. Por último, 3) la Lógica del medio incluido describe la coherencia entre los niveles de la realidad. Los niveles tienen puentes que los unen y existen territorios en los cuales coexisten contenidos de un nivel con algunos del otro.

Estas condiciones se reúnen para analizar la complejidad del mundo actual y los problemas interconectados como problemáticas en la Agenda Ambiental 2030, que afirma que somos más vulnerables ante los conflictos, la pobreza extrema en incremento por las consecuencias económicas de la pandemia mundial, violencia generada por el comercio internacional de drogas, el crimen organizado y el aumento del extremismo, exclusión por incapacidad, discapacidad y problemas de discriminación y, los desastres ambientales, sobre todo como producto del cambio climático (Organización de Naciones Unidas, 2016).

La misma Agenda contiene visiones que nos pueden señalar los altos niveles de complejidad en las problemáticas actuales, de tal manera que considera como los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, “Transformar nuestro mundo por medio de un Desarrollo Sostenible” y pretende en su numeral 4.7 de 2015 hasta 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

El mismo plan en sus objetivos pretende lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, promueve desarrollar infraestructuras inclusivas, seguras fiables, sostenibles, resilientes y de calidad, para apoyar el desarrollo económico y el bienestar humano, aumentar la urbanización inclusiva y sostenible, y el uso eficiente de los recursos, la mitigación del cambio climático y la adaptación a él, así como la resiliencia ante los desastres y desarrollar y poner en práctica, la gestión integral de los riesgos de desastre a todos los niveles.

La UNESCO Avanza informa sobre los logros de La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (p.17) que existen espacios donde la cultura puede ayudar al promover (Organización de Naciones Unidas, 2016) a) El desarrollo humano y socioeconómico como fuente de identidad, creatividad e innovación; b) una educación de calidad, fortaleciendo las habilidades pertinentes necesarias para el empleo, el trabajo decente y el espíritu empresarial; c) ciudades sostenibles, d) la sostenibilidad ambiental, la conservación de la biodiversidad y e) sociedades pacíficas e inclusivas.

El conocimiento permanece como valor esencial en el desarrollo humano en la Agenda 2030, donde la innovación en las TIC para el aprendizaje y la participación igualitaria son imprescindibles a la educación de calidad para el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo a los grupos sociales más marginados.

Aquí se entiende el Desarrollo Humano como un proceso de despliegue de todas las potencialidades internas de las personas, desde la perspectiva individual, su integración social y su reflejo en el bienestar de una vida de calidad. Habremos de precisar también que se observa que, en el texto original de la Agenda, no se menciona el concepto de “Desarrollo Humano” y solamente enfatiza Derechos Humanos, Bienestar humano, Asentamientos Humanos, Salud Humana y Actividades Humanas.

La complejidad de los problemas enunciados lleva también a la visión transdisciplinar de la educación. Como es sabido, la idea de explicitar conjuntamente la complejidad y transdisciplinariedad proviene de Edgar Morin. Este pensador *sui generis* propone un modelo construido desde la complejidad, “a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico” (Blanco, 2012).

Weaver llama la atención sobre la existencia de una ‘región media’ poco explorada por la ciencia, entre los problemas de simplicidad y la complejidad desorganizada cuya característica esencial no tiene que ver tanto con el número de variables involucradas, sino por el modo en que éstas están relacionadas. Para los autores, La noción de complejidad organizada como totalidad compuesta por elementos heterogéneos articulados entre sí de manera orgánica, remite a la noción de sistema. Así, el modo de abordaje sistémico que reclaman los problemas de complejidad organizada plantea la necesidad de articulación entre tres conceptos fundamentales: complejidad, organización y sistema (Rodríguez Zoya & Aguirre, 2011).

Metodología

Se recogió la experiencia de los autores en el diseño del perfil del egresado y el perfil profesional de los forestales de México a nivel medio superior y superior, así como el consecuente diseño de un marco curricular basado en competencias para los mismos, se observó que la brecha entre los programas educativos y la realidad de la práctica de los egresados se amplió en la última década con temas que aumentaron la complejidad de las nuevas realidades principalmente sociales, ambientales y tecnológicas. Con la consulta de 160 expertos profesionales forestales en línea y con formato de Forms Microsoft, se obtuvo información sobre la formación deseable, tratadas con el software Atlas Ti acompañado de análisis estadísticos de las coocurrencias, y se procedió a diseñar el marco curricular y consecuentemente los cursos.

Resultados

El proceso de obtención de textos de los expertos por la tarea de diseño curricular se dificultó al aparecer demandas para integrar nuevos elementos, no solo en el diseño longitudinal del plan de estudios sino, más bien, para integrar ejes transversales de otras disciplinas, más tendientes al desarrollo humano, que a los contenidos profesionales tradicionales de habilitación para el trabajo. Así, se plantea que la complejización del mundo laboral y sus contextos hacen necesaria una visión transdisciplinar que facilite la integración de todos los elementos formativos, profesionales y del desarrollo humano, con una perspectiva matricial que incluya de forma lineal los contenidos de la profesión y los nuevos temas transversales que influyan en todos los cursos, para un nuevo diseño curricular aplicable a la educación superior. El problema más importante radica en que los profesionales se centraron en los contenidos más referidos a los aspectos instrumentales y operacionales que tienden a describir competencias profesionales a partir de conocimientos y aptitudes que les demandaba el mercado laboral, esto implicó impartir capacitación sobre los temas transversales como desarrollo moral y valores, desarrollo humano, inclusión, cambio climático y otros semejantes.

El resultado se expresó en un Marco curricular que, de acuerdo con los conceptos anteriores, delinea los criterios y normas a las que deberá sujetarse el diseño curricular, para evitar productos curriculares desalineados y de alta dispersión cognitiva. Precisamente la formación superior, aunque sea del perfil básico, debe incorporar elementos que le permitan al egresado adaptarse a variadas situaciones y contextos de trabajo (Hawes B. & Corvalán V., 2005) por lo que deberá considerar los siguientes conceptos transdisciplinares en este estudio:

1. Promover el Desarrollo Humano Integral. Ya que Educar no es solamente domesticar al antropoide sino dejarlo vivir mediante un refinamiento de su existencia y la cuidadosa y docta extracción de potencialidades que van más allá de la emoción adrenal, de la paciente conducción de la afectividad, y de la elaborada complejización constructiva de su racionalidad (Fullat i Genis, 1982)

2. Autogestionar el Desarrollo Profesional. La autogestión nos permite procesar y orientar nuestras acciones guiadas por la voluntad, de tal manera que logremos la realización al dirigir la motivación y la concentración. La autogestión como competencia personal y académica es imprescindible en la adquisición de conocimientos en su vida profesional. El bagaje que les va a dotar la autogestión al final del camino instructivo proporciona una preparación previa para la transición al mundo laboral. Se propone una serie de herramientas bajo acciones formativas para enfrentarse al entorno empresarial de forma autónoma

3. Desarrollo de las Funciones ejecutivas y las Habilidades superiores del Pensamiento. Las rutinas mentales responsables de la monitorización y regulación de los procesos cognitivos, en la realización de tareas cognitivas complejas durante la formación inicial y profesional, tiene efecto en el desarrollo de las Habilidades superiores del pensamiento permanentemente a lo largo de la vida

4. Impulso a la Integración e inclusión social. Es necesario abrir las mentalidades en aspectos sociales a partir de una perspectiva cultural de integración, hacia una de inclusión social y profesional. Esto pone de relieve una evolución conceptual sumamente positiva en el ámbito universitario para articular nuevos discursos y prácticas profesionales que proyecten e iluminen la idea del es un proceso formativo

5. Cumplir la agenda ambiental. El cumplimiento de los 17 grandes objetivos y las metas de desarrollo sostenible, especialmente, pero de manera no exclusiva, el Objetivo 15, Proteger, restaurar y promover la utilización sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar de manera sostenible los bosques, combatir la desertificación y detener y revertir la degradación de la tierra, y frenar la pérdida de diversidad biológica

6. Educar bajo el paradigma de la Revitalización Agro cultural. Ello implica incluir los componentes de Proteger, Producir y Restaurar, considerando que el hombre es parte de la naturaleza, es una hebra más de su tejido y no el dueño de ella y sus recursos, que para mantenerla en este delicado equilibrio requerimos conocer y regular el impacto de nuestras intervenciones, particularmente en el recurso forestal que es estratégico para el desarrollo social

Y los atributos operacionales demandados por los expertos que comprenden:

- 1.** *Uso intensivo de la Inteligencia artificial,* que incorpora la tecnología informática, el uso de sensores remotos, programas de simulación para el manejo de recursos y software para la evaluación de recursos

2. *Compromiso social y Forestería comunitaria* que refiere a la problemática local a que se enfrentan los dueños y poseedores del recurso con sus diferentes formas de organización, así como las relaciones legales que establecen entre ellos y las políticas que las regulan, de acuerdo con la legislación vigente

3. *Metodologías activas del aprendizaje en el campo y las aulas*, principio que obliga a una educación práctica, como un recurso que necesariamente subirá a mayores niveles de abstracción del conocimiento experto (Teoría, Métodos, Metodología, Estrategias, Logística, Operacionalización e Instrumentación)

Estos atributos son las Normas del Marco curricular que Guían el diseño curricular, y tienen que funcionar para:

- Definir los trayectos curriculares y los cursos del Plan de estudios
- Diseñar competencias
- Especificar los aprendizajes esperados
- La propuesta se pone a consideración de las instituciones Forestales de Educación Superior

Conclusiones

De acuerdo a la experiencia obtenida en el presente estudio relativo al sector forestal, recogimos lecciones que indican que tendremos que transitar por una serie de procesos durante el análisis transdisciplinar, considerando desde el análisis del problema, el problema y la problemática en la que está embebido, las acciones para la solución, mitigación y amortiguamiento de posibles consecuencias negativas, la regeneración y el desarrollo futuro en perspectiva y, las formas de abordaje del problema que hemos definido a partir de la visión de la complejidad que ha sido percibida.

Desde este punto de vista, tendremos que pensar trasdisciplinariamente, es decir, nuestros análisis no solamente estarán dirigidos al problema en sí con sus posibles soluciones, antes bien, nuestra visión sería conducida más allá de traspasar las barreras artificiales construidas alrededor del saber disciplinar, para orientarse además a las relaciones horizontales y transversales que están implicadas en una realidad multidimensional y con una dinámica continua. Esto implica aprender a ver la complejidad con una mentalidad transdisciplinaria y estimular la innovación continua y permanente.

Empezaremos a entender el Desarrollo Humano como tema nodal del quehacer educativo, que está comprometido por el incremento de la complejidad de las nuevas sociedades, donde la interconexión de personas, procesos y eventos generan centros de atención del mundo físico, como en el Medio Ambiente Natural (MAN) con su contaminación y agotamiento de recursos, y el dramático cambio climático, la amenaza a la biodiversidad y, otros con los que coexistimos en el Medio Ambiente Artificial (MAA), de carácter perspectual o de tecnología blanda y dura generada por el hombre y su ecosistema humano como la inclusión, los derechos humanos, la informática y las telecomunicaciones; Sistemas que es innegable, están estrechamente entrelazados y se traducen en demandas sobre la educación, los sistemas de salud, la seguridad, los sistemas judiciales y los estilos de vida.

Referencias bibliográficas

- Beorlegui, C. (2006). Pensamiento : revista trimestral de investigación e información filosófica. In *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica* (Vol. 62, Issue 234). <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/4613>
- Blanco, J. (2012, February 1). *Complejidad y transdisciplinariedad*. Revista Este País. <https://archivo.estepais.com/site/2012/complejidad-y-transdisciplinariedad/>
- Briceño, M. T. (2012). Una inteligibilidad mutua desde una perspectiva transdisciplinaria. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(10), 143–162.
- Hernández Rojas Valderrama, R., & Arturo Rivas Tovar, L. (2008). La teoría de la complejidad: una nueva disciplina multicientífica y sus bases para la aplicación en la administración. *Universidad & Empresa*, 7(14), 129–154. <https://www.redalyc.org/pdf/1872/187217494007.pdf>
- La Rosa, A. (2006). Una Perspectiva Transdisciplinaria para analizar la Comunicación en la Era Digital. *Razón y Palabra*, 1–10. https://www.researchgate.net/publication/28131749_Una_Perspectiva_Transdisciplinaria_para_analizar_la_Comunicacion_en_la_Era_Digital
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. <https://www.casadellibro.com/libro-introduccion-al-pensamiento-complejo/9788474325188/394381>
- Organización de Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/311197/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Rodríguez Zoya, L. G., & Aguirre, J. L. (2011). Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30(2). https://doi.org/10.5209/REV_NOMA.2011.V30.N2.36562

5. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMPLEJA EN EL AULA

Guillermo López Álvarez

Introducción

La ponencia se refiere a la tesis para optar por el grado de Doctor en Pensamiento Complejo, cuyo tema es la Intervención Educativa (IE) articulada al pensamiento complejo.

De tal manera que de inicio se planteó la necesidad de elaborar el estado del arte de la IE y su articulación al pensamiento complejo. La importancia del estado del arte facilitó el encuadre de la investigación acerca del dominio o conocimiento del concepto de IE de parte de los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad UPN 142, y sirvió para gestionar la formación de las alumnas y alumnos del primer semestre de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).

Enseguida se realizó a algunos docentes un diagnóstico escrito acerca del concepto de la IE entre otros conceptos de la docencia en la LIE, que fue elemento de contraste constante en las reuniones docentes al inicio y durante el semestre para monitorear/apoyar la formación de alumnas y alumnos LIE.

Desde luego que el objetivo general del trabajo de la tesis fue el de involucrar al personal docente en el paradigma de la complejidad y las competencias educativas del siglo XXI para transformar los procesos educativos de la LIE hacia la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y la complejidad. El supuesto que se planteó fue considerar la posibilidad de que, a partir del conocimiento del paradigma de la complejidad, tanto los docentes como los alumnos transformen y enriquezcan su concepto de intervención educativa, así como el logro de una formación congruente con las competencias del siglo XXI.

Metodología

En cuanto al esquema o estructura metodológica de la tesis fue de tipo cualitativo, se basó en la propuesta cualitativa de Uwe Flick (2015), el constructivismo de B. M. Retamozo (2012) y el pensamiento complejo de E. Morin (2015).

El enfoque cualitativo de Flick (2015) considera que “Lo que es común para todos los enfoques constructivistas es que examinan la relación con la realidad ocupándose de los procesos constructivos al abordarla” (p. 32), lo cual favorece la incorporación interdisciplinaria del constructivismo y la complejidad simultáneamente al concepto de etnografía de Angrosino (2012) como arte y ciencia a la vez para indagar acerca de los grupos humanos, de manera institucional, interpersonal y las creaciones y creencias de los mismos para identificar los patrones de interacción.

Desde luego que la investigación se centró en el estudio de caso tal como lo define Stake (2005) “De un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular”, (p. 11), que se justifica con el principio holográfico (el todo está en la parte y la parte está en el todo) de Morin (2002), principio que favorece el trabajo de observación e interpretación compleja. López (2021) agrega que:

En cuanto a las ideas constructivistas que permiten la observación, comprensión e interpretación inicial de los datos surgidos de la presente investigación Retamozo (2012) plantea las bases teóricas del conocimiento, epistémicas del constructivismo, que se pueden enlazar con la complejidad, el lugar del sujeto en la investigación, así como el status de la realidad y el proceso de la producción del conocimiento, lo gnoseológico, que el pensamiento complejo de Morin (1992) establece como la integración del sujeto y el objeto, Von Foerster (1996) con la autonomía surgida de la autoorganización y de nuestra dependencia energética e informática del entorno como sistemas, como partes indisolubles relacionadas para organizar nuestro comportamiento. (p. 119).

Esto le da al socioconstructivismo un carácter teórico social, teórico del conocimiento, así como metodológico, agrega Retamozo (2012). De ahí surge la base de la observación continua en los diversos momentos de la investigación. Tales afirmaciones favorecen tanto el diagnóstico como el seguimiento de la investigación como construcciones colectivas desde el constructivismo y la complejidad, su comprensión y explicación. Igualmente, López (2021) complementa tales afirmaciones con el pensamiento complejo:

A esta perspectiva se pueden articular en general los conceptos complejos de E. Morin, y en particular “Los siete principios” de su obra “Con la cabeza bien puesta” (2002), de los niveles de realidad de Max-Neef (2004), de transdisciplina de B. Nicolescu (2004) y la propuesta de rescatar las ideas del “lego” de Sotolongo C. y Delgado D. (2006), principalmente. (p. 123).

Los argumentos de E. Morin (2002), así como los niveles de realidad de Max-Neef (2004) y de Sotolongo C. y Delgado D (2006) orientan tanto a la observación como a la interpretación de las interacciones y procesos de aprendizaje de los colectivos docentes y de alumnos durante el proceso de investigación, elementos que se especifican en el momento de la interpretación de los resultados.

La Intervención Educativa

La UPN planteó el 2002 el Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa en el que creó la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) con la finalidad de promover la formación educativa hacia la realidad social, instituciones diversas, además del trabajo en el aula de la escuela formal. De inicio se planteó ya la propuesta epistémica, de fundamentos, y se deja ver la importancia dada al aspecto interdisciplinar del conocimiento. Se incorpora al educador de manera intencional a lo global y a la práctica educativa. Y se especifica la importancia del concepto de intervención (acción intencionada en alguna situación para su transformación) Rangel, *et al*, (2002), a la atención de las necesidades de tipo social, cultural y educativo del país.

De tal manera que la LIE ofreció para tal fin seis líneas o campos de especialización para atender las necesidades de la Educación Inicial, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, la Gestión Educativa, la Orientación Educativa, la Inclusión Social y la Interculturalidad, posteriormente en el 2015 se ofreció la Educación ambiental.

Es importante señalar que en la Universidad Pedagógica Nacional se han tenido diversos aportes al concepto de Intervención Educativa, destacan al respecto Jiménez (2002) con el curso de Intervención Educativa, Negrete (2010) quien presenta uno de los primeros estudios del tema en México, y Valencia (2017) que plantea los fundamentos de la IE desde lo sociogenético y del quehacer profesional.

Ante la necesidad de actualización y fundamentación plena del concepto de Intervención Educativa se dio la oportunidad de elaborar el estado del arte diez y ocho años después por medio de este trabajo.

Fruto de esta investigación se indagó uno de los primeros referentes de la IE en la Pedagogía Social en Alemania.

Pérez de Guzmán (2009) especifica que ante la crisis económica en que se encontraba Alemania, 1874, con sus efectos sociales, exigió la búsqueda de soluciones por medio de la intervención socioeducativa con la que se da el giro individualista hacia una alternativa colectiva, social. Elementos que dieron origen a la Pedagogía Social y que muestran la capacidad solidaria, madura de la educación alemana que ofreció el derecho social a la educación.

En relación con la Pedagogía Social Crítica en España Pérez de Guzmán (2009) refiere que en 1968 surgen los conceptos básicos y sus métodos empíricos.

Sarrate (2009) destaca la característica de la acción/mediación en tanto realización/práctica y el efecto como resultado/transformación de la intervención socioeducativa como abanico semántico. En el que la autora destaca su carácter multidisciplinar. Particularidad que favorece su articulación a la transdisciplina. Enseguida la autora especifica las partes de la intervención socioeducativa: “diagnóstico, planificación, intervención, evaluación y conclusiones” (p. 58) elementos que se aplican a diversas modalidades de la Intervención Educativa.

Gei&ler y Hege (1997) señalan que las intervenciones socioeducativas se caracterizan por la acción de un individuo, asimilación, en un contexto determinado, acomodación, que favorecen la definición/estructuración que elabora el sujeto, en relación con los mecanismos básicos que plantea J. Piaget. De ahí que sea incongruente utilizar métodos de manera indiscriminada, tecnocracia, en cualquier problema socioeducativo, agregan Gei&ler y Hege (1997). Igualmente, Gei&ler y Hege (1997) enfatizan la importancia de las competencias instrumentales del pedagogo social y del conocimiento micro y macrosociales para desempeñarse y consolidar su identidad profesional.

Bisquerra (1998) ofrece diversas acepciones del concepto Intervención Psicopedagógica, en el que refiere tanto a la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje, como a la prevención y atención de obstáculos educativos, la orientación profesional, monitoreo de intervenciones educativas y el interés en las personas con necesidades especiales. Ahí afirma que desde 1992 se creó el concepto de Psicopedagogía, elementos que no existían en la educación formal, obligatoria.

Díaz-Barriga (2012) ofrece el concepto psicopedagógico, con alcance socioeducativo, en una articulación de escuela y comunidad a estudiantes normalistas. También Díaz-Barriga, Pacheco, Vázquez y Verónica (2015) ofrecen la formación del pensamiento crítico desde la complejidad y la multideterminación con estudiantes de psicología.

Por otra parte, Touriñán (2011) especifica el concepto de pedagogía ligado a la educación formal y la diferencia de la Intervención Educativa como educación socioeducativa ligada a los diversos campos de la cultura y reconoce los elementos pedagógicos en la intervención educativa.

De manera especial Lenoir (2009) describe a la IE de manera compleja (cita a Morin 1990), enfatiza la acción de la enseñanza como relación interactiva entre los sujetos de aprendizaje (cita a Couturier, 2001, 2005) y afirma la interacción dialéctica entre la mediación y los componentes en la relación educativa. Entonces, la IE como constructo complejo abarca diversas dimensiones mezcladas, situadas en una realidad social e histórica-espacial determinadas de manera socioconstructivista. Destaca la mediación pedagógica/didáctica como parte del docente y la mediación de aprendizaje de los estudiantes que son englobados por la institución educativa y la sociedad.

Los aportes de Lenoir (2009) complementan los aportes mencionados de la IE y conforman el parteaguas de la IE. En relación con la perspectiva compleja de la IE López (2021) menciona a:

Prigogine (1997) que se refiere a “El trinomio flujo/función/estructura implica una retroalimentación (feed-back) evolutiva: pueden surgir nuevas estructuras que, a su vez, modifiquen el flujo, lo que, a su vez, posibilitaría la emergencia de nuevas estructuras” (p.59), que expresa con estos tres conceptos clave (flujo/función/estructura), la característica dinámica, creativa de la complejidad. (p. 90).

Lo que caracteriza a la IE:

...como un flujo histórico-socioeducativo-cultural evolutivo que está aconteciendo con elementos humanos quienes juegan una función determinada con una retroalimentación constante, en un contexto específico, al mismo tiempo que posibilitan la evolución y la emergencia de nuevas estructuras. (López, 2021, p. 91).

Conceptos que enriquecen a la IE desde la base del pensamiento complejo.

En torno a este referente de Prigogine (1997) Ferrer (2006) plantea la perspectiva de la investigación formativa como elemento pedagógico/didáctico complejo para transformar la verticalidad en la enseñanza y facilitar el trabajo colectivo horizontal, favorecer la proacción y superar la pasividad tradicional de la educación. Elemento esencial de la IE compleja.

En relación con el pensamiento complejo de Morin (2004) se considera que la complejidad es la red o tejido de elementos que son también inherentes a la intervención educativa, la cual es de esta naturaleza, una dinámica educativa humana de elementos y eventos entretejidos. Agrega Morin (2004) la importancia de superar los límites de la ciencia disciplinaria en cuanto a la separación del objeto y sujeto de investigación, para proponer enseguida tanto el principio dialógico y el translógico que integra a la lógica, incluye tanto a lo formal y a lo real, al sujeto y al objeto. De ahí que la intervención educativa se enriquezca de la complejidad como integradora de lo objetivo y subjetivo que ofrece nuevas lógicas que posibilitan la comprensión y explicación de la realidad de manera más integral, profunda.

Entonces, a partir de ahora se puede comprender a la intervención educativa como una integración transdisciplinar y no como una disciplina separada que toma prestados algunos conceptos de otras disciplinas de manera arbitraria, sino que le son inherentes dichos elementos (ecología de las disciplinas) que Morin (2015) llama metadisciplina. B. Nicolescu (2009) describe los límites de la visión científica disciplinaria y su visión de la vida, al mismo tiempo que ofrece la alternativa compleja por una nueva civilización, coincidiendo con E. Morin, tarea civilizatoria de la ciencia contemporánea que al mismo tiempo se encarna de manera natural, profunda, en un enfoque complejo de la Intervención Educativa.

Manfred A. Max-Neef (2004) comenta enseguida que este tipo de procesos no se acostumbra a hacer en las universidades y que habría que promover el cambio con los académicos e investigadores para crear condiciones, o un ambiente propicio para lograr tal fin, tarea ineludible en la Universidad Pedagógica Nacional.

Gracias a esta perspectiva de niveles se fundamenta, comprende y describe, explica y transforma la idea de intervención educativa que permite orientar a los docentes y alumnado desde la complejidad y la transdisciplinariedad. Posibilita una comprensión y explicación innovadora, profunda, de los procesos de creación y producción de los conocimientos de manera epistémica-compleja-metadisciplinar, lo cual enriquece al concepto de la intervención educativa y favorece al desarrollo del presente trabajo de investigación.

Por otra parte, Sotolongo y Delgado (2006) enfatizan en la importancia del reconocimiento de los saberes del hombre común, lo que fundamenta el trabajo del interventor educativo, el sujeto en la vida cotidiana y su cultura como identidad y fundamento para interaccionar y tomar decisiones de manera participativa. Los autores enfatizan la importancia de ofrecer alternativas más libres y justas desde una visión cultural-educativa emancipadora o con mayor integración epistémica y social. Bases éticas y democráticas ineludibles del nuevo interventor educativo del siglo XXI.

Enseguida, López y Valencia (2017) agregan que la intervención educativa no puede concebirse sin un fondo de mundo *background* existencial, que implica una nueva concepción de sociedad y citan a Bauman (2000) quien enfatiza en la vida líquida, en una sociedad actual líquida. López y Valencia (2017) agregan que ello implicaría la existencia de un currículo crítico en el sentido de la pedagogía crítica acorde con Giroux y McLaren (1983) que considera la preparación de los estudiantes para una sociedad real. Lo que permite al interventor educativo asumir desde la complejidad los principios éticos y ecosistémicos.

Frade (2016) afirma que la educación desde la complejidad se organiza de una manera general con dos partes fundamentales: “madre-hija/hijo” (p. 31), lo cual establece el principio básico, la génesis educativa en la relación madre e hija/hijo como origen social, cognitivo y formativo de manera simultánea. Con lo que implica a la intervención educativa en el aspecto informal educativo.

De igual manera Frade (2016) detalla que la dinámica neurobiológica como elemento constitutivo del proceso educativo complejo, forma parte de la interacción bio-psico-socioeducativa que posibilita, respalda y garantiza la interrelación socio afectiva humana. Proceso inherente en la dinámica humana educativa que la intervención educativa puede incorporar y percibir de una manera innovadora en su tarea. De tal manera que, de la interacción y retroacción de la sociedad, la cultura y la educación en un contexto determinado y en un momento histórico surgen las propuestas fundamentales de los aspectos a aprender-enseñar, agrega Frade (2016), dinámica inherente a la intervención educativa compleja. Lo cual favorece el surgimiento de una nueva identidad del interventor educativo que involucra tanto a una educación compleja como a una intervención educativa enriquecida epistemológicamente, metodológicamente, sociocultural, ética y políticamente ante los retos de la realidad actual: la intervención educativa existe, se vive desde el nacimiento del individuo y se ejerce toda la vida dentro y fuera de la educación formal.

En cuanto a los aspectos metodológicos se elaboró un cuadro de criterios, es la concentración de los principios teórico-metodológicos ya planteados, pero orientan de manera económica tanto en la observación y el análisis que hace posible la verificación del supuesto acerca del aporte de la complejidad a la innovación de la formación de los interventores educativos y del alumnado de la LIE en la UPN 142 ante los retos educativos del siglo XXI. Se observó un número variable entre 15 y 30 profesores, y a dos grupos de alumnos que fluctúan entre 20 y 25 integrantes, con el criterio o

concepto de universo o muestra de Guber (2011). De manera complementaria se incluyen los resultados que otro profesor obtuvo de manera personal, a manera de triangulación, al aplicar un programa de formación análogo en el curso de Introducción a la Epistemología.

En un cuestionario inicial se indagó acerca de los conocimientos pedagógicos básicos y de disciplina, interdisciplina y transdisciplina de diez profesores. Resultados que apoyan la triangulación teoría/práctica durante las reuniones de profesores. Las respuestas nos caracterizan o nos definen como docentes centrados en la perspectiva disciplinar y educativa tradicional con definiciones más teóricas que prácticas. Las respuestas indican la necesidad de actualización en general y en cuanto al concepto de intervención educativa es importante profundizar y actualizar.

En las reuniones de organización académica de los profesores se contrastan las respuestas teóricas que los profesores plasmaron en el cuestionario inicial y predomina la ausencia de práctica en sus acciones y propuestas. Igualmente, el colectivo de profesores muestra sus límites en cuanto a no poder proponer respuestas a las problemáticas detectadas, como si no fuera necesario o posible proponer o plantear alternativas a la realidad detectada. O sea, el colectivo de profesores es reflejo de una sociedad afligida, L'Hoste (2004).

Destaca el comportamiento pasivo, simultáneo a la verticalidad administrativa y obediencia a la administración, no se da la autoorganización, ni la capacidad crítica, lo que muestra una pauperización política con rasgos de dominio del mercado que debilita la consistencia y propicia la fluidez, L'Hoste (2004). Aunque se detecten las necesidades o problemáticas, no se proponen alternativas, existe el sentido indulgente de los profesores, una especie de tragedia académica/profesional.

Desde el principio de reintroducción como investigador me encuentro como parte de esta cultura y como responsable de cumplir con la tarea de conocer la realidad y ofrecer alternativas al respecto, recuperar el sentido de universidad.

La aplicación de las propuestas formativas de intervención educativa/complejidad y competencias del siglo XXI se implementaron en dos grupos del primer semestre de la LIE, uno matutino y otro vespertino. Igualmente se trabajó académicamente con el grupo de profesores de ambos grupos con cursos diferentes. Otro profesor aplicó la misma propuesta de intervención educativa/complejidad y competencias del siglo XXI y las implementó en otros dos grupos de primer semestre de la LIE, cuyos resultados permitieron la triangulación de los resultados que yo logré.

Como se propuso inicialmente, la propuesta de articular al paradigma de la complejidad con la Intervención educativa y las competencias del siglo XXI tanto a alumnos y profesores se muestran los resultados con el grupo matutino.

El grupo de profesores y una profesora que imparten los cursos de: Introducción a la Epistemología, Elementos básicos de investigación cuantitativa, Problemas sociales contemporáneos, Cultura e identidad y Taller de trabajo grupal nos organizamos como equipo tutor para formar al grupo de alumnas y alumnos del primer semestre matutino de la LIE. Cada profesor con su temática propia, pero con la intención de reconocer la inter y transdisciplina entre los cursos y los conocimientos implicados.

Como cada inicio de semestre el grupo de profesores reporta las limitantes académicas del grupo para poder establecer las estrategias correspondientes y favorecer la formación del grupo de alumnas y alumnos.

Es importante señalar que el grupo de profesores ha asumido una actitud proactiva y el compromiso de lograr el desarrollo de las competencias de las materias a cursar, el gusto por aprender y estar atentos en las habilidades lectoras, de redacción, la integración como grupo y el uso educativo del celular de parte de los alumnos.

Durante una segunda reunión del equipo de profesores tutores se comentó que en general se observa que los alumnos han estado respondiendo en su proceso formativo, que se han integrado bastante, en especial en equipos pequeños.

En cuanto al progreso de los alumnos mencionado se observa el principio transformador de la educación, psico-sociocultural, simultáneo a su conformación de grupo de trabajo en torno a la tarea. También se comenta que tanto la interdisciplina y el diálogo entre alumnos-profesor de manera horizontal facilitan la comprensión de los temas. A este proceso se suma la dialogicidad, lo sistémico y el bucle retroactivo definido por Morin (2002) y la investigación formativa, Ferrer (2006).

El grupo de docentes ha superado la verticalidad administrativa y ha integrado autonomía en el trabajo docente y tutorial, así como en la promoción de lo transversal, interdisciplinar.

El grupo de docentes propuso la integración de las diversas disciplinas implícitas en los cursos en un trabajo final para los alumnos, para que se logre el holismo. El grupo de asesores reconoce su proceso comprensivo del pensamiento complejo y el incremento de su autonomía/autoorganización académica.

De parte de los alumnos se demostró el avance en su autonomía, conocimiento e integración de su identidad de interventores educativos. En cuanto al avance de lo complejo las alumnas y alumnos lograron relacionar las diferentes disciplinas implicadas en sus cursos, el logro de sus competencias, paralelas a las competencias del siglo XXI.

Se logró un primer nivel de comprensión del pensamiento complejo como red que facilita la relación de las disciplinas en torno a un problema o estudio científico, un buen inicio.

A manera de reintroducción como investigador he reconocido que me desempeñaba de manera similar a mis compañeros docentes y que ahora he reconocido que en este proceso de implementación de la complejidad he logrado un buen nivel de proactividad, autonomía y conciencia de mi trabajo profesional y ciudadano.

La implementación del mismo proyecto con los docentes y alumnos del grupo vespertino se vio limitado por la naturaleza laboral, personal de contrato de la mayoría de las docentes. Eso no permitió el trabajo colegiado ni la intervención óptima como tutores con el grupo de primer semestre de LIE vespertino. Sin embargo, el grupo de alumnos logró las competencias propuestas, aunque con menor nivel y mayor esfuerzo que el grupo matutino.

De manera sorpresiva la pandemia de Covid19 afectó el trabajo presencial, pero permitió el trabajo a distancia, vía las nuevas tecnologías, TIC.

Tanto el grupo de docentes como el de estudiantes participaron de manera definida, responsable en sus tareas. Los docentes cooperaron de manera adecuada para trabajar como equipo tutor y diagnosticaron las habilidades del grupo, en las que destacan su disposición y capacidad.

El proceso formativo fue inédito, sin antecedentes en la tradición formativa presencial de la UPN ni de manera personal. A pesar de esta situación tanto el grupo de estudiantes como los docentes avanzamos en la formación, cooperación y relación pedagógica/didáctica mediada por las TIC. La Investigación Formativa permitió una mediación pedagógica/didáctica aceptable ya que favoreció la horizontalidad del proceso formativo y de la comunicación apoyada siempre de la mediación cognitiva de las y los estudiantes entre equipos y durante el meet semanal que se realizaba.

De manera análoga al proceso formativo presencial el grupo de estudiantes valora el trabajo en los equipos y asimila de manera horizontal los contenidos y la relación como estudiantes. Comprenden a la complejidad como paradigma alternativo a la visión disciplinaria, aislada de las ciencias y asumen el enfoque ecosistémico de la ciencia. Igualmente, el grupo reconoce el valor del trabajo en diversos equipos y asume la competencia saber convivir con los demás, de naturaleza dialógica/compleja.

Ante la incertidumbre de la pandemia del Covid19, de la tragedia de familiares, amigo/as fallecidos como telón de fondo durante el semestre tanto el trabajo virtual del equipo docente y de las y los alumnos se lograron las competencias de la materia de Introducción a la Epistemología enriquecidas con la perspectiva compleja.

Conclusiones

Es importante destacar la elaboración del concepto ecosistémico/complejo de la Intervención Educativa, aunque ya había aportes previos, considero que se fundamentó plenamente en este trabajo. De manera inédita se aplicó una metodología inter y transdisciplinar en el proceso de investigación. De forma sorprendente se dio la serendipia, hallazgo no buscado en la investigación: que descubre y comprende a los docentes desolados, esto debido a una marginación creciente de las universidades en el país con una gestión vertical de herencia neoliberal.

Destaca en este trabajo la proacción/superación de la pasividad de parte de algunas y algunos docentes, y de la mayoría de los alumnos.

En medio de la formación compleja de la intervención educativa las y los estudiantes lograron de manera aceptable las competencias del S. XXI.

Y sin duda alguna en este trabajo se da una perspectiva diferente de la investigación educativa, se ha aplicado una investigación educativa compleja/transdisciplinar, se ha dado un giro epistémico en mi sistema socioeducativo universitario.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, A. R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, S.A.
- Díaz Barriga, A. F. (2012). Diagnóstico e intervención socioeducativa, sexto semestre, Plan 2012. México. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/diagnostico_e_intervencion_socioeducativa_lepri.pdf.
- Díaz Barriga, A. F., Pacheco Pinzón, D. & Vázquez Negrete, V. I. (2015). Facultad de Psicología, UNAM, Universidad Marista de Mérida. El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados. Recuperado de <http://somece2015.unam.mx/anterior/MEMORIA/21.pdf>.
- Ferrer, C. V. (2006). De Penélope y Antígona y Viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa, (p. 85-109), en Santos Rego, Miguel A. y Guillaumín Tostado, Arturo (Ed.) *Avances en Complejidad y Educación: Teoría y Práctica*. Barcelona, España. Ediciones Octaedro.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa (Vol. 1)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Frade, R. L. G. (2016). *Complejidad y Competencias: Acerca del Cambio Paradigmático Necesario y Posible en la Educación Contemporánea*, Tesis presentada en opción al grado de doctora en Pensamiento Complejo. México, Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC. Recuperado de <https://multiversidadreal.edu.mx/timeline/tesis-complejidad-y-competencias-acerca-del-cambio-paradigmatico-necesario-y-posible-en-la-educacion-contemporanea/>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI, Ed. Argentina
- Jiménez, U. A. I. (2002). *Programa Indicativo: Intervención Educativa*, Licenciatura en Intervención Educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lenoir Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, n° 1, 2009, p. 9 à 29. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- L'Hoste, M. L. (2004). Los grupos y la destitución institucional. *TRAMAS 21*, UAM-X, México, p. 85-98.
- López, Á. G., Valencia, A. A. C. (2017). *La Intervención Educativa (IE) desde el Paradigma de la Complejidad y la Transdisciplina: nuevas claves para su comprensión* (págs. 127-134). *Aparatado 3: Transversalidad, Hologramía e Interrelaciones en la Generación de Saberes desde la Complejidad. Libro 2. I Congreso Internacional: Educación, Complejidad e Innovación Pedagógica*. Sahuayo, Michoacán. México.

- López, A., G. (2021). La Intervención Educativa y la Complejidad. Tesis en Opción al Título de Doctorado en Pensamiento Complejo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Luna, S. C. (noviembre de 2015). El Futuro del Aprendizaje ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Universidad Nacional de Irlanda, Irlanda: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Max-Neef, M. A. (2004). Fundamentos de la Transdisciplinariedad. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Morin, E. (2002). La Cabeza Bien Puesta, Repensar la Reforma, Reformar el Pensamiento (Bases Para una Reforma Educativa). Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión
- Morin, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (15 de julio de 2015). Sobre la Interdisciplinariedad. Recuperado de www.pensamientocomplejo.com.ar.
- Negrete, A. T. de J. (13 de abril, 2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México, Revista de Educación y Desarrollo, pp.35-43, abril-junio de 2010. México. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf.
- Nicolescu, B. (2009). La transdisciplinariedad Manifiesto. Hermosillo, Sonora, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Pérez de Guzmán, P. Ma. V. (2009). Aportaciones Innovadoras de la Pedagogía Social. En M. L. Sarrate Capdevilla (Ed.), Intervención en Pedagogía Social, (pp. 15-36). Madrid, España. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Prigogine, I. (1997). ¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del orden al caos. Barcelona: Tusquets, Editores.
- Retamozo, B. M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. En Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales. Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva Editores DF (México): Fondo de Cultura Económica.
- Rangel, A. *et al.* (febrero de 2002). Licenciatura en Intervención Educativa 2002, Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. México, D.F., Universidad Pedagógica Nacional.
- Sarrate, C. Ma. L., Hernando, S. Ma. Á. (2009). Intervención en Pedagogía Social. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Sotolongo, C. P. L., Delgado, D. C. J. (2006). Capítulo IV, La Complejidad y el Diálogo Transdisciplinario de Saberes. En publicación: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. 2006 ISBN 987-1183-33-X. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO. Recuperado de: <http://www.clacso.org.ar/biblioteca-biblioteca@clacso.edu.ar>

Stake, R. E. (2005). Investigación con estudios de casos. Madrid: Ediciones Morata S. L.

Valencia, A. A. C. (8-10/06/2017). Imaginarios sociales en torno a la intervención educativa, un entramado en conformación. Conferencia Temática. II Congreso Internacional de Intervención Educativa y I Encuentro de la Red Mexicana de Pedagogía Social. Centro de Convenciones del Complejo Cultural Universitario de la BUAP. Puebla, Pue. México.

6. CARACTERIZACIÓN DE LAS CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS SOBRE COVID-19 DURANTE LA TRANSICIÓN DE MODALIDAD VIRTUAL A HÍBRIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Lilia Sánchez Rivera
Marta Nieves Espericueta Medina
Uriel Ian Sua López Solís

Introducción

Durante las modalidades de clases a distancia e híbridas se observaron diferentes aspectos en relación con las creencias y conocimientos sobre COVID-19, en este sentido, la población estudiantil al estar inmersos en un ambiente con pandemia resultó crucial, examinar esas creencias y conocimientos para afrontar la contingencia de salud; se sabe que provocó distintas problemáticas que impactaron en las comunidades académicas.

Dentro de este orden de ideas, al inicio de la pandemia provocada por el COVID-19, se visualizaron situaciones donde las personas desconocían en cierto grado o totalmente aspectos como las medidas de propagación y prevención, las reglas de distanciamiento social, los síntomas, la forma de sobrevivir el virus y las temporadas en las que hay mayor contagio. Por lo anterior, cabe considerar fuentes de información, que permitan enriquecer el panorama en lo referente a creencias y conocimientos sobre el COVID-19.

En primera instancia, Olivares *et al.* (2021) revelan que se han provocado controversias por la vacunación para prevenir la enfermedad denominada COVID-19, regularmente con el desconocimiento de varios elementos científicos. Para ello, definen que una controversia científica a dilemas de opiniones o pensamientos que se plantean en la sociedad relacionadas a aspectos científicos, y en la que están involucrados aspectos éticos, culturales, sociales, ambientales y políticas que tienen importancia para la vida de las personas.

Por otro lado, es importante recalcar que Rubio (2020) hace mención sobre los conocimientos actuales que se tienen sobre el COVID-19, ante esto, propone que la nueva versión del virus tiene un tiempo de incubación de 5 a 7 días con un rango que va desde 1 a 14 días compartiendo semejanzas con el resfriado o una neumonía dependiendo de la fuerza que tome el virus una vez incubado, en donde la forma de propagación es por las secreciones de las vías aéreas, expulsadas al hablar, toser o estornudar y se ha comprobado que esta enfermedad afecta mayormente a las poblaciones de 40 años en adelante.

Dentro de este marco, se desarrolla el objetivo general: caracterizar las creencias y conocimientos sobre COVID-19 durante la transición de modalidad virtual a híbrida en educación superior.

Sustento teórico

Mayo Clinic (2022) menciona sobre los conocimientos que se cuenta en lo referente a los síntomas que produce, en este sentido, el virus puede ser transmitido mucho antes de presentar síntomas, lo único que se necesita es que este ya se haya incubado, los síntomas principales son fiebre, tos y cansancio, motivos por los cuales algunas personas lo pueden pasar por alto confundiendo con un resfriado, pero además de estos síntomas hay muchos más como: falta de aire o dificultad para respirar, dolores musculares, escalofríos, dolor de garganta, goteo de nariz, dolor de cabeza, dolor de pecho, conjuntivitis, náuseas, vómito, diarrea, salpullido y si bien, estos síntomas se pueden presentar

por muchos otros factores hay que estar alerta ya que se presentan la mayoría, esto además incluyendo la pérdida del sentido del gusto y el olfato. Dependiendo de la incubación del virus en el infectado será la duración de los síntomas, en algunas ocasiones pueden durar menos de una semana, pero en otras circunstancias estos pueden mantenerse hasta 4 semanas después del diagnóstico.

En cuanto a las medidas de mitigación y prevención del COVID-19, un número de la población empezó a negarse a recibir la vacuna a partir de mitos y rumores infundados que crean una histeria colectiva respecto a la vacuna y la enfermedad. Ante esto, Memorial Sloan Kettering Cancer Center (2022) ha tomado como tarea expandir a la población sobre los conocimientos científicos sobre el virus, y por ello, se ha encargado de desmentir la mayoría de estos mitos, entre ellos se encuentra el que dice que la vacuna en realidad es el virus disfrazado cuando en realidad ninguna de las vacunas interactúa o modifica el ADN de ninguna manera, por lo que no pueden provocar cáncer. Además de que deja claro que las vacunas utilizan una pequeñísima parte del código genético del coronavirus para enseñarle al sistema inmunitario a producir una proteína que desencadenará una respuesta inmunitaria en caso de contagio.

Otra de las autoras ligadas a la difusión de ideas fundamentadas en la comprobación científica en relación al COVID-19, es Coronado (2021) quien destaca que las comunidades epistémicas en México son redes de conocimiento sobre el COVID-19 que vinculan a varios actores e instituciones, creando alianzas inter organizacionales y generando lazos estrechos entre sus miembros, por tanto, su estructura y funciones facilita el proceso de transmisión y difusión de ideas y conocimientos que sean comunicados en contextos en los que la pandemia afecta. Por ende, es crucial que se tomen en cuenta estas comunidades del conocimiento para construir y consolidar aprendizajes que sean de utilidad para otorgar un mayor conocimiento sobre la dinámica en la que opera el virus.

Bajo el mismo orden de ideas de los autores Olivares *et al.* (2021) exponen en los resultados de investigación que el 25% de encuestados/as reflejaron una respuesta científica afirmando que las vacunas están compuestas por preparados de virus o bacterias, que se aplican para generar una defensa en el sistema inmune. En síntesis, la mayor parte de los estudiantes relacionó sus conocimientos sobre COVID-19 con la utilidad social de las vacunas, es decir, con su función de dar protección a la comunidad.

Teniendo esto en cuenta, hay que abrir el panorama de cómo han existido diversos debates y discusiones acerca de la propia enfermedad, se discute sobre si existe o no (Gutiérrez *et al.*, 2020; Rodríguez *et al.*, 2022), si se intenta controlar a la gente o si se puede curar incluso con cloro, todo esto surge de noticias falsas que, en la actualidad, se distribuyen de forma casi desmedida gracias a las redes sociales (Gutiérrez *et al.*, 2020), en donde Facebook es una de las redes principales por donde las noticias falsas y notas perjudiciales pasan.

Al respecto, hay que observar cómo las creencias modifican los hechos y normas de distanciamiento y seguridad ante la crisis sanitaria, Montañó y Miranda (2020) mencionan que el uso de mascarillas es la medida preventiva principal para evitar la propagación de COVID-19, por lo cual es prioritario seguir promoviendo el uso de éstas, tanto en la comunidad en general como en los hospitales, con el propósito de lograr contener la pandemia.

Moreno y Gutiérrez (2020) explican que la información existente sobre la frecuencia de los casos de la COVID-19 a nivel global es heterogénea: algunos países informan mayor número de casos en hombres, otros en mujeres y, algunos más, con una proporción similar, sin embargo la información referente a la severidad de la enfermedad y la letalidad es mayor para los hombres de manera consistente en los diferentes países incluyendo a México, en donde se informa mayor letalidad en los hombres, ya que dos terceras partes de las defunciones ocurren en ellos. Con esto se confirma que si

bien, la tasa de contagio se mantiene equilibrada a nivel global, solo con ciertas variaciones de país a país, la tasa de mortalidad si se inclina más a los hombres.

Las creencias de conspiración son causas que favorecen que las personas se opongan a vacunarse, teniendo un impacto negativo en los comportamientos preventivos de salud y en las intenciones de vacunarse. El problema de la desinformación es que hace que las personas actúen de forma irresponsable, no acatando las medidas de seguridad e higiene, como la distancia social, reuniones numerosas, el uso del gel antibacterial o la mascarilla, siendo esto muy importante pues el virus es altamente contagioso ya que se transmite por el aire (Rodríguez *et al.*, 2022).

Ruiz *et al.* (2020) establecen que el comportamiento de los seres humanos ante la pandemia de la COVID-19 tiende a ser irracional, las poblaciones defienden de forma inconsciente y buscan argumentos que confirmen sus creencias previas; y este comportamiento está ligado a cogniciones, emociones, factores sociales y culturales ante la pandemia y el que la acción a implementar produce riesgos en la salud y favorece la propagación del virus, esto ligado a lo anteriormente visto, es lo que hace que la gente siga sin comprender el impacto de la pandemia en cuanto a las actitudes y medidas que hay que tomar, buscando solución a la enfermedad por medios distintos a los científicos.

En educación superior, como es propio, se debe tener una perspectiva holística de la situación, como expresa López (2021) al comparar distintos medios con el sector educativo “No sobrevivieron los medios que desestimaron las señales del cambio, pensando que era pasajero, apostaron por invertir sólo en tecnología e infraestructura y se olvidaron de su activo principal: su capital humano”.

Finalmente, no se puede descartar ningún panorama, es decir, es un error olvidarse de la enseñanza y preparación sobre la prevención sanitaria de Covid-19 y de otros virus y enfermedades potencialmente contagiosos, por darle énfasis a otras áreas tan importantes, como proveer e identificar las estrategias educativas que ayuden a mejorar la calidad de la educación a distancia, lo que será de utilidad para la realidad inmediata y para el futuro después de la crisis sanitaria mencionada por Campos (2021) y ampliar la interacción multidisciplinaria, globalizar los conocimientos teórico-prácticos de las novedosas estrategias didácticas, generalizar y profundizar el uso de las nuevas tecnologías de manera activa y constante, vinculándose con los diversos sectores de la sociedad (Ramírez, 2021) y deducir que en la educación no presencial percibida por los estudiantes se deben consolidar ambientes de aprendizaje que transformen el proceso didáctico, en donde se privilegie la diversidad del uso de las herramientas digitales (George, 2021) y se vaya más allá.

Metodología

La interrogante general del presente trabajo fue: ¿qué atributos caracterizan las creencias y conocimientos sobre COVID-19 en educación superior?, la metodología que se utilizó fue cuantitativa, observacional, transversal y descriptiva. La recopilación de la información se realizó a través de un instrumento con un total de 33 reactivos; en cuanto a creencias se preguntó: creo que: existe el virus, el cubre bocas sirve, en algunos hospitales dejan morir a las personas infectadas, en la técnica de infección de «rebaño» para terminar más rápido con la pandemia, la vacuna sirve, el gobierno está manejando la pandemia de manera eficaz, la información que dan los medios de comunicación es confiable, la vacuna mata, la familia es la que infecta el virus, en las reuniones con amigos es más fácil infectarse con el virus, medicina alterna lo cura, cuando se les pide a los santos alivian el contagio, los ángeles ayudan a combatirlo, Dios va a terminar con la pandemia, haciendo rituales se curan las personas contagiadas, los remedios caseros son mejores que la medicina para curarlo, como quiera, tarde que temprano nos vamos a morir, por eso me da igual adquirirlo, las mujeres se contagian mayormente que los hombres; en relación a los conocimientos se preguntó: conozco: los medios de contagio, los síntomas que produce, las enfermedades que propician el riesgo

de contagio, las secuelas que deja el contagio, las reglas de distanciamiento social, como se propaga, la prevención de contagiarse de COVID -19 a otros si estoy enfermo, cuáles son los días de mayor contagio, los días en que puede sobrevivir el virus en las superficies, como desinfectar las superficies para prevenir los contagios, que no debo de auto medicarme, las variantes del virus, las condiciones de aislamiento domiciliario, el tratamiento que debo de darle a las cosas de alguien contagiado (ropa, utensilios, basura), que debo de hacer si tuve contacto con alguien contagiado y 3 datos generales, con 320 encuestas aplicadas a las facultades de Ciencia, Educación y Humanidades, Sistemas, Ingeniería, Mercadotecnia y Jurisprudencia de la Universidad Autónoma de Coahuila, el muestreo fue no probabilístico por conveniencia; los análisis estadísticos que se utilizaron fueron descriptivo por medio de tabulaciones cruzadas y medidas de tendencia central y variabilidad.

Resultados

Para analizar los resultados de las variables significativas que representan la muestra de estudio n=320, se analizan tabulaciones cruzadas y medidas de tendencia central y variabilidad.

Tabulación Cruzada

Se elaboran cuatro tablas de tabulación cruzada entre las variables género y facultades; modalidad educativa y facultades; capacitación en el uso de plataformas digitales en el proceso de enseñanza- aprendizaje y facultades; por último, si usted se vacuno o fuese a vacunarse cuál de las siguientes vacunas le proporciona mayor seguridad y facultades.

De acuerdo con la tabla 1, la información significativa que arroja respecto a la mayor participación del género femenino en las facultades de Ciencia, Educación y Humanidades (n=66), Mercadotecnia (n=59) y jurisprudencia (n=11), caso contrario sucede con Ingeniería (n=27) y con Sistemas (n=73) donde se observa mayor participación del género masculino. (Anexo A).

En la tabla 2, se analiza la distribución de la muestra en cuanto a la modalidad educativa, los datos presentan una tendencia que evidencia que la facultad de Sistemas tiene mayor número de estudiantado en modalidad híbrida (n=96), en cuanto a la modalidad presencial se observa que la facultad de Mercadotecnia cuenta con mayor número (n=42). (Anexo B).

En la tabla 3, se observa que de los 320 de la muestra estudiantil el mayor porcentaje que han recibido alguna capacitación en el uso de plataformas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; son los de la facultad de Sistemas con un 35.48%, le sigue la facultad de Mercadotecnia con un 25.35%, después los de la facultad de Ciencia, Educación y Humanidades con un 24.88% y con menor porcentaje los de la facultad de Ingeniería y Jurisprudencia. (Anexo C).

En la tabla 4, se explora la distribución de la muestra en cuanto a la pregunta, si usted se vacuno o fuese a vacunarse cuál de las siguientes vacunas le proporciona mayor seguridad y la facultad en la que cursa sus estudios, donde se observa que los porcentajes más altos en cuanto a la vacuna astrazeneca y cualquier vacuna los tiene la facultad de Ciencia, Educación y Humanidades con 34.29% y 26.42% respectivamente, los estudiantados de la facultad de Sistemas consideran a la vacuna Pfizer con mayor porcentaje 32.43%, en cuanto a la respuesta que ninguna vacuna el mayor porcentaje lo obtiene la facultad de Jurisprudencia con 37.50.%; sólo dos de la comunidad estudiantil de la facultad de Sistemas consideran a la vacuna Spunik. (Anexo D).

Medidas de tendencia central y variabilidad

En el presente análisis se observan los estadígrafos: Muestra (n), Media (\bar{x}), Mínimo (Min), Máximo (Max) y Desviación estándar (S). En este nivel se trabaja con un error máximo permitido $p \geq 0.05$, se establecen límites de normalidad para ubicar los promedios de las variables mediante el uso de media de medias ($\bar{\bar{x}}$) es decir, el valor de la media de medias más una desviación estándar (N+) y el valor de la media de medias menos una desviación estándar (N-).

En las siguientes tablas se muestran los resultados obtenidos en cuanto a creencias y conocimientos COVID-19 que conforman el presente trabajo, cada tabla, está ordenada en sentido descendente de acuerdo con el valor de la media y a la vez presenta una línea que indica la distribución regular de los datos de acuerdo con los límites de la media de medias.

En la Tabla 5, a través del análisis de media de medias se observa que los sujetos mayormente creen que existe el virus COVID-19, en la eficiencia del cubre bocas y de la vacuna, dato curioso es que creen que las mujeres se contagian más que los hombres, además que haciendo rituales se curan las personas contagiadas; que los ángeles ayudan a combatirlo; que te inyectan un chip cuando te vacunan y que en temporada de frío las personas son más vulnerables a ser contagiadas. En menor medida creen que los remedios caseros son mejores que: la medicina para curarse, si les da es porque ya les tocaba, cuando se les pide a los santos los alivian, tienen menor creencia en relación con que: la información que dan los medios de comunicación es confiable, en los hospitales dejan morir a las personas infectadas, las vacunas provocan infartos, la vacuna mata y en el mal manejo de la pandemia por parte del gobierno. (Anexo E).

El valor de la desviación estándar en la variable existe el virus COVID-19, respecto a su promedio muestra buena estabilidad debido a que se aleja poco de su media.

En la tabla 6, se lee que el estudiantado conoce en mayor medida sobre el COVID-19, las reglas de distanciamiento social, como se propaga, su prevención, síntomas y medios de contagio, escasamente conocen los días en que puede sobrevivir el virus en las superficies y cuáles son los días de mayor contagio.

Ven con normalidad el no auto medicarse, el aislamiento domiciliario, el tratamiento que deben de darle a las cosas de alguien contagiado, las variantes del virus, que se debe de hacer si hubo contacto con alguien contagiado, como desinfectar superficies para prevenir el virus y las enfermedades que propician el riesgo de contagio. (Anexo F).

El valor de la desviación estándar en la variable como se propaga, respecto a su promedio muestra buena estabilidad debido a que se aleja poco de su media.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos de los análisis estadísticos, se presentan las conclusiones que muestran la perspectiva de “*Caracterización de las creencias y conocimientos sobre COVID-19 durante la transición de modalidad virtual a híbrida en Educación Superior*” y para dar respuesta al objetivo general planteado que refiere caracterizar las creencias y conocimientos sobre COVID-19 durante la transición de modalidad virtual a híbrida en educación superior se presenta lo siguiente:

A partir de los resultados de las tabulaciones cruzadas durante la transición de modalidad virtual a híbrida se concluye que en la generalización de los resultados se destacó la participación del género femenino y su mayor participación fue en la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades.

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la modalidad educativa híbrida fue la mayor utilizada por las facultades y más de la mitad del conglomerado recibió capacitación para ello.

En cuanto a los resultados de las medidas de tendencia central y variabilidad durante la transición de modalidad virtual a híbrida, se denota que, aunque el conglomerado cree en la existencia del COVID-19 y en la eficiencia del cubrebocas y de la vacuna, aún se tienen creencias que impactan en la desinformación acerca del virus.

Además se concluye que la comunidad universitaria tiene un buen conocimiento sobre COVID-19, sin embargo, aún le falta información sobre algunos aspectos como los días en que puede sobrevivir el virus en las superficies y cuáles son los días de mayor contagio; para el estudiantado es normal el no auto medicarse, el aislamiento domiciliario, el tratamiento que deben de darle a las cosas de alguien contagiado, las variantes del virus, que se debe de hacer si hubo contacto con alguien contagiado y como desinfectar.

Referencias bibliográficas

- Campos, L. E. (2021). La efectividad del aula invertida en línea como estrategia didáctica a distancia para la educación superior, durante la cuarentena por COVID19: *Revista Panamericana de Comunicación, 1*. <https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2355>
- Coronado, M. (2021). La gobernanza global de la salud y los límites de las redes de expertos en la respuesta al brote de la Covid-19 en México. *Foro Internacional, LXI* (2),469-505. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59967108007>
- George, C. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. *Apertura, 13*(1).
- Gutiérrez-Coba, L. M., Coba-Gutiérrez, P. & Gómez-Díaz, J. A. (2020). Noticias falsas y desinformación sobre el Covid-19: análisis comparativo de seis países iberoamericanos. *Revista Latina de Comunicación Social, 78*,237-264. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1476>
- López Aguirre, J. L. (2021). Conectados, experiencia educativa en la covidianidad. *Revista Panamericana de Comunicación, 1*. <https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2349>
- Mayo Clinic. (2022). *Enfermedad del coronavirus 2019 (COVID-19)*. <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963>
- Memorial Sloan Kettering Cancer Center. (2022). *Revisión de datos: 7 mitos sobre las vacunas contra el COVID-19*. <https://www.mskcc.org/es/coronavirus/myths-about-covid-19-vaccines>
- Montaño-Luna, Victoria Eugenia, & Miranda-Navales, María Guadalupe. (2020). Uso de mascarillas faciales como medida de prevención en el contexto de la pandemia por SARS-CoV-2. *Revista mexicana de pediatría, 87*(5), 163-169. Epub 27 de junio de 2022. <https://doi.org/10.35366/97169>
- Moreno, L. & Gutiérrez, K. (2020). *Hombres, mujeres y la COVID-19. ¿Diferencias biológicas, genéricas o ambas?* Facmed. <https://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/03/COVID-19-No.6-03-Hombres-mujeres-y-la-COVID-19.pdf>
- Olivares, J., Morales, M., Villarreal, M. y Stella, C. (2021). Conocimientos y controversias sobre vacunación contra COVID-19 en estudiantes de Enfermería. La Pampa, Argentina. *Revista Unidad Sanitaria 1*(3). <http://ojs-revunidadesanitaria.com.ar/index.php/RUSXXI/article/view/4/4>
- Ramírez-Montoya, M. S. (2021). Obsolescencia del conocimiento vs formación para el desarrollo sostenible: voces de protagonistas en el marco de la COVID 19. *Sustainable Development of Mountain Territories, 14*(2).
- Rodríguez, T., Gallegos, M., Valencia, P. y Vilca, L. (2022). *¿Cuánto apoyan los peruanos las creencias de conspiración sobre las vacunas contra la COVID-19?* <https://www.sciencedirect.com/>. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656722000385?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=76514c173ed87d1f

- Rubio, V. (2020). *COVID-19: antecedentes, medidas preventivas y síntomas*. Facultad de Medicina de la UNAM CDMX. <https://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2020/02/27/covid-19-antecedentes-medidas-preventivas-y-sintomas/>
- Ruiz-Aquino, M., Diaz-Lazo, A., y Ortiz-Aguí, M. (2020). Creencias, conocimientos y actitudes frente a la COVID-19 de pobladores adultos peruanos en cuarentena social. *Revista Cubana de Enfermería*, 36. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/4251/672>

Anexos

Anexo A

Tabla 1

Distribución de la muestra a partir del género y la facultad en la que cursa sus estudios actualmente

		Facultad					
Genero		Educación	Ingeniería	Jurisprudencia	Mercadotecnia	Sistemas	Totales
Femenino	R	66	11	11	59	33	180
	%	20.63%	3.44%	3.44%	18.44%	0.31%	56.25%
Masculino	R	11	27	5	24	73	140
	%	3.44%	8.44%	1.56%	7.50%	22.81%	43.75%
Todos grupos	R	77	38	16	83	106	320
	%	24.06%	11.88%	5.00%	25.94%	33.13%	

Nota: R= Recuento, %=porcentaje.

Fuente: Elaboración propia

Anexo B

Tabla 2

Distribución de la muestra a partir de la modalidad educativa y la facultad en la que cursa sus estudios actualmente. Modalidad educativa

Facultad		Híbrida	Línea	Presencial	Totales
Educación	Recuento	73	1	3	77
	%	35.10%	3.45%	3.61%	
Ingeniería	Recuento	7	1	30	38
	%	3.37%	3.45%	36.14%	
Jurisprudencia	Recuento	15	1	0	16
	%	7.21%	3.45%	0.00%	
Mercadotecnia	Recuento	17	24	42	83
	%	8.17%	82.76%	50.60%	
Sistemas	Recuento	96	2	8	106
	%	46.15%	6.90%	9.64%	
Todos los grupos	Recuento	208	29	83	320

Fuente: Elaboración propia

Anexo C

Tabla 3

Distribución de la muestra a partir de capacitación y la facultad en la que cursa sus estudios actualmente

Facultad		Capacitación enseñanza-aprendizaje	Capacitación enseñanza-aprendizaje	Totales
		SI	NO	
Educación	Recuento	54	23	77
	%	24.88%	22.33%	
Ingeniería	Recuento	23	15	38
	%	10.60%	14.56%	
Jurisprudencia	Recuento	8	8	16
	%	3.69%	7.77%	
Mercadotecnia	Recuento	55	28	83
	%	25.35%	27.18%	
Sistemas	Recuento	77	29	106
	%	35.48%	28.16%	
Todos los grupos	Recuento	217	103	320

Nota: R= Recuento, %=porcentaje.

Fuente: Elaboración propia

Anexo D

Tabla 4.

Distribución de la muestra a partir de la vacuna y la facultad en la que cursa sus estudios actualmente.
Aplicaciones vacunas

Facultad		Astrazeneca	Cualquiera	Pfizer	Moderna	Ninguna	Spunik	Totales
Educación	R	48	14	13	2	0	0	77
	%	34.29%	26.42%	11.71%	33.33%	0.00%	0%	
Ingeniería	R	18	5	14	1	0	0	38
	%	12.86%	9.43%	12.61%	16.67%	0.00%	0%	
Jurisprudencia	R	5	3	5	0	3	0	16
	%	3.57%	5.66%	4.50%	0.00%	37.50%	0%	
Mercadotecnia	R	30	13	36	2	2	0	83
	%	21.43%	24.53%	32.43%	33.33%	25.00%	0%	
Sistemas	R	39	18	43	1	3	2	106
	%	27.86%	33.96%	38.74%	16.67%	37.50%	100%	
Todos los grupos	R	140	53	111	6	8	2	320

Nota: R= Recuento, %=porcentaje.

Fuente: Elaboración propia

Anexo F

Tabla 5
Medidas de tendencia central de las creencias del virus COVID-19

	N	X	Mi n.	Ma x.	S
Existe el virus COVID-19	320	9.23	0	10	1.90
El cubre bocas sirve	320	8.63	0	10	2.15
La vacuna sirve	320	8.61	0	10	2.15
Las mujeres se contagian mayormente que los hombres	320	6.33	0	10	2.97
Que haciendo rituales se curan las personas contagiadas	320	5.28	0	10	2.82
Los ángeles te ayudan a combatirlo	320	5.19	0	10	3.42
Cuando te vacunan te están inyectando un chip	320	4.75	0	10	2.96
En la temporada del frío, las personas son más vulnerables a ser contagiadas	305	4.61	0	10	3.74
La técnica de infección de «rebaño» para terminar más rápido con la pandemia	320	4.17	0	10	3.37
El COVID-19 fue un arma biológica creada por el ser humano	320	3.23	0	10	3.33
La medicina alterna lo cura	320	3.10	0	10	3.01
La familia es la que infecta el virus	320	3.05	0	10	2.89
Dios va a terminar con la pandemia	305	2.32	0	10	3.50
Los remedios caseros son mejores que la medicina para curarlo	320	1.83	0	10	2.73
Si me da es porque ya me tocaba	320	1.76	0	10	2.80
Cuando se les pide a los santos alivian el contagio	320	1.64	0	10	2.65
La información que dan los medios de comunicación es confiable	320	1.48	0	10	2.50
En algunos hospitales dejan morir a las personas infectadas	320	1.42	0	10	2.55
Las vacunas para el COVID-19 provocan infartos	305	1.16	0	10	2.34
En las reuniones con amigos es más fácil infectarse con el virus	320	1.07	0	10	2.22
La vacuna mata	320	0.90	0	10	2.11
El gobierno está manejando la pandemia de manera eficaz	305	0.66	0	10	1.93
Xx=3.65 Sx=0.53 N- 3.12 N+ 4.18					

Fuente: Elaboración propia

Anexo G

Tabla 6

Medidas de tendencia central del conocimiento sobre el virus COVID-19

	n	X	Min.	Max.	S
Las reglas de distanciamiento social]	320	8.65	1	10	2.17
Como se propaga	320	8.61	1	10	2.14
La prevención de contagiarse de Covid 19 a otros si estoy enfermo	320	8.53	0	10	2.30
Los síntomas que produce	320	8.49	1	10	2.13
Los medios de contagio	320	8.43	0	10	2.38
Que no debo de auto medicarme	320	8.21	0	10	2.77
Que debo de hacer si tuve contacto con alguien contagiado	320	8.06	0	10	2.70
Las condiciones de aislamiento domiciliario	320	8.04	0	10	2.72
Como desinfectar las superficies para prevenir los contagios	320	8.03	0	10	2.65
Las enfermedades que propician el riesgo de contagio	320	7.90	0	10	2.66
Las secuelas que deja el contagio del virus Covid 19	320	7.84	0	10	2.64
El tratamiento que debo de darle a las cosas de alguien contagiado (ropa, utensilios, basura)]	320	7.57	0	10	2.93
Las variantes del virus]	320	7.49	0	10	2.75
Los días en que puede sobrevivir el virus en las superficies	320	5.82	0	10	3.70
Cuáles son los días de mayor contagio	320	5.77	0	10	3.80

$Xx=7.82$ $Sx=0.40$ $N- 7.42$ $N+ 8.22$

Fuente: Elaboración propia

7. TIPOLOGÍA DE HIJOS: PROYECTO DE VIDA

Rocío Isabel Ramos Jaubert
Blanca Margarita Villarreal Soto
Jorge Ramírez Chávez

Introducción

En la actualidad, es frecuente preguntarnos qué pasa, al ver el comportamiento de niños y jóvenes, dónde pareciera no ser claro ni preciso, qué quieren, a dónde se dirigen, o qué desean; pero, por otro lado, es importante preguntarnos qué hemos hecho o dejado de hacer como padres.

El grado de descomposición general del humano existente en los diversos niveles sociales llaman la atención, para tratar de responder qué más podemos hacer, qué falta, qué hemos dejado de hacer, qué nos concierne. Sin embargo, el papel que juega la mujer como madre en la formación de sus hijos, desentrañará que tipo de hijos forma.

El objetivo de esta investigación es, conocer los tipos de hijos y sus principales características desde la importancia que tiene la mujer en su formación.

El método es una investigación con enfoque cualitativo- cuantitativo, se desarrolló y validó un instrumento tipo encuesta que consta de 108 variables, operacionalizadas en una escala de 0 a 100, dónde el 0 es la ausencia del atributo y el 100 el máximo valor que le otorga, además 13 variables señaléticas de identificación de los sujetos de estudio.

Los resultados muestran la formación de 18 tipos de hijos que se establecen al interactuar la mujer con ellos, se concluye que el papel que juega la mujer en la formación de los niños y jóvenes es determinante para que su futuro sea o no prometedor.

Esta investigación aborda los tipos de hijos que se desprenden de las particularidades de la crianza específicamente por la madre de familia, quien generalmente es, quien cuida a los hijos o se queda con ellos.

Se propone que, establecer el proyecto de vida que se tiene que trazar al tener hijos, incluye una delimitación de al menos planear los próximos 18 años de su vida con el niño, asimismo tener precisión y claridad en lo que quiere formar permite tener proyectos de vida positivos y negativos. Al final de día se están formando ciudadanos para la nación.

Es una investigación que explica cómo y cuáles características inciden en la formación de los hijos, es útil para estudiosos de temas sociológicos, psicológicos, educativos y antropológicos.

Sustento teórico

González (2021) indica que en la actualidad las sociedades se han convertido en un continuo productor de basura debido a la transformación incansable como un proceso de desechos de diferente origen, siendo los restos que dejan de tener esa función significativa y son rechazados después de cumplir la función para la que fueron creados, Cabildo Miranta *et al.* (2012), indican la definición de la basura o manejo de residuos como el material inútil o no deseado, se designa al control humano para la recolección, el tratamiento y la eliminación de diferentes clases de desechos, no obstante, la basura es diferente del residuo que puede ser reutilizado o reciclado. Por ende, cuantos padres crean hijos basura, si hay o no un proyecto de vida y que tipo de proyecto de vida se tiene pensado para

cada uno de ellos en una familia promedio, siendo la educación pública donde el Estado interviene para reciclar a los niños basura y obtener un probable beneficio de ellos para el bien social.

Dicen que es de sabios no solo cambiar de opinión sino reconocer los errores; sin embargo, todo depende de los errores que se cometen. Entre ellos, se encuentra la educación y formación de los hijos, si bien es cierto la educación que se brinda en la familia es no formal, también es cierto que dentro de ese paradigma se sabe qué se quiere o qué se espera de sus hijos o no. También es cierto que la que forma básicamente en el hogar es la mujer, pues es quien en determinado momento queda al cuidado de sus hijos, en la mayoría de los casos; por otro lado, hay ocasiones en las cuales la mujer tiene que salir del hogar, realizando el papel de proveedor, ya que se encuentra sola, dejando a sus hijos al cuidado de los abuelos, tíos u otras personas, y en el mejor de los casos los dejan en una guardería o estancia infantil.

Diversas investigaciones sobre el proyecto de vida en los hijos se centran en la percepción que los hijos tienen de sus padres en donde el matrimonio ocupa un lugar en sus proyectos de vida por lo que se apropian de la herencia familiar, así como, traer hijos al mundo tiene diversos significados culturales ante la paternidad o maternidad; por lo que el estilo de crianza influye en el proyecto de vida, identificando factores que influyen en metas realistas (Ferés- Carneiro, 2006; Puyana Villamizar & Mosquera Rosero, 2005; Rivas Alarcón, 2022); centrándose en el proyecto de vida de sus hijos ya sea con discapacidad, inmigrantes o madres adolescentes (Álvarez *et al.* 2005; Nieto Olazabal & Zevallos Flores, 2022; Rodríguez y Conde, 2011).

Esta investigación se justifica ya que en los objetivos del milenio de la agenda 2030, hay 17 objetivos de desarrollo sostenible que establecen a los niños como personas vulnerables.

Se expresa que tener un hijo es lo más maravilloso, al inicio un hijo crea expectativas de bienestar y casi todos los padres y madres están a la espera de que sus expectativas se cumplan, sin embargo, ¿han pensado en cómo trabajar para alcanzar tan anhelado fin?

El objetivo de esta investigación es, conocer los tipos de hijos y sus principales características desde la importancia que tiene la mujer en su formación.

El objetivo específico es: conocer la tipología de hijos para determinar la función de la madre como formadora de ciudadanos.

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativa- cuantitativa.

En cuanto a la tipología de la investigación, por el Objetivo a alcanzar es de Generación de paradigmas, construyendo una nueva perspectiva que da una visión diferente, de carácter inductiva y sin precedente; por la Orientación funcional es Original, al derivar de un nuevo paradigma que genera dimensiones de explicación, sustentación o complementación sin precedente; por la Orientación operacional es Sincrónica, siendo concomitante a un periodo en el tiempo, Transversal ya que corresponde a un corte, sección o parte del fenómeno e Inductiva ya que se articula coherente e integrada de las partes a un todo con síntesis; por la Forma de ejecución es Prospectiva ya que es una parte de la historia sin considerar el pasado o el presente, proyecta a dimensión del futuro, siendo su eje principal la probabilidad; por la Derivación expositiva es Explicativa al necesitar la relación coherente explícita entre los elementos atributivos y sus relaciones, no requiere de un marco de referencia.

El instrumento es una encuesta diseñada expresamente para ser respondida por adultos que consta de 108 variables operacionalizadas en una escala de 0 a 100, donde el 0 es la ausencia del atributo y el 100 el máximo valor que le otorgan los sujetos de estudio.

Los criterios de inclusión fueron 100 sujetos, mayores de edad, que sepan leer y escribir y que deseen participar en la investigación, se aplicó entre mayo y agosto de 2022.

La muestra se seleccionó de forma determinista con población general, hombres y mujeres que respondieron a: ¿qué hacen las mujeres al tener un hijo?

El instrumento está enfocado en responder lo que la madre hace por los hijos desde la perspectiva de hombres y mujeres.

Resultados

Los resultados muestran desde un Análisis de factores tipo R cuadrado con rotación de variación máxima normalizada, con un nivel de error $\leq .05$, $n \geq 100$ y una $r \pm .22$, muestra que la tipología de hijos aunada al proyecto de vida presenta 18 tipologías de proyectos de vida de hijos formados principalmente desde lo que hace la madre.

La Tabla 1, muestra los eigenvalores que acumulados explican un 49.02% de la varianza total del fenómeno, lo que muestra una forma diferente de observar la tipología de hijos desde diferentes proyectos de vida por la madre como figura formadora (Ver Tabla 1).

A continuación, se presentan las características de los 18 tipos de hijos:

El Factor 1 denominado *Hijo con valores* es el factor predominante que explica el 15.37% del eigenvalor acumulado, es el eje central que revela el paradigma dominante, por lo que los hijos con valores están conformados por que es un niño motivado a quien se le permite tomar decisiones, es corregido inculcándole alegría, el amor, la compasión, el perdón, la tolerancia, el respeto y la dignidad por lo que se le deja expresar sus sentimientos permitiéndole llorar y ser alegre; asimismo se le orienta, dándole obligaciones, es un niño responsable que pide permiso, se le premia y cumple con tareas, por lo que la madre asiste a juntas escolares y se le compran los útiles escolares necesarios, de pequeño se le enseña a caminar y a hablar y sobre todo que sepa escuchar, permitiendo comunicarse por sí mismo, se le habla de Dios y juega con él. Es importante ver que se le lleva a caminar; por otro lado, come por sí mismo, se le da agua y lonche, se le escucha sin olvidar que es un niño al que se le tiene confianza; por lo que se prevé que tendrá un futuro prometedor, sin embargo, es un niño al que refieren que lo aguantan; de esto se infiere que, el hijo con valores es aceptado porque ya está presente en la vida de la madre lo cual se refleja con aguantarlo, brindándole las oportunidades y la educación que deberá requerir para esperar de él un futuro prometedor.

El factor 2 denominado el *Hijo desmotivado* es un niño al que no se le tiende a inculcar valores, la madre tiende a ser permisiva por lo que lo deja ver televisión libremente, es un niño hiperactivo y llorón al que se le inculca tristeza, rencor y vergüenza, hay un uso desmedido del celular y se le da dinero, por lo que tiende a ser un niño impulsivo, hiperactivo y enojón, es un niño al cual se le permite decir groserías, golpear y robar, dejándolo andar solo para que juegue en la calle, falta a clases pero además acosa en la escuela, tiende a ser un niño favorecido que es berrinchudo y es un niño golpeado, pero al mismo tiempo se le chifla, por lo que es violento los alimentos tienden a conformarse de refresco y papitas, tiende a jugar Xbox u otros juegos y ver la televisión independiente de qué sea niño o mujer. De esto se infiere que, cuando la madre es permisiva no tiene claro en qué sentido formar a su hijo, existiendo mucha libertad, sin límites ni obligaciones.

El factor 3 denominado *Hijo religioso*, es un hijo al que se entiende y se le habla de amor y de Dios inculcándole compasión; así como, alegría y tolerancia acercándolo a Dios, es un niño con el que la madre juega, pero al mismo tiempo le brinda obligaciones y también es premiado cuando lo merece, es un niño que es llevado a caminar, a comer, al parque quién de comer verdura y tiende a ir con lonche a la escuela, así mismo es un niño cuidado llevándolo al médico y proporcionándole vitaminas. De esto se infiere que, hablarle de Dios y acercarlo a él es importante pues la madre toma el rol de cuidador y responsable en los cuidados del hijo.

El factor 4 llamado *Hijo no deseado*, independientemente de la edad un hijo no deseado tiende a ser un niño con mayor peso con un índice de masa corporal mayor. De esto se infiere que, se muestra una asociación entre el hijo no deseado y la obesidad.

El factor 5 llamado *Hijo cuidado*, es un niño que tiende a ser cuidado la madre lo asiste y ve por él, es un niño al que se le inculca amor, a través de expresiones cariñosas como besarle sin necesidad de ser golpeado, llevarlo al médico y la alimentación; sin embargo, no se le permite elegir ni sabe escuchar. De esto se infiere que, el cuidado del niño es adecuado, pero hay que tener cuidado con el desarrollo de habilidades de saber escuchar y la capacidad de elegir.

El factor 6 denominado *Hijo que perdona*, el hijo que perdona independientemente de la cantidad de hijos que tiene la madre, es una mamá que tiende a motivarlo dándole confianza por lo que es un niño escuchado al que asiste y se le cuida, se le aconseja y se le da dirección y orientación y se le corrige, incluso se le prohíben acciones; se le pide que respete a los demás, siendo un niño feliz, paciente, es un niño guiado al que se le inculca tolerancia y se le enseña a perdonar por lo que se le inculca alegría, siendo un niño que puede expresar sus sentimientos por lo que se refleja alegre y se le permite llorar pero sobre todo es un niño que puede comunicarse; por otro lado, es un niño que pide permiso, pero además tolera las diferencias, por lo que tiende a autorregular su conducta; además, ha tenido actividades en casa como el haberlo enseñado a caminar y a hablar; sin embargo, es un niño al que se le aguanta, es decir es un niño que está presente ya en la vida de la madre, quien tiende a ser permisiva, para ir a la escuela al niño se le da lonche, es un niño que consume verduras y agua. De esto se infiere que, el hijo que perdona es un niño que está presente y hay que aguantar su presencia cuidando de él y orientándolo por lo que se le brindan herramientas en función del perdón para autorregular su conducta.

El factor 7 nombrado *Hijo afectuoso*, es un niño al que se le brinda afecto independientemente de su peso o estatura por lo que tiende a autorregular su conducta, aunque la madre es permisiva, asimismo juega Xbox otros juegos. De esto se infiere que, la madre permisiva que da afecto favorece la autorregulación conductual del niño.

El factor 8 denominado *Hijo decidido*, es un niño al que se le permite tomar decisiones y que es llevado a la escuela por lo que se revisan sus tareas, es capaz de vestirse por sí mismo, le tiene confianza a la madre por lo que es aconsejado pero tiene obligaciones, siendo un niño responsable que pide permiso, cuenta con Tablet; así mismo, es un niño y se le festeja su cumpleaños, se le permite llorar y se le da dinero; sin embargo, la madre tiende a cuestionarlo, por lo que cumple con tareas y la madre asiste a juntas escolares; por otro lado, cuenta con actividades en casa asimismo, come por el mismo se le da lonche para la escuela, es un niño que tiende a no ser berrinchudo. De esto se infiere que, la madre que cuestiona el comportamiento del niño, así como tener cuidado de las actividades escolares y familiares permite que desarrolle la toma de decisiones.

El factor 9 denominado *Hijo autónomo*, es un hijo al que se le brinda autonomía y que tiene afecto en el hogar por lo que es independiente y se le deja tomar decisiones, es paciente, respetuoso y responsable; es un niño al que se le acerca a Dios, se le enseña a perdonar y que es alegre, al mismo

tiempo que la madre lo cuestiona, quien tiende a premiarlo y se le dan festejos y le llevan al cine, se le permite comunicarse teniendo actividades en casa, es un niño al que se le enseñó a caminar, a hablar, al que se le da de comer; independiente de la edad; sin embargo, es un niño que también es aguantado, es decir que es un niño que ya está en la familia y por lo tanto es atendido. De esto se infiere que, cuando un hijo llega al hogar sin ser esperado es aguantado y se le brindan las oportunidades y necesidades, debido probablemente a las creencias religiosas.

El factor 10 llamado *Hijo confiable*, es un niño al que se le tiene confianza, aunque no necesariamente se le compran los útiles escolares no se le inculca amor y no se le deje ver televisión ni le den papas ni refresco. De esto se infiere que, un hijo que es confiable no recibe cosas que sirvan ni que no sirvan, incluyendo el amor o los útiles escolares.

El factor 11 llamado *Hijo que autorregula su conducta*, es un niño al que se le escucha y se le aconseja, al que se le asiste o se le cuida festejándole sus cumpleaños, inculcando respeto, comprándoles los útiles escolares y permitiéndole expresar sus sentimientos, es un niño al que se le prohíben situaciones o cosas, pero no le aguanta ninguna de las situaciones, por ello es un niño que sabe autorregular sus conductas. De esto se infiere que, al hijo que no se le aguantan comportamientos inadecuados pero que es escuchado y expresa sus sentimientos se le aconseja y se le toma en cuenta aprende a autorregular su conducta.

El factor 12 el *Hijo no deseado* independientemente de ser niño o niña o que el padre trabaje o no, es un niño no deseado; sin embargo, tiene festejos, existiendo ambivalencia entre la crianza autoritaria y permisiva, inculcándosele amor y autorregulando su conducta y auto controlando sus emociones, aunque no necesariamente implica que se le dé de comer. De esto se infiere que, independientemente que un hijo es no deseado se le inculca amor y se le enseña a autorregular su conducta y a autocontrolar sus emociones.

El factor 13 denominado *Hijo puntual*, muestra que un hijo al que junto a la religión se le inculca la puntualidad y es un niño que tiende a enseñarse para que sepa escuchar, pero no se le permite tener Tablet. De esto se infiere que, la religión incide en la puntualidad y está en aprender a escuchar, sin necesidad de contar con una Tablet.

El factor 14 denominado el *Hijo motivado*, es un niño al que se le motiva a saber escuchar y se le revisa la tarea y se le prohíben situaciones, sin ser una madre permisiva, ella le lleva a nadar, a caminar y a comer, teniendo lonche disponible. De esto se infiere que, un niño motivado implica que la madre no es permisiva por lo que brinda seguridad en el hijo al prohibirle situaciones, revisarle la tarea y aprenda a escuchar.

El factor 15 llamado *Hijo querido*, es un niño al que se le quiere porque se le tiene un proyecto de vida específico, se le inculcan valores, se le abraza, es un niño al que se le festeje el cumpleaños y se le inculca la compasión por los demás, asimismo se le enseñó a caminar, es un niño que no tiende a cambiar de humor. De esto se infiere que un hijo querido es un niño emocionalmente estable, es un niño amado y al que se le enseña la compasión contando con un proyecto de vida.

El factor 16 llamado *hijo inquieto*, es un niño al que independiente al número de hijos que tienen, es un niño inquieto y chiflado al que se le deja ver televisión, se le lleva al cine, se le permite jugar Xbox u otros juegos; asimismo, se le inculca puntualidad, enseñándolo a hablar, y se le da de comer; sin embargo, al verse favorecido es un niño que tiende a ser berrinchudo. De esto se infiere que, un hijo es inquieto, chiflado y berrinchudo debido a que se le premia dejándole ver televisión, jugar X box o en la calle, a pesar de ser puntual y sepa hablar, no se observa dirección en la crianza.

El factor 17 llamado *hijo callejero*, independientemente de la edad es un niño al que se le da dinero y se le deja andar solo para jugar en la calle, siendo un niño favorecido por las diferencias. De esto se infiere que, un niño que anda en la calle frecuentemente sin cuidado independiente de la edad que tiene favoreciéndosele con dinero y diferencias con los demás se vuelve un hijo callejero.

El factor 18 denominado *hijo enojón e impulsivo*, independientemente de ser niño o niña, es un niño inquieto que tiene Tablet, que se le chifla y se le deja tomar las decisiones; por lo que tiende a ser festejado, festejándole los cumpleaños; sin embargo, se le deja ver la tele, es un niño que se entristece por todo, es hiperactivo, impulsivo, enojón y autoritario, usando el celular en forma desmedida, es un niño que tiende a premiarse por todo, por lo que es un niño berrinchudo que ve la televisión y es favorecido de la nada. De esto se infiere que, el hijo enojón e impulsivo es un niño que ha sido favorecido sin límites, con acceso a dinero y hacer lo que desee por lo que se vuelve un niño enojón, impulsivo, inquieto, autoritario y berrinchudo.

Conclusiones

Los resultados muestran la formación de 18 tipos de hijos que se establecen al interactuar la madre con ellos, se concluye que el papel que juega la mujer en la formación de los niños y jóvenes es determinante para que su futuro sea o no prometedor. A continuación, se muestran las principales conclusiones.

- El hijo con valores es aceptado porque ya está presente en la vida de la madre lo cual se refleja con aguantarlo, brindándole las oportunidades y la educación que deberá requerir para esperar de él un futuro prometedor.
- Cuando la madre es permisiva no tiene claro en qué sentido formar a su hijo, existiendo mucha libertad, sin límites ni obligaciones.
- Hablarle de Dios y acercarlo a él es importante pues la madre toma el rol de cuidador y responsable en los cuidados del hijo.
- Hay una asociación entre el hijo no deseado y la obesidad.
- El cuidado del niño es adecuado, pero hay que tener cuidado con el desarrollo de habilidades de saber escuchar y la capacidad de elegir.
- El hijo que perdona es un niño que está presente y hay que aguantar su presencia cuidando de él y orientándolo por lo que se le brindan herramientas en función del perdón para autorregular su conducta.
- La madre permisiva que da afecto favorece la autorregulación conductual del niño.
- La madre que cuestiona el comportamiento del niño, así como tener cuidado de las actividades escolares y familiares permite que desarrolle la toma de decisiones.
- Cuando un hijo llega al hogar sin ser esperado es aguantado y se le brindan las oportunidades y necesidades, debido a las creencias religiosas.
- Un hijo que es confiable no recibe cosas que sirvan ni que no sirvan, incluyendo el amor o los útiles escolares.
- Al hijo que no se le aguantan comportamientos inadecuados pero que es escuchado y expresa sus sentimientos se le aconseja y se le toma en cuenta aprende a autorregular su conducta.
- Independientemente que un hijo es no deseado se le inculca amor y se le enseña a autorregular su conducta y a autocontrolar sus emociones.
- La religión incide en la puntualidad y está en aprender a escuchar, sin necesidad de contar con una Tablet.
- Un niño motivado implica que la madre no es permisiva por lo que brinda seguridad en el hijo al prohibirle situaciones, revisarle la tarea y aprenda a escuchar.

- Un hijo querido es un niño emocionalmente estable, es un niño amado y al que se le enseña la compasión contando con un proyecto de vida.
- Un hijo es inquieto, chiflado y berrinchudo debido a que se le premia dejándole ver televisión, jugar X box o en la calle, a pesar de ser puntual y sepa hablar, no se observa dirección en la crianza.
- Un niño que anda en la calle frecuentemente sin cuidado independiente de la edad que tiene favoreciéndosele con dinero y diferencias con los demás se vuelve un hijo callejero.
- el hijo enojón e impulsivo es un niño que ha sido favorecido sin límites, con acceso a dinero y hacer lo que desee por lo que se vuelve un niño enojón, impulsivo, inquieto, autoritario y berrinchudo.

Se propone que, establecer el proyecto de vida que se tiene que trazar al tener hijos, incluye una delimitación de al menos planear los próximos 18 años de su vida con el niño en formación, asimismo tener precisión y claridad en lo que quiere formar permite tener proyectos de vida positivos y negativos, así es que la figura de padre y madre debe evolucionar hacia el de una persona *Formadora de ciudadanos*.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. A., Yáñez, P. R., Aranís, L. R., Yovane, C., Rugama, A. O., Páez, C. L., & Jacob, M. K. (2005). Autoconcepto y proyecto de vida: Percepciones de adolescentes embarazadas de un sector periférico de Santiago, participantes de un programa de educación para la salud. *Revista de psicología*, 14(1), ág-141. Recuperado en: <https://adnz.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17419>
- Féres-Carneiro, T., Seixas, A., & Zlviani, C. (2006). Conyugalidad de los padres y proyectos de vida de los hijos frente al matrimonio. *Cultura y Educación*, 18(1), 95-108. Recuperado en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564006777115420>
- González, E. S. (2021). Montones de Basura. *ANIAV-Revista de Investigación en Artes Visuales*, (9), 123-128. DOI: <https://doi.org/10.4995/aniav.2021.16385> Recuperado en: <http://polipapers.upv.es/index.php/aniav/article/view/16385>
- Nieto Olazabal, C., & Zevallos Flores, A. R. (2022). Expectativas de las madres respecto al proyecto de vida de sus hijos con trastorno del espectro autista. Recuperado en: <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/16043>
- Puyana Villamizar, Y., & Mosquera Rosero, C. (2005). Traer" hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 111-140. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v3n2/v3n2a05.pdf>
- Rivas Alarcón, A. R. (2022). *Proyecto de vida y estilos de crianza en hijos de madres adolescentes* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Carrera de Trabajo Social). Recuperado en: <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/34749>
- Rodríguez, G. H., & Conde, C. M. M. (2011). El proyecto de vida de los jóvenes hijos de emigrantes retornados. *Papers: revista de sociologia*, 96(1), 165-182. Recuperado en: <https://www.raco.cat/index.php/papers/article/view/229238>

Anexo

Tabla 1.
Proyecto de vida de hijos

	Eigenvalue	% Total variance	Cumulative Eigenvalue	Cumulative %
1. Hijo con valores	17.67641	15.37079	17.67641	15.37079
2. Hijo desmotivado	8.53089	7.41816	26.20729	22.78895
3. Hijo religioso	3.68586	3.20510	29.89315	25.99405
4. Hijo no deseado	2.78580	2.42244	32.67896	28.41648
5. Hijo cuidado	2.67174	2.32326	35.35070	30.73974
6. Hijo que perdona	2.50591	2.17905	37.85661	32.91879
7. Hijo afectuoso	2.16708	1.88441	40.02369	34.80321
8. Hijo decidido	2.07202	1.80176	42.09571	36.60496
9. Hijo autónomo	2.00013	1.73924	44.09583	38.34420
10. Hijo confiable	1.73729	1.51069	45.83313	39.85489
11. Hijo que autorregula la conducta	1.56675	1.36239	47.39988	41.21728
12. Hijo no deseado	1.47923	1.28628	48.87910	42.50357
13. Hijo puntual	1.42741	1.24123	50.30651	43.74479
14. Hijo motivado	1.38013	1.20011	51.68664	44.94491
15. Hijo querido	1.30822	1.13758	52.99486	46.08249
16. Hijo inquieto	1.22710	1.06704	54.22196	47.14953
17. Hijo callejero	1.09740	0.95426	55.31936	48.10379
18. Hijo enojón e impulsivo	1.05715	0.91926	56.37650	49.02305

Basado en un Análisis de factores R cuadrado múltiple con rotación VARIMAX.

8. EL DIAGNÓSTICO, UNA HERRAMIENTA DÚCTIL PARA RESOLVER PROBLEMAS

Rodolfo Enrique Campos Castorena
Felipe Ángel Acosta Ramírez
Ulises Alejandro de Velasco Galván

Introducción

Ante la diversidad de los alumnos de nuevo ingreso a la Escuela Normal, el grupo de investigación “Los Procesos de Enseñanza para la Mejora de la Práctica Educativa”; se dio a la tarea de diseñar un instrumento de diagnóstico para identificar las necesidades de los alumnos de nuevo ingreso.

El diseño del instrumento se realizó bajo el sustento de la Teoría de los Procesos de Margarita Amestoy de Sánchez, en apartados, con quince preguntas para los Datos de identificación, trece preguntas para el Componente operacional, cuatro preguntas para el Componente sobre el conocimiento y ocho preguntas para el Componente sobre las disposiciones sumando un total de 40 ítems aplicados a sesenta y cinco estudiantes.

La teoría triádica de la inteligencia de Robert Stenberg y el paradigma sobre la teoría de los procesos de Margarita Amestoy de Sánchez nos ubican claramente en los resultados del diagnóstico aplicado a los alumnos de la escuela normal, esta propuesta de Stenberg con tres subteorías, componencial, experiencial y contextual; facilitan la ejecución de las acciones y se relacionan con la estructura del documento de diagnóstico en donde se identifican los mecanismos que articulan la conducta inteligente de acuerdo con la tesis de De Sánchez (2019).

Definir el tema de esta investigación, tuvo procesos muy complejos, considerando que el ejercicio de la tutoría en la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”, se realiza, considerando, que, para atender a los alumnos se maneja una estrategia poco común, denominada “colorama” y que consiste en atender solo a los alumnos con rezago educativo, este ejercicio se tornó en un dilema, porque los Planes y Programas vigentes “2012, 2018 y hoy 2022”, establecen que se tiene que atender a la totalidad de los alumnos de la Escuela Normal y la autoridad en turno ponía sobre la mesa de las discusiones la estrategia antes mencionada.

Tomando como referente este hecho y aunado a ello, la libertad de cátedra de los maestros para atender a los alumnos a su libre albedrío, el grupo de investigación, “Los Procesos de Enseñanza para la Mejora de la Práctica Educativa”, se dio a la tarea de diseñar el protocolo de investigación con tres etapas relacionadas consecutivamente y la primer temática que se abordaría en este proceso de investigación y después de varias sesiones se consideró el diseño de un instrumento de investigación con cuarenta preguntas denominado diagnóstico.

A partir de ello, se buscó definir el problema del ingreso de los alumnos a la escuela normal en la formación de docentes y se encontró que provienen de diferentes planteles de educación media superior, con una diversidad que se observa al analizar el conocimiento con el que inician en este primer semestre y que no traen los elementos suficientes para abordar la práctica educativa, se puede entender esto, como un fenómeno complejo que trasciende el plano del aula de clase y de la institución escolar para convertirse en un conjunto de acciones sociales amplias con la finalidad precisa para contribuir a la formación de los seres humanos desde distintos niveles y dimensiones. De esta manera, existen diferentes actores que contribuyen con sus saberes, experiencias, creencias, valores, formas

de expresión oral, escrita y simbólica, en este proceso de constitución de profesionales de la educación.

Con base en esta idea planteada por el Plan de Estudios 2018, nos preguntamos:

1. ¿Qué tipo de habilidades del pensamiento utilizan para desarrollar las tareas y cuáles son necesarias para el ejercicio del quehacer profesional en la formación de docentes?
2. ¿Qué fundamentos teórico-metodológicos y éticos habilitan al estudiante de la licenciatura en Educación Primaria y Educación Física para el diseño y aplicación de las técnicas de observación y entrevista que permitan recopilar información y experiencias importantes para entender la educación como una actividad compleja?
3. ¿Qué ofrecen estos espacios de estudio para la formación integral de los docentes en formación y en particular para su posterior desempeño profesional?
4. ¿De qué manera se articulan lo que estos espacios educativos ofrecen con los que la Escuela Normal propone para la mejora continua?
5. ¿Hasta dónde es posible reconocer el alcance que tiene la Escuela Normal en cuanto al proceso de construcción de las competencias genéricas y profesionales y su aplicación en la vida cotidiana?
6. ¿Cómo poder articular el desarrollo de la habilidad del pensamiento con los conocimientos que adquieren en el trayecto de su formación profesional?
7. ¿De qué manera los contextos establecen una relación armónica o no entre la educación en su sentido más amplio y la escuela?

Este tipo de preguntas permitió en primera instancia diseñar un instrumento de diagnóstico que se aplicó a los alumnos de nuevo ingreso a la escuela normal con preguntas que se sustentan en la Teoría de los Procesos de Margarita Amestoy de Sánchez (2002), esto, permitió tener información de la técnica personal que utiliza cada uno de los alumnos para resolver los problemas de la tarea a la que se enfrenta, arrojando resultados de la capacidad que tienen y esto se refiere en términos de la psicología al aspecto Cognoscitivo (capacidad), también orienta el estilo de preguntas para identificar si los alumnos utilizan la metacognición en las actividades que realizan para resolver problemas, además de, aspectos generales de identificación que permiten tener un conocimiento completo de los alumnos (as) además de plantear los siguientes objetivos para el desarrollo de la primera fase del proyecto de investigación:

Este punto de partida condujo a modificar de manera sustantiva la noción de formación y práctica docente, en particular la que considera que la práctica es el espacio para aplicar la teoría. Una teoría prescriptiva y anticipatoria de los acontecimientos, distante la mayoría de las veces, tanto de los sujetos como de sus contextos. De igual modo, trastoca la idea de formación sedimentada en las instituciones formadoras de docentes, basada en una relación pasiva del estudiante normalista y un nulo desarrollo de los conocimientos, las experiencias y las destrezas, así como de los valores de quienes se encuentran en este proceso educativo.

Por lo tanto, este hecho se consideró relevante, porque parte de un análisis del contexto para identificar los aspectos sociales, culturales, ideológicos, políticos, económicos, valorales, personales, lingüísticos, interpersonales y educativos de los alumnos con la finalidad de intervenir su desarrollo con actividades pertinentes que posibilitan el Desarrollo de la Habilidad del Pensamiento y aunado a ello, la construcción de una Estructura Cognitiva que permita al Docente en Formación hacer uso de sus habilidades del pensamiento de manera consciente.

Por lo tanto, los objetivos generales son:

- Conocer e identificar en los resultados del diagnóstico, el tipo de habilidad del pensamiento que tienen respecto a las actividades que realizan en la tarea educativa para atender las necesidades de los alumnos de nuevo ingreso
- Conocer, identificar y aplicar los fundamentos teórico- metodológicos y éticos que habilitan al estudiante de las licenciaturas en educación primaria y física estrategias pertinentes en el ejercicio para el desarrollo de habilidades del pensamiento en primera instancia y en segunda desarrollar dentro de la estructura cognitiva el proceso inferencial que permita al alumno comprender como se asimila el conocimiento

Sustento Teórico

El objetivo es identificar las competencias que han desarrollado en la educación media superior los alumnos (as) de nuevo ingreso a la escuela normal con la finalidad de realizar un curso remedial que complemente las necesidades que arrojará el instrumento de diagnóstico con actividades pertinentes para el desarrollo de habilidades genéricas y profesionales de las licenciaturas en educación primaria y educación física Plan de Estudios 2018.

Y como sustento de este instrumento se propone y se justifica la identificación de las habilidades del pensamiento sustentada en la tesis o el punto de vista de Margarita Amestoy de Sánchez (2002) considerando, que los elementos que arrojó éste, permitirán fortalecer con el diseño de un curso de nivelación pedagógica sus habilidades, implementando la transferencia del conocimiento. En primera instancia los resultados fijarán una posición ante las necesidades de los alumnos y posteriormente se diseñarán actividades para el desarrollo de habilidades del pensamiento y que deberán de tener continuidad a través del ejercicio de la tutoría en grupos pequeños.

La formación de docentes en la escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomeli” para transformar la realidad del país implica, llevar a cabo acciones que consideren el carácter local, contextual y situacional de procesos enseñanza/aprendizaje, además de revalorizar, la figura del docente y se traduce en hacer atractiva la profesión, para que quienes la ejerzan gocen de reconocimiento social, y cuenten con una estructura académica pertinente ante los retos y desafíos de su profesión docente.

Por lo tanto, el desarrollo profesional de los futuros docentes de las licenciaturas en educación primaria y educación física, permitirá impulsar a partir de cuatro categorías básicas para ejercer la docencia: actualización, profesionalización, perfil profesional, investigación e innovación y movilidad que permitan mejorar la práctica en el aula, en el camino hacia la educación del futuro la formación de maestras y maestros se constituye como la columna vertebral que concibe a los docentes como generadores de conocimiento, guía hacia un camino de oportunidades y orientadores en el desarrollo de la imaginación, responsabilidad ciudadana y de la cimentación de valores cívicos y éticos.

Históricamente, las escuelas normales han sido columnas de la construcción educativa de nuestro país como instituciones del estado mexicano formadoras de docentes, que han contribuido al cumplimiento de los objetivos del sistema educativo nacional. La educación en México se inscribe en el marco del respeto y ejercicio de los derechos humanos, consagrados tanto en la constitución política como en los ordenamientos, convenciones y convenios signados por nuestro país a nivel internacional. Es responsabilidad del estado mexicano, que la educación sea una prioridad hoy en día, así como también la enseñanza inscrita en una política educativa para el desarrollo de nuestra nación.

Considerando lo anterior es necesario remitirnos a la transdisciplina cuya finalidad es la comprensión del mundo presente en cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento, que se interesa por la acción de varios niveles de realidad de acuerdo con la estructura presentada en el instrumento de diagnóstico, tomando como referente los tres pilares de la transdisciplina: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad (Nicolescu, s. a. 2004), con base en esta estructura se determina la metodología de la investigación transdisciplinaria.

Desde este punto de vista de Nicolescu y La Teoría de los Procesos de De Sánchez (2004) surge la inquietud de diseñar un instrumento de diagnóstico cuyo dilema se dio al interior del grupo de investigación en cuanto ¿A qué se quiere saber de los estudiantes de nuevo ingreso y como diseñarlo?, por lo tanto, se realizaron consultas documentales sobre dicha teoría con los siguientes hallazgos interesantes relacionados con la transdisciplina: La fundamentación teórica que apoya el modelo para el desarrollo del pensamiento y sus aplicaciones descansa en teorías acerca del funcionamiento de la mente la estimulación del intelecto y los fenómenos cognitivos que acompañan el acto mental. Dichas teorías provienen de la psicología y de la ciencia cognitiva (Gardner, 1985; Glass y Holyoak, 1986; Jones e Idol, 1990), de los modelos actuales que explican la inteligencia humana (Sternberg, 1985 y 1987; Gardner, 1983; Goleman, 1986) y del paradigma de procesos (Sánchez, 1985 y 1992).

La psicología cognitiva, además de los temas convencionales, cubre tópicos actuales que tratan un amplio rango de temas relacionados con el pensamiento, la cognición, el aprendizaje y el desarrollo humano. Estos temas han contribuido a extender el estudio y la comprensión de algunos procesos de la mente humana como la percepción, la representación del conocimiento, la modificabilidad cognitiva, la construcción de modelos psicológicos de procesamiento de la información, etcétera. Dichos temas representan avances significativos del conocimiento que tienen, en la actualidad, importantes implicaciones sobre el desarrollo humano, la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante definir tanto la teoría triádica de Sternberg (2019) como la Teoría de los Procesos De Sánchez (2019) en ese sentido, proponen un concepto ampliado de inteligencia que se subdivide en tres subteorías:

- Componencial
- Experiencial
- Contextual

La primera relaciona la inteligencia con el mundo interior del individuo identificando los mecanismos que articulan su conducta integrada por tres tipos de procesos mentales:

- Los metacomponentes, que determinan la manera en que se planifica
- Los componentes de ejecución, que definen los procesos mentales de uso más frecuente para facilitar la ejecución de las acciones previamente planificadas
- Los componentes de adquisición de conocimiento, integrados por procesos dirigidos a optimizar el aprendizaje con base en la información que proporciona el contexto

Esta subteoría Especifican los mecanismos mentales de la conducta inteligente y parte de un principio fundamental de que aun cuando los individuos difieran en la ejecución al resolver problemas, desde el punto de vista conceptual dichos mecanismos son, en general, los mismos en cada uno de los individuos independientemente de sus condiciones sociales y culturales.

La segunda subteoría que vincula lo experiencial especifica el momento de la vida y de la experiencia del individuo en la cual la inteligencia es más plena y activamente relacionada con la realización de tareas y solución de problemas referidos al tratamiento de situaciones que se le presentan al estudiante como novedosas además de, la automatización de los procesos mentales.

En la tercera subteoría que relaciona lo contextual y la vinculación del estudiante con su mundo exterior en ella se identifican tres actividades que caracterizan la conducta inteligente:

- La adaptación al ambiente
- La selección y
- Su transformación a partir de las dos anteriores

Por lo tanto, la teoría triádica de la inteligencia integra componentes o factores considerados de forma aislada por otras teorías y permite desarrollar la inteligencia mediante una estimulación adecuada de las conductas que integran las dimensiones del modelo.

Por tal motivo, en este estudio, el paradigma de los procesos explica los aspectos conceptuales y metodológicos de un enfoque del pensamiento basado en la teoría del procesamiento de la información, en la generación de esquemas o estructuras cognitivas y en el desarrollo del metacognoscimiento, así como, fuentes de aprendizaje y crecimiento personal.

En ese sentido, el aprendizaje consiste en activar la mente del estudiante para que interactúe con los estímulos en forma intencional sistemática para que concientice el conjunto de operaciones que debe de emplear en el proceso además de conocer el sistema de control o regulación de su persona que le permitirá reproducir y evaluar el producto para mejorarlo mediante la retroalimentación o realimentación del contenido o temática que se vaya a abordar en el ejercicio de la tutoría.

Materiales y Métodos

El proceso de investigación que se utiliza en este estudio se describe como una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico y una metodología de la investigación/acción, de la cual se desprende un instrumento de diagnóstico con datos de identificación en la primera dimensión:

Datos de Identificación
Nombre _____ Sexo: ___ Masculino. ___ Femenino. Edad: _____. Estado civil: __ Casado. __ Soltero. Domicilio _____ Código postal _____ ¿En qué bachillerato estudió? a) Cetís. b) Cbtis. c) Cecytea. d) Otros. ¿Cuál es su promedio general de egreso? 7. b) 8. C) 9. d) Otros. ¿Cuál es su puntaje del EXANI II? 700. b) 800. c) 900. d) Otros. ¿Cuántos miembros de la familia habitan en su casa incluyendo papá y mamá? 3. b) 4. c) 5. d) Otros. ¿Cuántas habitaciones hay en su casa? 2. b) 3. c) 4. d) Otros. ¿Qué tipo de profesión tienen sus padres?

<p>Maestros. b) Oficios (carpintero, soldador, mecánico, etc.) c) Profesionales (ingenieros, abogados, contadores, etc.) d) Otros.</p> <p>¿La casa en la que vive es?</p> <p>Propia. b) Rentada. c) Prestada. d) Otros.</p> <p>¿Qué tipo de computadora tiene en casa?</p> <p>De escritorio. b) Lap top. c) Tablet. d) Otros.</p> <p>¿Qué tipo de actividad artística practica?</p> <p>Danza. b) Teatro. c) Música. d) Otros.</p>

La segunda de componentes operacionales con tres apartados: generales, Metacognitivas y cognoscitivas;

Componente Operacional	
Generales:	<p>¿Qué tipo de textos le gusta leer?</p> <p>Académicos. b) De cultura popular. c) Novelas. d) Otros.</p> <p>¿Qué plataformas digitales utiliza para realizar su educación a distancia?</p> <p>Classroom. b) Edmodo. c) Schoology. d) Otros.</p> <p>¿Qué utiliza para estudiar la tarea de la escuela?</p> <p>El texto de manera digital. b) El texto de manera impresa. c) Los apuntes de la clase. d) Otros.</p> <p>¿Cómo selecciona las ideas más importantes del texto?</p> <p>Subrayando. b) Tomando nota. c) Utilizando organizadores gráficos. d) Otros.</p> <p>¿Cuándo expone un tema que materiales utiliza?</p> <p>Láminas de papel bond. b) El pintarrón. c) La computadora y cañón. d) Otros.</p>
Metacognitivas:	<p>¿Cómo lleva a cabo sus actividades de estudio?</p> <p>Planificando. b) Siguiendo instrucciones. c) Utilizando un tiempo definido. d) Otros.</p> <p>¿Al término de la revisión del texto estudiado qué hace?</p> <p>Evalúa las actividades. b) Concluye sin revisar. c) Revisa que esté completa la actividad. d) Otros.</p> <p>¿De qué manera le gusta compartir su conocimiento?</p> <p>Colaborativamente. b) De manera parcial. c) Solo lo necesario para cumplir. d) Otros.</p> <p>¿Dentro de un trabajo en equipo, qué le gusta ser?</p> <p>El líder del equipo. b) Integrante del equipo. c) No ser parte del equipo. d) Otros.</p>
Cognoscitivas:	<p>¿De qué manera consulta el tema para estudiarlo?</p> <p>Utilizando su conocimiento universal. b) Utilizando el conocimiento particular. c) Utilizando el contenido del tema. d) Otros.</p> <p>¿Qué utiliza para presentar el tema de estudio?</p> <p>Un proceso particular. b) Un proceso universal. c) Un proceso instruccional. d) Otros.</p> <p>¿Cuándo estudia un tema como lo organiza?</p> <p>Tomando notas en el cuaderno. b) Esquematizando. c) Subrayando las ideas principales. d) Otros.</p> <p>¿Qué tipo de textos académicos ha trabajado?</p> <p>Ensayos. b) Síntesis. c) Monografías. d) Otros.</p>

En la tercera con un apartado sobre la naturaleza del conocimiento;

Componente sobre el conocimiento	
De la naturaleza del conocimiento:	<p>De la naturaleza del conocimiento...</p> <p>¿Cómo estudia la naturaleza del conocimiento? Consultado fuentes primarias. b) Consultando fuentes secundarias. c) Consultando en la web la información que arroje. d) Otros.</p> <p>¿Cuándo no comprende un concepto cuál es su postura? Investigando la connotación dentro del texto. b) La deja pasar. c) Investiga su etimología. d) Otros.</p> <p>¿Qué toma en cuenta para llevar a cabo la actividad de estudio? Un proceso general. b) Un proceso parcial. c) Elementos específicos sobre el tema. d) Otros.</p> <p>¿Qué toma en cuenta al estudiar un tema? El contenido y la disciplina. b) El número de cuartillas. c) El lenguaje técnico del autor. d) Otros.</p>

En la cuarta y última el Componente sobre las disposiciones generales con dos apartados: el primero sobre el conocimiento general y el segundo hacia operaciones específicas como se muestra a continuación:

Componente sobre las Disposiciones	
Hacia el pensamiento en general:	<p>¿Cuál es su postura respecto a las ideas del autor del tema de estudio? Respeto de la evidencia. b) Crítico de la evidencia. c) Realiza comentarios constructivos. d) Otros.</p> <p>¿Cuándo estudia un tema académico que es lo que busca? Información de fuentes confiables. b) Fuentes que cumplan con el tema. c) El contenido de las fuentes. d) Otros.</p> <p>¿Cuál es su comportamiento ante las ideas que se externan del tema? Tolerante. b) Participativo. c) Respetuoso. d) Otros.</p> <p>Cuando un tema es ambiguo ¿cómo participa? Criticando. b) Aportando para construir la idea. c) Destruyendo con negaciones la participación. d) Otros.</p>
Hacia operaciones específicas:	<p>¿Qué considera para la exposición de un tema? Una sola alternativa. Los contenidos. Una variedad de alternativas. Otros.</p> <p>¿después de revisar un tema académico cuál es su actitud? De satisfacción. b) De curiosidad por seguir investigando el tema. c) De haber cumplido con la tarea. d) Otros.</p> <p>Cuando se socializa un tema ¿cómo se comporta? Juzgando sin tener información. b) Participando con información pertinente. c) Comentando solo para hacerse notar. d) Otros.</p> <p>Cuando participa en el desarrollo de un tema ¿qué utiliza? La información que está a la mano. b) La información suficiente. c) Poca información. d) Otros.</p>

Resultados y Discusión

La transdisciplina, La teoría Triádica de la Inteligencia de Robert Sternberg y el paradigma sobre La teoría de los Procesos de Margarita Amestoy de Sánchez nos ubican claramente en los resultados del diagnóstico aplicado a los alumnos de la escuela normal, esta propuesta de Sternberg con tres subteorías, componencial, experiencial y contextual; sustentan y definen los procesos mentales para facilitar la ejecución de las acciones previamente planificadas y que se relacionan con la estructura del documento de diagnóstico en donde se identifican los mecanismos que articulan la conducta inteligente y de acuerdo con la tesis de De Sánchez (2019) nos comenta que existen tres tipos de procesos mentales:

- Los metacomponentes que determinan la manera en que se planifica
- Los componentes de ejecución que definen los procesos mentales
- Los componentes de adquisición del conocimiento

Por lo tanto, la subteoría componencial de De Sánchez (2019) especifica los mecanismos mentales de la conducta inteligente y comenta que aun cuando los individuos difieran en la ejecución al resolver problemas, desde el punto de vista conceptual, dichos mecanismos son en general los mismos procesos, aunque, cada uno lo realiza a su propio ritmo y eso fue uno de los factores que determinaron el diseño y el análisis de los resultados para determinar la construcción de un Programa de Tutoría con las temáticas abordadas en el instrumento.

Los datos de identificación (Ver Fig. 1) arrojan importantes datos, considerando que de los 65 alumnos que representa el 100% de alumnos a los que se les aplicó el instrumento de diagnóstico la tendencia es muy alta considerando que el 78.6% que equivale a 51 alumnos que oscilan entre los 21 y 23 años situación que arroja que la mayoría de los alumnos son personas que ingresan tardíamente al estudio profesional, resaltando a una alumna de 33 años que puede ser un factor o no de rezago educativo.

Los datos que se muestran en las figuras 2 y 3 demuestran que de los 65 alumnos que se les aplicó el instrumento de diagnóstico 43 son mujeres, que equivale al 66.1% y 22 son hombres, cuya equivalencia es del 33.9, considerando que la profesión escogida por la mayoría de los ingresos es femenina cuya tendencia nos remonta a las épocas en que los docentes de las escuelas primarias eran abarrotados por mujeres, además de considerar que el 90.7% son solteros.

En el comparativo sobre evaluación de egreso y EXANI (Ver figuras 4 y 5) se puede observar que la tendencia de los alumnos tiene una preparación idónea con un porcentaje de 86.1% que oscilan entre el 7.5 el 8.93 en evaluación de egreso y en el EXANI II el porcentaje es de 87.6% que oscila entre los 900 y 1100 puntos, situación que nos da un panorama subjetivo sobre la preparación que tienen los alumnos de nuevo ingreso.

La diversidad que muestran las actividades artísticas (Ver Fig. 6 se observa que un 35.3% no practica ninguna mientras que 56.9% arroja una variedad de actividades artísticas que conjuntan este porcentaje; este reactivo es el último del primer componente y se puede concluir que el aspecto afectivo no está desarrollado considerando que en la educación es uno de los elementos que ayudan a que el aprendizaje se desarrolle conscientemente.

Componente Operacional.

Generales:

El análisis de esta gráfica muestra que un tercio de los alumnos solo lee textos de cultura general y el porcentaje es del 40% y el otro tercio pertenece al 35.3% que solo lee cuentos mientras que el 24.7% muestra una variedad en la lectura de textos y este fenómeno se interpreta como la falta de desarrollo de habilidades del pensamiento; tomando como referente la otra gráfica arroja un resultado muy interesante porque el 98.4% estudia con la plataforma de classroom y solo el 1.6% en la plataforma Edmodo.

Metacognitivas:

El porcentaje del 69,2% muestra que su proceso inferencial no existe y que hay necesidad de realizar estrategias que detonen esto, con la finalidad de formar a los alumnos de manera crítica que sepan reflexionar cuando se les dan instrucciones ya que solo el 23% planifica cuando realiza actividades de estudio y este ejercicio no es una actividad Metacognitivas.

Cognoscitivas:

El análisis de este componente tiene ver con capacidad que tiene cada individuo para llevar a cabo las actividades desde el punto de vista personal y en la primera gráfica demuestra que un 64% utiliza el contenido para analizarlo mientras que un 36% no; este hecho se contrapone en la siguiente gráfica porque al presentar el tema de estudio un 50.7% utiliza un proceso instruccional y un 49.3% no; la siguiente gráfica demuestra el porqué de la contraposición al arrojar resultados sobre la organización del estudio con 43% que subraya las ideas principales y un 49.2% que toma notas del cuaderno y el porcentaje restante que es pequeño en comparación con los dos reactivos anteriores y suma solo el 4.6% en la esquematización de las ideas; en el último apartado de este componente de los textos académicos que ha trabajado el ensayo prevalece con un 64.6 y el 33.4% se divide en otro tipo de textos que definen la falta de conocimiento en este reactivo.

Componente sobre el conocimiento.

De la naturaleza del conocimiento:

En este componente sobre la naturaleza del conocimiento, la primera gráfica arroja un resultado del 50.7% de alumnos que consultan fuentes primarias y un 49.3 que no; en la siguiente gráfica solo un 29.2% investiga la etimología de la palabra y un 64.6% investiga la connotación y solo el 1.5% investiga su significado y su aplicación; en el siguiente reactivo sobre la actividad de estudio, prevalece con un 63% al tomar en cuenta elementos específicos sobre el tema.

Componente sobre las disposiciones.

Hacia el pensamiento en general:

En el componente sobre las disposiciones del pensamiento general, solo un 36.9% sobre el reactivo de las ideas del autor, realiza comentarios constructivos y un 49.2% respeta la evidencia este análisis arroja un resultado poco positivo, considerando que más del 50% no es crítico al abordar los temas de estudio; situación que se contrapone en la siguiente gráfica porque el 76.9% utiliza información de fuentes confiables porque en el siguiente reactivo el porcentaje baja a un 56.9% de

las ideas que se externalizan del tema y posteriormente se contradicen porque del 100% el 98.4 aporta para construir la idea cuando el tema es ambiguo.

Hacia operaciones específicas:

En las operaciones específicas un 53.8% considera para la exposición del tema el contenido mientras que el 46.2% considera varias alternativas, comparativo que evidencia que más del 50% no tiene la capacidad para innovar; situación que en el siguiente reactivo se contraponen esta idea, porque, un 56.9% quiere seguir investigando y un 43.1 no; aunado a ello un 97.7 por ciento al socializar el tema participa con información pertinente, resultado que se contraponen porque, un 67.6 con la información suficiente y un 29.2% con información que está a la mano cuando el ideal es la búsqueda de información en diferentes fuentes para completar el tema que corresponde a solo al 1.5%.

Haciendo un análisis global y de acuerdo con los resultados obtenidos del diagnóstico se considera viable diseñar un programa de tutoría para desarrollar habilidades del pensamiento, para consolidar en los alumnos las competencias necesarias que permitan desarrollar las tareas que exige este Plan de Estudios 2018.

Conclusiones

Poniendo sobre la mesa la Teoría de la Transdisciplina, La Teoría Triádica de la inteligencia humana y el Paradigma de los procesos, se encontró una relación muy cercana, porque a la transdisciplina le concierne lo que está entre las disciplinas y más allá de toda disciplina como se muestra en el siguiente cuadro:

Relación de paradigmas		
Transdisciplina	Teoría triádica	Paradigma de los procesos
Los niveles de realidad	Componencial	La intencionalidad
La lógica del tercero incluido	Experiencial	La concientización
La complejidad	Contextual	El enfoque de sistemas. La participación del aprendiz. El monitoreo de los procesos.

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que, La teoría Triádica: determina la manera en que se planifica, define los procesos mentales y los integra para optimizar el aprendizaje con base en la realidad de la transdisciplina; por otro lado, la intencionalidad del Paradigma de los Procesos concientiza y enfoca la participación del aprendiz y permite monitorear los procesos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

De Sánchez, M. (1991) *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Ed. Trillas.

De Sánchez, M. (1992). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas*. México: Ed. Trillas.

De Sánchez, M. (2004) *Aprende a pensar. Solución de problemas*. México: Ed. Trillas
<http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>

Nicolescu, B. (s.a.). *La transdisciplina. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher

Stenberg, R.J. y SPEAR R.C. (1985) a Triarchic teory of mental retardation, volumen 13, 301-326.

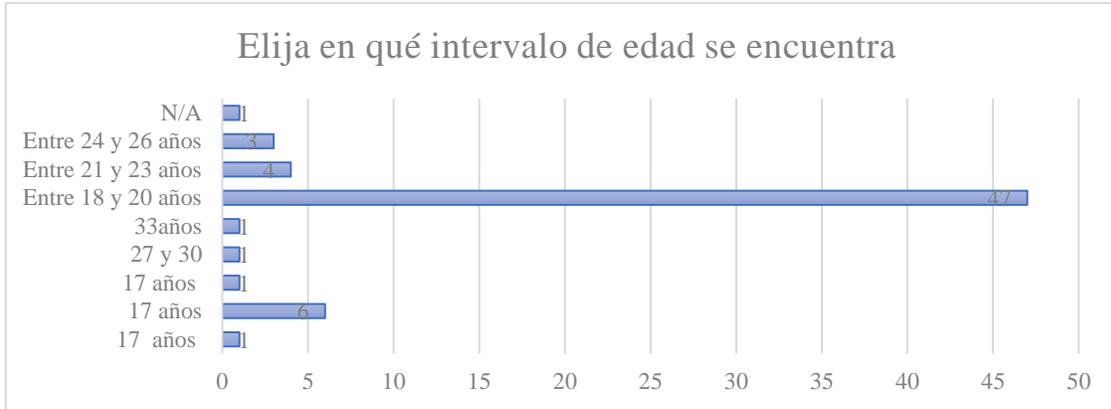
Stenberg, R. J. y SUBEN, J. (1986) *The Socialization of inteligencia en Pelmuter, M. (ed): Erlbaum Hillsdale, R. J.*

Stenberg, R. J. (1987) *A unified theory intellectual exceptionality*, Ablex Norwookd, R. J.

Anexos

Gráfica 1.

Intervalo de edad



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2

Estado civil



Gráfica 3

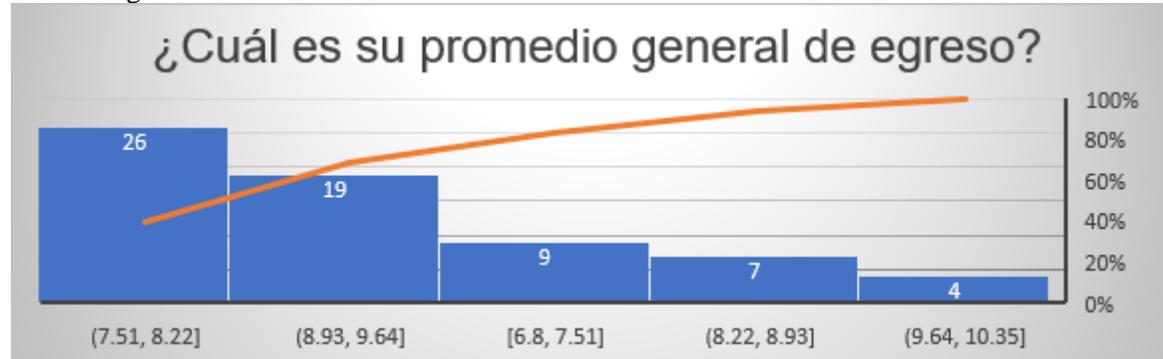
Sexo



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 4

Promedio general



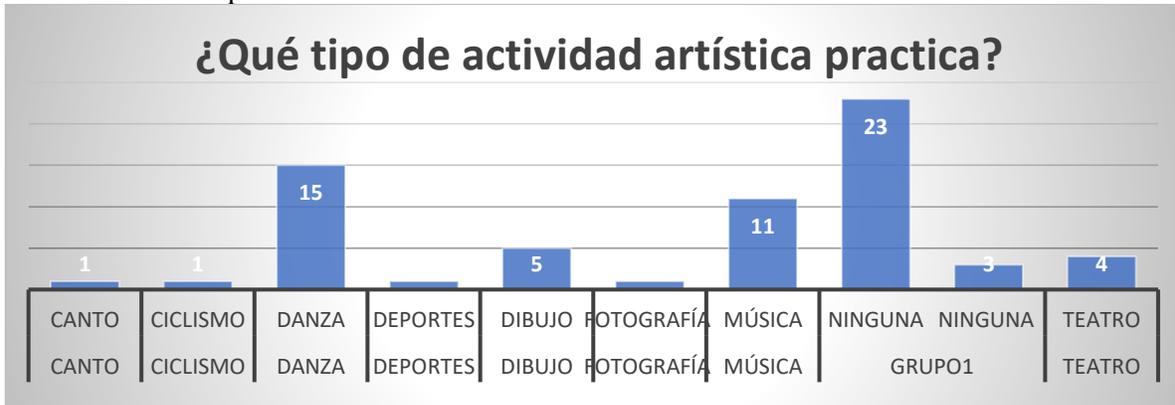
Fuente: Elaboración propia

Gráfica 5
Puntaje EXANI II



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 6
Actividad artística práctica



Fuente: Elaboración propia

9. LA NIVELACIÓN PEDAGÓGICA COMO RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DE ALUMNOS

Rodolfo Enrique Campos Castorena
Roberto Romo Marín
Juan José Palacios Arellano

Introducción

Atender las necesidades de los alumnos de la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí, fue el objetivo central del grupo de investigación “Los Procesos de enseñanza para la mejora de la Práctica Educativa”, que se desprende del análisis del instrumento de diagnóstico aplicado a los alumnos de la Escuela Normal y que dio pauta para diseñar un curso de Nivelación Pedagógica.

El diseño de este Curso de Nivelación Pedagógica surge como respuesta al cuestionario aplicado a los alumnos de primer semestre por el grupo de investigación y validado por la academia de este semestre con una estructura básica en donde se contempla el tema, las sesiones, las competencias, los propósitos, las orientaciones metodológicas, sugerencias de evaluación y bibliografía, organizado en tres unidades de aprendizaje cuyas actividades se desarrollan en la metodología de la microenseñanza.

Por lo tanto, la subteoría componencial de De Sánchez (2019) especifica los mecanismos mentales de la conducta inteligente y comenta que aun cuando los individuos difieran en la ejecución al resolver problemas, desde el punto de vista conceptual, dichos mecanismos son en general los mismos procesos, aunque, cada uno lo realiza a su propio ritmo.

Definir el tema de esta investigación, tuvo procesos muy complejos, considerando que el ejercicio de la tutoría en la Escuela Normal de Rincón de Romos “Dr. Rafael Francisco Aguilar Lomelí”, se realiza, considerando, que, para atender a los alumnos se maneja una estrategia poco común, denominada *colorama* y que consiste en atender solo a los alumnos con rezago educativo, este ejercicio se tornó en un dilema, porque los Planes y Programas vigentes “2012 y 2018”, establecen que se tiene que atender a la totalidad de los alumnos de la Escuela Normal y la autoridad en turno ponía sobre la mesa de las discusiones la estrategia antes mencionada.

Tomando como referente este hecho y aunado a ello, la libertad de cátedra de los maestros para atender a los alumnos a su libre albedrío, el grupo de investigación, *los Procesos de Enseñanza para la Mejora de la Práctica Educativa*, se dio a la tarea de diseñar el protocolo de investigación con tres fases relacionadas consecutivamente y la primer temática que se abordó en este proceso de investigación fue el diseño y aplicación de un instrumento de diagnóstico y la segunda fase de este proyecto consistió en la construcción de un curso de Nivelación pedagógica como respuesta a los resultados del diagnóstico y que es el caso que nos ocupa en tema que presentamos hoy en este congreso internacional.

A partir de ello, se buscó resolver el problema y la situación real que presentaban al ingreso los alumnos a la escuela normal y se encontró que provienen de diferentes planteles de educación media superior, con una diversidad compleja que se observa al analizar los conocimientos con los que inician en este primer semestre y en el análisis de los resultados se considera que no traen los elementos suficientes para abordar la práctica educativa, de tal manera que, las actividades del curso muestran la manera en que se resolverá la problemática detectada en las aulas considerando el total de alumnos organizados en tres grupos “A”, “B” y “C”.

Con base en esta idea planteada por el Plan de Estudios 2018, nos preguntamos:

1. ¿Qué tipo de habilidades del pensamiento utilizan para desarrollar las tareas y cuáles son necesarias para el ejercicio del quehacer profesional en la formación de docentes?
2. ¿Qué fundamentos teórico-metodológicos y éticos habilitan al estudiante de la licenciatura en Educación Primaria y Educación Física para el diseño y aplicación de las técnicas de observación y entrevista que permitan recopilar información y experiencias importantes para entender la educación como una actividad compleja?
3. ¿Qué ofrecen estos espacios de estudio para la formación integral de los docentes en formación y en particular para su posterior desempeño profesional?
4. ¿De qué manera se articulan lo que estos espacios educativos ofrecen con los que la Escuela Normal propone para la mejora continua?
5. ¿Hasta dónde es posible reconocer el alcance que tiene la Escuela Normal en cuanto al proceso de construcción de las competencias genéricas y profesionales y su aplicación en la vida cotidiana?
6. ¿Cómo poder articular el desarrollo de la habilidad del pensamiento con los conocimientos que adquieren los alumnos de la escuela normal en el trayecto de su formación profesional?
7. ¿De qué manera los contextos establecen una relación armónica o no entre la educación en su sentido más amplio y la escuela?

Este tipo de preguntas permitió en la primera instancia diseñar un instrumento de diagnóstico que se aplicó a los alumnos de nuevo ingreso a la escuela normal con preguntas que se sustentan en la Teoría de los Procesos de Margarita Amestoy de Sánchez (2002), y en la segunda fase el diseño de un curso de nivelación pedagógica, esto, permitió tener información de la técnica personal que utiliza cada uno de los alumnos para resolver los problemas de la tarea a la que se enfrenta, arrojando resultados de la capacidad que tienen y esto se refiere en términos de la psicología al aspecto Cognoscitivo (capacidad), también orienta el estilo de preguntas para identificar si los alumnos utilizan la metacognición en las actividades que realizan para resolver problemas, de tal manera que las actividades diseñadas en el curso demostraron resolver las problemáticas arrojadas por el diagnóstico aplicado.

Por lo tanto, los aspectos generales de identificación permiten tener un conocimiento completo de los alumnos (as), además de, plantear objetivos para el desarrollo de la primera fase del proyecto de investigación.

Este punto de partida condujo a modificar de manera sustantiva la noción de formación y práctica docente, en particular la que considera que la práctica es el espacio para aplicar la teoría. Una teoría prescriptiva y anticipatoria de los acontecimientos, distante la mayoría de las veces, tanto de los sujetos como de sus contextos. De igual modo, trastoca la idea de formación sedimentada en las instituciones formadoras de docentes, basada en una relación pasiva del estudiante normalista y un nulo desarrollo de los conocimientos, las experiencias y las destrezas, así como de los valores de quienes se encuentran en este proceso educativo.

Por lo tanto, este hecho se consideró relevante, porque parte de un análisis del contexto para identificar los aspectos sociales, culturales, ideológicos, políticos, económicos, valorales, personales, lingüísticos, interpersonales y educativos de los alumnos con la finalidad de intervenir su desarrollo con actividades pertinentes que posibilitan el Desarrollo de la Habilidad del Pensamiento y aunado a ello, la construcción en desarrollo de una Estructura Cognitiva que permita al Docente en Formación hacer uso de sus habilidades del pensamiento de manera consciente en cada una de las sesiones del curso de nivelación pedagógica.

Por lo tanto, los objetivos generales son:

- Conocer e identificar en los resultados del diagnóstico, el tipo de habilidad del pensamiento que actividades realizan en la tarea educativa con la finalidad de atender las necesidades de los alumnos de nuevo ingreso a través del diseño de un curso de nivelación pedagógica
- Conocer, identificar y aplicar los fundamentos teórico- metodológicos y éticos que habilitan al estudiante de las licenciaturas en educación primaria y física con estrategias pertinentes para el desarrollo de habilidades del pensamiento en primera instancia y en segunda desarrollar el proceso inferencial que permita al alumno comprender como se asimila el conocimiento

De tal manera que. el curso pretende apoyar a los estudiantes de primer semestre para que conozcan diversas estrategias de aprendizaje que serán de utilidad a lo largo de su formación profesional. Estas estrategias le permitirán construir su aprendizaje de forma significativa mediante procesos lectores, de razonamiento, de comprensión crítica, memoria y solución de problemas, además de la creatividad, la argumentación oral y escrita, a la vez, será capaz de ordenar y desarrollar su pensamiento activando sus procesos cognitivos básicos (atención, analogía, clasificación, inferencia, motivación).

Las acciones específicas para el curso de nivelación pedagógica son:

- El diseño de un curso de nivelación pedagógica que se presenta en materiales y métodos
- El diseño de actividades con el sustento de la teoría de los procesos
- La evaluación auténtica situada en la realidad de los estudiantes

Sustento Teórico

Aebli (1998) nos comenta que el aprendizaje autónomo promueve una autogestión del conocimiento para educarse a sí mismo, desarrollando ámbitos de actuación que apropian estrategias cognitivas y metacognitivas las cuales favorecen el dominio de las habilidades de pensamiento de orden superior y que son realizadas en cada una de las actividades implementadas en este curso.

De Sánchez (2019) nos comenta, que muchas de las dificultades tienen relación con la carencia de habilidades para procesar la información y repercute en el desarrollo de esquemas que facilitan el almacenamiento, la recuperación y el uso apropiado de los conocimientos, por lo tanto, este curso de nivelación pedagógica ofrece actividades que desarrollan en gran medida el desarrollo de la habilidad del pensamiento.

En ese sentido Díaz Barriga (2001) establece el análisis de los procesos de aprendizaje significativo y estratégico, la motivación y la interacción entre iguales; mientras que se estudian las posibilidades de la labor del docente en su papel de mediador de dichos procesos y proveedor de una ayuda pedagógica regulada orientando cada una de las actividades implementadas en el curso.

Gardner (2000) nos aporta que una educación plena y enriquecedora se da sólo si cada individuo es capaz de «aprender a comprender el mundo tal como lo han descrito quienes lo han estudiado y han vivido en él de una manera plenamente consciente», esto es, interiorizando en profundidad las ideas vertebrales de las disciplinas a fin de lograr autonomía y creatividad en los ámbitos científico, estético y moral, fundamento que nos permite aplicar pequeños textos para su análisis con procesamientos propuestos por este autor.

Considerando lo que establecen Novak y Gowin (1988) que cuando los estudiantes encuentran confusos los nuevos conceptos que tratan de aprender, el problema está justamente en el vértice de la “V”, en ese momento se hace necesario la orientación, la mediación la intervención del profesor para clarificar que camino seguir que les ayude a reconocer:

- ¿Qué acontecimientos o qué objetos están observando?
- ¿Qué conceptos de los que ya conocen pueden relacionarse?
- ¿Qué clase de registros merece la pena hacerse?

La psicología cognitiva, además de los temas convencionales, cubre tópicos actuales que tratan un amplio rango de temas relacionados con el pensamiento, la cognición, el aprendizaje y el desarrollo humano. Estos temas han contribuido a extender el estudio y la comprensión de algunos procesos de la mente humana como la percepción, la representación del conocimiento, la modificabilidad cognitiva, la construcción de modelos psicológicos de procesamiento de la información, etcétera. Dichos temas representan avances significativos del conocimiento que tienen, en la actualidad, importantes implicaciones sobre el desarrollo humano, la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante definir tanto la teoría triádica de Sternberg (2019) como la Teoría de los Procesos De Sánchez (2019) en ese sentido, proponen un concepto ampliado de inteligencia que se subdivide en tres subteorías:

- Componencial
- Experiencial
- Contextual

1ra. subteoría *Componencial* relaciona la inteligencia con el mundo interior del individuo identificando los mecanismos que articulan su conducta integrada por tres tipos de procesos mentales:

- Los metacomponentes, que determinan la manera en que se planifica
- Los componentes de ejecución, que definen los procesos mentales de uso más frecuente para facilitar la ejecución de las acciones previamente planificadas
- Los componentes de adquisición de conocimiento, integrados por procesos dirigidos a optimizar el aprendizaje con base en la información que proporciona el contexto

Esta subteoría Especifican los mecanismos mentales de la conducta inteligente y parte de un principio fundamental de que aun cuando los individuos difieran en la ejecución al resolver problemas, desde el punto de vista conceptual dichos mecanismos son, en general, los mismos en cada uno de los individuos independientemente de sus condiciones sociales y culturales.

2da. subteoría *Experiencial* que vincula lo experiencial especifica el momento de la vida y de la experiencia del individuo en la cual la inteligencia es más plena y activamente relacionada con la realización de tareas y solución de problemas referidos al tratamiento de situaciones que se le presentan al estudiante como novedosas además de, la automatización de los procesos mentales.

3ra. subteoría *Contextual* que relaciona lo contextual y la vinculación del estudiante con su mundo exterior en ella se identifican tres actividades que caracterizan la conducta inteligente:

- La adaptación al ambiente
- La selección y
- Su transformación a partir de las dos anteriores

Por lo tanto, la teoría triádica de la inteligencia integra componentes o factores considerados de forma aislada por otras teorías y permite desarrollar la inteligencia mediante una estimulación adecuada de las conductas que integran las dimensiones del modelo.

Por tal motivo, en este estudio, el paradigma de los procesos explica los aspectos conceptuales y metodológicos de un enfoque del pensamiento basado en la teoría del procesamiento de la información, en la generación de esquemas o estructuras cognitivas y en el desarrollo del metacognoscimiento, así como, fuentes de aprendizaje y crecimiento personal.

En ese sentido, el aprendizaje consiste en activar la mente del estudiante para que interactúe con los estímulos en forma intencional sistemática para que concientice el conjunto de operaciones que debe de emplear en el proceso además de conocer el sistema de control o regulación de su persona que le permitirá reproducir y evaluar el producto para mejorarlo mediante la retroalimentación o realimentación del contenido o temática que se vaya a abordar en el ejercicio de la tutoría.

Metodología

El proceso de investigación que se utiliza en este estudio se describe como una investigación cualitativa de Álvarez y Gayou (2007) con un enfoque etnográfico de Bertely (2000) y una metodología de la investigación/acción de Elliot (2000) de la cual se desprende un instrumento de diagnóstico en la primera etapa con datos de identificación en la primera dimensión y varios componentes sobre metacognición y la capacidad cognoscitiva y en la segunda el diseño y aplicación de un curso de nivelación pedagógica que es el tema que nos ocupa en esta ponencia:

Curso de Nivelación Pedagógica. “Herramientas interactivas para la enseñanza y el aprendizaje”.	
Tema:	Estrategias de aprendizaje.
Sesiones	10
Competencias genéricas a las que contribuye el curso	<ul style="list-style-type: none"> • Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones. • Aprende de manera permanente. • Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos. • Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.
Propósito y descripción general del curso	<ul style="list-style-type: none"> • El curso pretende apoyar a los estudiantes de primer semestre para que conozcan diversas estrategias de aprendizaje que serán de utilidad a lo largo de su formación profesional. Estas estrategias le permitirán construir su aprendizaje de forma significativa mediante procesos lectores, razonamiento, comprensión crítica, memoria, solución de problemas, creatividad, argumentación oral y escrita, a la vez, será capaz de ordenar y desarrollar su pensamiento activando sus procesos cognitivos básicos (atención, analogía, clasificación, inferencia, motivación). • El módulo enfatiza la necesidad de que el estudiante desarrolle su capacidad de aprender de forma autónoma y que esto le permita acceder a los cursos del Plan de estudios 2018 a través de un acercamiento paulatino a su campo profesional.
Estructura general del curso	<ul style="list-style-type: none"> • El curso <i>Estrategias de aprendizaje</i> está integrado por tres unidades de aprendizaje. La primera unidad gira en torno a la pregunta de cómo aprendemos; con la intención de guiar al estudiante a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje en su vida académica. En esta unidad de aprendizaje se pretende que utilice procesos cognitivos como la atención, percepción, evocación, analogías, contrastación, reflexión y metacognición con la movilización de sus saberes previos.

	<ul style="list-style-type: none"> • La segunda unidad de aprendizaje está orientada hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo utilizando algunas estrategias para consolidarlo, que no son las únicas, pero que inicialmente puedan apoyarle en su primer semestre en la escuela normal. En esta Unidad se intenta favorecer el desarrollo de procesos cognitivos como, la identificación de ideas y conceptos, el análisis, la interpretación y comprensión, la organización y representación de información, entre otros; se utilizarán estrategias de estudio y aprendizaje como los organizadores gráficos, los mapas y redes conceptuales. • El propósito de la tercera unidad de aprendizaje es desarrollar en el estudiante normalista competencias para la resolución de problemas, se utilizarán procedimientos heurísticos para el análisis de casos. En esta unidad se pretende desarrollar la capacidad analítica, el pensamiento crítico y la creatividad en la propuesta de alternativas de solución, entre otras. • Adicionalmente, el Curso busca favorecer la adquisición de competencias para el trabajo colaborativo y el uso de las tecnologías de la información.
Orientaciones metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante normalista, con el apoyo del docente y con la interacción constante con los compañeros del grupo, ya sea de manera digital o presencial debe desarrollar las actividades propuestas. Se sugiere formar pequeños grupos para compartir ideas y conceptos, contrastar información, resolver las tareas y presentar sus resultados en plenarios. • Se recomienda que elabore una carpeta para integrar las evidencias generadas en el Módulo. • Los maestros responsables del curso tienen la función de mediar las actividades y retroalimentar al estudiante. Su papel fundamental consiste en sugerir, orientar, asesorar en casos requeridos y sobre todo alentar la participación de los estudiantes. • Cabe destacar la importancia que en este curso tienen las preguntas para guiar las actividades que se constituyen en generadoras de búsqueda, selección, organización e inferencia de la información que rodea al estudiante, le permite tomar conciencia de su utilidad y facilitan el desarrollo de un pensamiento más ordenado y complejo.
Sugerencias de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere la incorporación de rúbricas (matrices de valoración) para definir los niveles de complejidad en las actividades propuestas, así como para que los estudiantes se familiaricen con las modalidades de evaluación auténtica que se proponen en el plan de estudios. Asimismo, es conveniente incorporar modalidades de autoevaluación y coevaluación.
Unidad de aprendizaje I	¿Cómo aprendemos? <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje: procesos que tienen lugar en el interior del sujeto que aprende • Deficiencias en el aprendizaje y en el rendimiento académico • ¿Cómo aprender mejor?: Importancia de las habilidades y estrategias para aprender a lo largo de la vida.
Unidad de aprendizaje II	El aprendizaje autónomo <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo: concepto y estrategias • Estrategias de selección, organización y memorización
Unidad de aprendizaje III	Resolviendo casos y problemas <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la adquisición de competencias: estudio y solución de casos • Aprendizaje Basado en Problemas • Proyectos <p>Características, requerimientos. El papel del estudiante y del profesor</p>
Bibliografía	<p>Aebli, H. (1998) <i>Factores de enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo</i>. Madrid: Ed. Narcea.</p> <p>De Sánchez, M. (1991) <i>Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento</i>. México: Ed. Trillas.</p> <p>De Sánchez, M. (1992). <i>Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas</i>. México: Ed. Trillas.</p> <p>De Sánchez, M. (2004) <i>Aprende a pensar. Solución de problemas</i>. México: Ed. Trillas</p> <p>Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001) <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo</i>. México: Ed. McGraw-Hill.</p> <p>Gardner, H. (2000) <i>La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender</i>. México: Ed. Paidós.</p> <p>Novak, J. y Gowin, D. (1988) <i>Aprendiendo a aprender</i>. España: Ed. Martínez Roca.</p> <p>Sternberg, R.J. y Spear-Swerling, L. (1996) <i>Enseñar a pensar</i>. España: Ed. Santillana.</p>

Torrano, F. y González, M.C. (2004) "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación". Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa, 2 (1): 1696-2095. Departamento de Educación, Universidad de Navarra, España. <http://www.ugr.es/~ptutoriasmelilla/archivos/MEMORIAPIT0708.pdf>

Mapa Conceptual

Aguilar, M. (2006). *El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar*. Volumen 5, Consultado el 10 de agosto de 2011 en: http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Moq4I9vRU6EJ:www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ElMapaConceptual.pdf+www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ElMapaConceptual.pdf&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEESilwPZ5MX2eMob8KYNe_YqZ2opc7rzi5VewaB5P5H66EY58AoJ010zinhBhtHCnQUqG GnSOWg6jPJJsZHIESk30_nrf7CJ1sq0oafJHs5CTUzsWB5QuogAsI0oWUWYiYMyJ&sig=AHIEtbTenQINtbXUQvDa5eb2ViqeET_hHA

Aguilar, M. (2006). *El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar*. Volumen 5. Consultado el 12 de agosto de 2011 en: http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3a%2F%2Fwww.uaa.mx%2Fdirecciones%2Fdgd%2Fdefaa%2Fdescargas%2FelMapaConceptual.pdf

e EDUTECA (2006). *Diagrama de causa efecto*. Consultado el 11 de agosto de 2011 en: Parte 1 <http://www.eduteka.org/DiagramaCausaEfectoAula.php> Parte 2 <http://www.eduteka.org/DiagramaCausaEfectoAula.php>

Estilos de Aprendizaje

Galeon.com. *Estilos de aprendizaje*. Consultado el 10 de agosto de 2011 en: <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/vak/queson.htm>

Varela, M. (2006). *Estilos de Aprendizaje*. Consultado el 10 de agosto de 2011 en: http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3a%2F%2Fbq.unam.mx%2Fwikidep%2Fuploads%2FmensajeBioquimico%2Fmensaje_Bioq06v30p1_11_Margarita_Varela.pdf

Revista Estilos de Aprendizaje. Varios artículos al respecto. Consultado el 10 de agosto de 2011 en: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/>

Aprendizaje Autorregulado

Núñez, J. y et al (2006). *Aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación*. Red de revistas científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado el 1º de septiembre de 2011 en: http://www.pdfdownload.org/pdf2html/view_online.php?url=http%3a%2F%2Ffredalyc.uaemex.mx%2Ffredalyc%2Fpdf%2F778%2F77827303.pdf

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Novak (1988) con su aportación de los mapas conceptuales sustenta el trabajo realizado a los alumnos de primer semestre de las licenciaturas en primaria y educación física al estructurar mapas conceptuales, considerando esta estrategia para conectar significados y facilitando significados conceptuales y es en ese sentido que presentamos unos ejemplos de planeación estratégica que se llevó a cabo en grupos pequeños para su análisis:

Fecha:	
Nombre de los alumnos (as):	Grupo:
Tema:	Estrategias para el desarrollo de la lectura inferencial
Sesiones	1
Competencias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	Infiere a partir de un enunciado incompleto y lo complementa a partir de su conocimiento sobre el tema. Supone algunas relaciones que conecta las ideas y completa la secuencia lógica. Comprende la elaboración de relaciones que se deducen de lo que se dice en el escrito. Utiliza estrategias de organización que facilitan la comprensión lectora. Ejercita cada nivel de lectura separadamente hasta lograr la competencia requerida.
Propósito y descripción general de la sesión	La lectura no solo implica la comprensión de mensajes verbales, sino que también incluye mensajes no verbales; el enfoque y la metodología constituyen una propuesta para resolver la

	<p>problemática mediante la aplicación de los procesos del pensamiento que incluye los elementos para mejorar la comprensión lectora que permite la elaboración de textos escritos con ideas claras precisas y coherentes. Por lo tanto, se considera al lenguaje como producto del pensamiento mediante las estrategias que se proponen para adquirir las habilidades de lectura y escritura.</p>																					
Orientaciones metodológicas	<p>El estudiante normalista, con el apoyo del docente y con la interacción constante con los compañeros del grupo de manera virtual o presencial debe desarrollar las actividades propuestas. Se sugiere trabajar individualmente y después en pequeños grupos para compartir ideas y conceptos, contrastar información, resolver las tareas y presentar sus resultados en plenarias.</p> <p>Se recomienda integrar las evidencias generadas de la sesión en la plataforma de classroom para que quede constancia de su desempeño en la sesión de tutoría.</p> <p>Los Maestros titulares son responsables del tema y tienen la función de mediar las actividades y realimentar a los estudiantes. Su papel fundamental consiste en sugerir, orientar, asesorar en casos requeridos y sobre todo alentar la participación de ellos.</p> <p>Cabe destacar la importancia que en estos temas tienen las preguntas para guiar las actividades que se constituyen en generadoras de búsqueda, selección, organización e inferencia de la información que le permite tomar conciencia de su utilidad y facilitar el desarrollo de un pensamiento más ordenado y complejo.</p>																					
Sugerencias de evaluación	<p>Se sugiere la incorporación de rúbricas (matrices de valoración) para definir los niveles de complejidad en las actividades propuestas, así como para que los estudiantes se familiaricen con las modalidades de evaluación auténtica que se proponen en el plan de estudios. Asimismo, es conveniente incorporar modalidades de autoevaluación y coevaluación.</p>																					
Sustento teórico	<p>El proceso de discernimiento se diferencia de la de adquisición de conocimiento. En los casos de discernimiento las situaciones que se plantean no son obvias, sino que están rodeadas de circunstancias extrañas, cuya solución exige que la persona, además de utilizar los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva, tenga que aplicar su ingenio. En el proceso de adquisición de conocimiento, las situaciones no ofrecen la misma complejidad. De Sánchez (2019).</p> <p>Así mismo, la lectura de cada sesión se apoyará en el uso de estrategias diseñadas que faciliten el análisis y la síntesis de la información que contiene cada una de las lecturas que se proponen para que logre el desarrollo de las habilidades del pensamiento. De Sánchez (2019).</p>																					
Actividades de aprendizaje	<p>Análisis previo del texto de Morales y Landa <i>et al</i> (2004) Desarrollo del proceso del ABP.</p> <table border="1"> <tr> <td>Diseñar un mapa conceptual con los elementos del proceso del ABP.</td> <td>10 minutos</td> </tr> <tr> <td>Dinámica de integración grupal para estructurar equipos.</td> <td>10 minutos</td> </tr> <tr> <td>Leer y analizar el escenario del problema.</td> <td>10 minutos</td> </tr> <tr> <td>Realizar un Luvia de ideas en equipos.</td> <td>10 minutos</td> </tr> <tr> <td>Hacer una lista de lo que conocen del texto individualmente.</td> <td>10 minutos</td> </tr> <tr> <td>Hacer una lista de lo que no se conoce individualmente.</td> <td>10 minutos</td> </tr> <tr> <td>Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema individualmente.</td> <td>10 minutos</td> </tr> <tr> <td>Definir el problema individualmente.</td> <td>10 minutos</td> </tr> <tr> <td>Socializar los resultados en equipo.</td> <td>15 minutos.</td> </tr> <tr> <td>Presentar resultados en plenaria.</td> <td>25 minutos</td> </tr> </table>		Diseñar un mapa conceptual con los elementos del proceso del ABP.	10 minutos	Dinámica de integración grupal para estructurar equipos.	10 minutos	Leer y analizar el escenario del problema.	10 minutos	Realizar un Luvia de ideas en equipos.	10 minutos	Hacer una lista de lo que conocen del texto individualmente.	10 minutos	Hacer una lista de lo que no se conoce individualmente.	10 minutos	Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema individualmente.	10 minutos	Definir el problema individualmente.	10 minutos	Socializar los resultados en equipo.	15 minutos.	Presentar resultados en plenaria.	25 minutos
Diseñar un mapa conceptual con los elementos del proceso del ABP.	10 minutos																					
Dinámica de integración grupal para estructurar equipos.	10 minutos																					
Leer y analizar el escenario del problema.	10 minutos																					
Realizar un Luvia de ideas en equipos.	10 minutos																					
Hacer una lista de lo que conocen del texto individualmente.	10 minutos																					
Hacer una lista de lo que no se conoce individualmente.	10 minutos																					
Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema individualmente.	10 minutos																					
Definir el problema individualmente.	10 minutos																					
Socializar los resultados en equipo.	15 minutos.																					
Presentar resultados en plenaria.	25 minutos																					
	<p>Análisis del texto “Los manglares”.</p> <p>El manglar es un sitio poblado por un tipo de árbol llamado mangle, de grandes raíces superficiales. El mangle crece en agua salada poco profunda, cerca de las costas.</p> <p>La forma de reproducción de los manglares es muy especial: una semilla germina en el árbol y desarrolla vástagos que cuelgan en el aire. Después caen en el agua transformándose en raíces que dan origen a un nuevo árbol.</p> <p>Las raíces del mangle plenamente desarrollado pueden extenderse en círculos de tres metros de diámetro en el agua. Al subir la marea, las raíces recogen fango. Lo que provoca en ocasiones que el árbol muera al quedar asentado en tierra seca.</p> <p>Infiere cuál es el tema y escríbelo en la siguiente celda:</p>																					

	Conteste las siguientes preguntas:
	¿Qué es un manglar?
	¿Qué ocurre con el mangle cuando sube la marea?
	¿Qué pasa con el mangle si no está en contacto permanente con el mar?
	¿Cómo se reproduce el mangle?
	¿Cuál es el fruto del mangle?
	¿Que se infiere de lo dicho anteriormente acerca del medio en el cual crece el mangle?
	Tarea: Elabore un esquema de las características del mangle:
	En este espacio elabore el esquema.
Explicación argumentativa	Tarea: Realice una propuesta por escrito para la conservación del manglar:
Bibliografía	De Sánchez, M. (1991) <i>Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento</i> . México: Ed. Trillas. De Sánchez, M. (1992). <i>Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas</i> . México: Ed. Trillas. De Sánchez, M. (2004) <i>Aprende a pensar. Solución de problemas</i> . México: Ed. Trillas http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/ Morales y Landa (2004) Desarrollo del proceso del ABP.

Fuente: Elaboración propia

Discusión y Conclusiones

El proceso de construcción de las actividades del curso de Nivelación Pedagógica nos llevó a una encrucijada al considerar que se podía caer en una enseñanza tradicionalista, sin embargo, el análisis teórico permitió clarificar cada una de ellas, por ejemplo: Barrows (1986) propone el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

Por otro lado, Prieto (2006) nos comparte, que el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible a partir de lo que hacen los estudiantes para mejorar la calidad de su aprendizaje, por lo tanto, Miguel (2005) destaca cinco elementos tangibles como:

Resolución de problemas.

- Toma de decisiones
- Trabajo en equipo
- Habilidades comunicación: argumentación y presentación de la información
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión y tolerancia

En ese mismo sentido Prieto (2006) citando a Engel y Woods, comenta otros elementos importantes dentro del ABP:

- Identificación de problemas relevantes del contexto profesional
- La conciencia del propio aprendizaje
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
- El pensamiento crítico
- El aprendizaje autodirigido
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación
- El aprendizaje permanente

Benito Cruz (2005) nos dice que aparte de las competencias ya citadas el ABP favorece tres elementos fundamentales en el proceso de construcción de una estructura cognitiva:

- El desarrollo del conocimiento eficaz y la creatividad
- El desarrollo de habilidades en cuanto al manejo y búsqueda de la información
- El desarrollo de habilidades de investigación

No podemos olvidar la tesis de Exley y Dennick (2007) quienes consideran que el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo y centrado en el estudiante cuya característica principal responde a una metodología centrada en el alumno y en su aprendizaje, a través del trabajo autónomo y en equipo, en cual los estudiantes deben lograr los objetivos planteados en el tiempo previsto.

Para terminar con esta pequeña discusión Morales y Landa (2004), Exley y Dennick (2007) y de Miguel (2005) recomiendan que el número de miembros de cada equipo oscile entre los entre los cinco y ocho, para favorecer la gestión eficaz y los posibles conflictos que surjan entre ellos con la finalidad de que se responsabilicen todos los integrantes en la consecución de los objetivos previstos.

Es necesario resaltar que la transdisciplina tiene un fin, que es la comprensión del mundo presente en cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento, que se interesa por la acción de varios niveles de realidad de acuerdo con la estructura presentada en el instrumento de diagnóstico, tomando como referente los tres pilares de la transdisciplina: los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad (Nicolescu, s. a. 2004), con base en esta estructura se determina la metodología de la investigación transdisciplinaria y que tiene relación con el proyecto de investigación en esta segunda etapa.

Desde este punto de vista de Nicolescu (2004) y La Teoría de los Procesos de De Sánchez (2004) surge la inquietud de diseñar un curso de Nivelación Pedagógica que fuera más allá de las disciplinas, cuyo dilema se dio al interior del grupo de investigación en cuanto ¿Cómo desarrollar habilidades del pensamiento a partir de los resultados del diagnóstico aplicado? ¿y como diseñarlo?, por lo tanto, se realizaron consultas documentales sobre dicha teoría con los siguientes hallazgos interesantes relacionados con la transdisciplina: La fundamentación teórica que apoya el modelo para

el desarrollo del pensamiento y sus aplicaciones descansa en teorías acerca del funcionamiento de la mente la estimulación del intelecto y los fenómenos cognitivos que acompañan el acto mental. Dichas teorías provienen de la psicología y de la ciencia cognitiva (Gardner, 1985; Glass y Holyoak, 1986; Jones e Idol, 1990), de los modelos actuales que explican la inteligencia humana (Sternberg, 1985 y 1987; Gardner, 1983; Goleman, 1986) y del paradigma de procesos (Sánchez, 1985 y 1992) Considerando, además, la teoría de la Transdisciplina.

Una vez desarrollado el curso, se consideró, que la transdisciplina, La teoría Triádica de la Inteligencia de Robert Sternberg y el paradigma sobre La teoría de los Procesos de Margarita Amestoy de Sánchez nos ubican claramente en los resultados del curso aplicado a los alumnos de la escuela normal, por lo tanto, la propuesta de Sternberg con tres subteorías, componencial, experiencial y contextual; sustentan y definen los procesos mentales que facilitan la ejecución de las acciones previamente planificadas y que se relacionan con la estructura del curso, en donde se identifican los mecanismos que articulan la conducta inteligente y de acuerdo con la tesis de De Sánchez (2019) nos comenta que existen tres tipos de procesos mentales:

- Los metacomponentes que determinan la manera en que se planifica
- Los componentes de ejecución que definen los procesos mentales
- Los componentes de adquisición del conocimiento

Por lo tanto, la subteoría componencial de De Sánchez (2019) especifica los mecanismos mentales de la conducta inteligente y comenta que aun cuando los individuos difieran en la ejecución al resolver problemas, desde el punto de vista conceptual, dichos mecanismos son en general los mismos procesos, aunque, cada uno lo realiza a su propio ritmo y en conclusión esto es uno de los factores que determinan los resultados en la evidencias de aprendizaje que se recopilaron de este curso, además de, aportar elementos para la construcción de un Programa de Tutoría que dará continuidad el desarrollo de habilidades del pensamiento en el transcurso del semestre.

Referencias bibliográficas

- Aebli, H. (1998) *Factores de enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Ed. Narcea.
- De Sánchez, M. (1991) *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Ed. Trillas.
- De Sánchez, M. (1992). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas*. México: Ed. Trillas.
- De Sánchez, M. (2004) *Aprende a pensar. Solución de problemas*. México: Ed. Trillas
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2001) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. México: Ed. Paidós.
- Morales y Landa (2004) *Desarrollo del proceso del ABP*.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988) *Aprendiendo a aprender*. España: Ed. Martínez Roca.
- Sternberg, R.J. y Spear-Swerling, L. (1996) *Enseñar a pensar*. España: Ed. Santillana.

10. LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES. ESTADO DEL ARTE

Rodolfo Castañeda Ramírez
Miguel Hernández Vergara

Introducción

La formación de docentes en la escuela normal es una prioridad y una exigencia social. Los planes y programas de estudios plantean una formación integral y el desarrollo de competencias genéricas, profesionales y disciplinares; sin embargo, en la realidad se identifican vacíos y fragmentaciones entre lo que plantean los cursos, la práctica profesional y los procesos de análisis y de reflexión; no se derivan argumentos que justifiquen la acción pedagógica didáctica.

Este escrito tiene por finalidad exponer algunos hallazgos del estado del arte sobre la producción de conocimiento desde las prácticas profesionales. Es producto del desarrollo del proyecto de investigación: la producción de conocimiento en las prácticas docentes-profesionales de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES), cuyo objetivo es gestionar la producción de conocimiento a partir del análisis de la práctica docente.

La orientación teórica se plantea desde los aportes de, Schön, Geertz, Porlán, Freire y Elliot entre otros, que contribuyan a la conformación de la construcción de conocimiento y mejora de la práctica profesional mediante la crítica, el análisis y la reflexión. La investigación tiene un enfoque cualitativo descriptivo hermenéutico y, el método es el de investigación-acción.

Planteamiento del problema

La formación del estudiante es sin duda el quehacer pedagógico más prioritario e importante de la Escuela Normal. Los planes y programas de estudios 2018 de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica considera tres competencias: profesionales, genéricas y disciplinares; es una orientación integral en virtud de integrar a la formación docente los elementos académicos necesarios para una práctica docente sin problemas didácticos, estratégicos o bien de dominio de contenidos.

El problema inicia cuando el estudiante consume o bien obvia su formación académica. Si consume tiende a medio repetir la información en un examen ensayo o gráfico cognitivo. El fenómeno del obviar se manifiesta cuando diseña planificaciones para presentarse a una sesión de práctica profesional en la escuela secundaria. El plan es un arsenal de datos y actividades sin identidad académica. Al decir identidad está en relación con paradigmas de aprendizaje que normen académicamente las intenciones didácticas. Hay una fragmentación entre lo que aprende en los cursos y los procesos de explicación termina todo en vivencia. Todo puede ir bien, sin embargo, se observa que del análisis no se derivan argumentos que den principio o lineamientos que justifiquen acciones docentes.

Es necesario implementar una serie de procesos investigativos relacionados con los vacíos o carencias que limitan por un lado la profesionalización de los estudiantes y en otro sentido producir conocimiento para el camino de la innovación y la mejora en los aprendizajes de los alumnos de la educación básica, entonces. Para dicho proceso se proyecta un enfoque cualitativo de la investigación y el tipo de investigación será la investigación que en esencia será evaluar y mejorar con sistemas de entrenamiento metodológico para producir conocimiento a partir del análisis de la experiencia como categoría estelar y el uso de los resultados de este ejercicio.

Es una investigación que se respalda en la malla curricular plan de estudios 2018 en la competencia profesional relacionada con las propuestas de mejora de los resultados de su enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Además, si elabora diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades, la investigación se convierte en herramienta básica para explicar, comprender situaciones educativas para mejorar su docencia. Así la investigación es el marco para enriquecer su práctica. De aquí se derivan las propuestas para la producción de conocimiento que fundamento para la mejora. La autosuficiencia profesional pareciera una utopía, pero representa un pensamiento que se construye en el propio pensar. Entonces el pensar se configura como movimiento “autótrofo” del profesional. Es una ética que contribuye a la producción de conocimiento y de paso la conformación de un pensamiento epistémico.

Lograr esta perspectiva es cuestión de reorientar los sistemas de formación docente por la vía del abandono del consumo de conocimiento de forma irreflexiva y de aplicación inconsciente y optar por la producción de conocimiento desde el origen de la experiencia reflexiva. Es cambiar la fórmula teoría-práctica por un dialogo práctica-teoría práctica. Tiene sus grandes implicaciones intelectuales, teóricas y metodológicas, no es un maridaje, una arquitectura sencilla; los sujetos han de empezar a distanciarse para liberarse de ideologías dominantes que hacen de ellos sujetos autómatas, esclavos de conceptos contruidos en contextos y culturas académicas hasta cierto punto perversas. El distanciamiento es un acto ético de los sujetos, se retiran de lo que comprenden para construir sus propios constructos, crear su propio discurso, así surgen las nuevas y grandes teorías.

En la filosofía, pedagogía, psicología, antropología, el derecho y otras disciplinas más se van generando nuevos hilos explicativos de la realidad. Así surgen innovaciones en la teoría y en especial en la práctica. Esta idea de innovación no será posible si se siguen patrones teóricos abstractos que se quedan aislados en el momento de mejorar prácticas docentes. El aislamiento de conceptos es una situación muy manifiesta en los procesos de formación docente, se observa una separación entre la teoría y la práctica en el momento de planear y explicar la situación que se presentan en el desarrollo de una relación didáctica.

La experiencia es el origen del nuevo conocimiento; ésta se ha de mirar desde una perspectiva de la descripción, el análisis, la reflexión, la teoría y la interpretación. hay que reconocer que cada momento implica competencias metodológicas y teóricas; obviar esta tendencia se convierte el discurso curricular en una falacia cuando se pretende que el estudiante normalista innove y mejore su práctica. Algunas cuestiones que ayudan a concretar lo que hasta el momento se ha planteado son: ¿Qué significado tiene para el estudiante normalista la experiencia docente?, ¿Qué procedimientos utiliza para recuperación y análisis de la experiencia?, ¿Cuál es el futuro de la experiencia después de someterla al análisis y la reflexión?, ¿Cuáles son los referentes inmediatos de la innovación y la mejora? ¿Se investiga la práctica docente posterior a la ejecución de una planeación deliberada?

Marco teórico

La era del conocimiento y la información es en el siglo XXI una realidad concreta

El conocimiento tiene finalidades argumentativas y de fundamento para justificar proyectos en las disciplinas y en las prácticas empresariales, entre ellas está la escuela. Esta es la razón por lo que se insiste en el ámbito educativo en realizar investigación con las siguientes características: 1) Impacto; 2) Aplicada; 3) Generación de conocimiento.

La idea de la política pública es la mejora de la docencia y el aprendizaje, así como la intervención e innovación en el aula. En este sentido la investigación de la práctica focaliza la experiencia para no dejarla en el nombrar y con ello en el anonimato. E también una forma de liberación y descolonización de conceptos dominantes que se repiten sin conciencia, con ello no cumplen el ideal de praxis política en educación. La malla curricular de las licenciaturas incluye en sus cursos perspectivas claras para que la producción de conocimiento sea todo un acontecimiento camino a la formación de la identidad, la formación de un pensamiento epistémico, construcción de discurso e innovación y mejora de la práctica docente.

La orientación teórica que se plantea es la perspectiva con un enfoque de Schön (1992), Geertz (2003), Morín (2009), Zemelman (2011), Freire (1998), Gadamer (1982) y Elliot (1998) entre otros, que contribuyan a la conformación de la construcción y mejora de cada ciclo de acciones.

La práctica docente profesional, está permeada por diferentes relaciones:

La relación con los alumnos implica a padres de familia, otros maestros, autoridades y la comunidad en general; con un saber colectivo propuesto por la institución para el desarrollo de las nuevas generaciones; la relación con el contexto que plantea distintos desafíos; con el marco normativo y administrativo que regula el sistema educativo; con los valores personales e institucionales que orientan, en su conjunto la formación del ciudadano y la construcción de un modelo de sociedad. Las relaciones de la práctica docente se mezclan y convierten la tarea educativa en una realidad compleja (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999).

Mejorar la práctica docente mediante su análisis crítico

El análisis crítico de la práctica docente permitirá reconocer contradicciones, equivocaciones y aciertos, tanto de los alumnos como de los demás actores, entender, analizar y revisar las actitudes y acciones propias en función de los alumnos.

La reflexión crítica de la práctica acompaña el cambio. La nueva lectura de la realidad genera a su vez ideas, preguntas y proyectos. La reflexión crítica conduce también a la confrontación de las ideas, los conocimientos y las convicciones propias con las de otros, quien reflexiona críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias de sus compañeros. Este proceso permitirá transformar y mejorar la práctica. Pero el trabajo no termina en esta fase, es necesario avanzar hacia los espacios de reflexión grupal porque se trata de una práctica social para la formación de los maestros en la que resignifican su práctica y producen nuevos conocimientos.

La reflexión crítica en colectivo necesita del diálogo. Dialogar consiste en explicitar y confrontar pensamientos distintos, dialogar implica el respeto por las ideas expresadas, la libertad para manifestar dudas y la intención de conocer, entender y avanzar en la producción del conocimiento. Cuando las personas dialogan se disponen a sustentar sus ideas sin autoritarismos, tratan de comprender otros puntos de vista y se disponen a aprender de los demás. Mediante el diálogo, los docentes recuperan dos elementos: La experiencia y el saber pedagógico; esto les permite reconstruir su pensamiento y los conocimientos que requieren para mejorar su trabajo.

Ciclo de reflexión

Para llevar a cabo procesos de reflexión se han propuesto numerosos modelos. Uno de ellos es el elaborado por (Smyth, 1991) y que consta de las siguientes fases o etapas:

- **Inspiración** — ¿Cuál es el sentido de mi enseñanza? Las descripciones de algunos aspectos que nos preocupan de la práctica docente permiten iniciar el análisis para descubrir lo que hay detrás de esas prácticas. Así, lo que hacemos es teorizar sobre nuestra enseñanza en el sentido de desmenuzar los procesos pedagógicos más amplios que subyacen tras esas acciones. De esta forma se obtienen las llamadas “teorías locales” Tripp, 1987; Geertz, 1983; Schibeci y Grundy, 1987 como se citó en (Smyth, 1991) impregnadas en los incidentes concretos de la descripción. En estos casos, aunque es poco probable arribar a la generalización de las teorías, lo más importante es que son muy significativas para explicar el contexto de nuestro trabajo.
- **Confrontación** — ¿Cómo llegué a ser de este modo? Parece que es relativamente fácil describir y reflexionar sobre la enseñanza, pero no tanto cuestionar el cómodo mundo que conocemos y en el que vivimos. Situar a la enseñanza en un contexto cultural, social y político más amplio implica una reflexión crítica sobre los supuestos que subyacen tras los métodos y prácticas utilizados en el aula. Entonces, la enseñanza es mucho más que un conjunto aislado de procedimientos técnicos; es la expresión histórica de unos valores construidos sobre los que se considera importante en el acto educativo. Las siguientes preguntas orientan el cuestionamiento de nuestras teorías locales: ¿qué supuestos, valores y creencias sobre la enseñanza reflejan mis prácticas?, ¿de dónde proceden dichas ideas?, ¿qué prácticas sociales reflejan esas ideas?, ¿qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías?, ¿qué idea sobre la autoridad encierran?, ¿a qué intereses aparentan servir mis prácticas?, ¿qué es lo que limita mis ideas sobre lo que es posible en la enseñanza? (Smyth, 1991).
- **Reconstrucción** — ¿Cómo podría hacer las cosas de otro modo? Para realizar el trabajo de otro modo y mejorar es imprescindible tener una dimensión activa. Los docentes deben iniciar por revisar la realidad concreta de sus vidas, pero no desde la comodidad de lo que ya saben; sino trabajar en el tema, definir los límites y, de esta forma, empezar a superarlos (Shor y Freire, 1987 citado en (Smyth, 1991). La cultura predominante incita a trabajar sin pensar ni cuestionar nada, aceptar como natural la manera de enseñar las relaciones sociales establecidas con los alumnos. Así, hay una tendencia de soportar y justificar las inercias que rodean la práctica docente, en vez de considerarlas como intolerables. Esto sucede por concebir la enseñanza como un proceso técnico, que sólo requiere una cuidadosa planeación, para conseguir los objetivos educativos preestablecidos.

Metodología

La metodología que se plantea utilizar es una lógica de razonamiento, forma particular de pensar la investigación que demanda recortar aquellos elementos que no resultan de interés. Se pretende diseñar una lógica en acto para lograr el rigor del procedimiento que se instaure como eje rector de la investigación. Esta perspectiva hace posible una vigilancia epistemológica de los actos

epistemológicos del transcurrir de la investigación. Se trata de pensar una metodología y métodos no ajenos al objeto de investigación, como señala Bourdieu (1988, p. 11) “el método no es susceptible de ser estudiado separadamente de las investigaciones en que se lo emplea no es posible un método independiente de los estudios filosóficos”.

En suma, se trata de transitar del método como posibilidad de alcanzar al objeto a través de las mediaciones determinados por la metodología como la instancia de razonamientos.

La investigación tiene un enfoque cualitativo entendida que de acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2007, p. 24), como “un proceso interpretativo de la indagación basado en distintas tradiciones metodológicas”; como que pretende dar significado a las variables de procesos implicados en los imaginarios y representaciones sociales en contraste con lo conceptual y curricular.

El tipo de investigación es la investigación acción, en su proceso se pone énfasis en los ciclos como manifestación del diagnóstico, el problema y los objetivos. A cada uno de los ciclos se le realizará un seguimiento metodológico y teórico.

Para abordar el objeto de estudio se recurre a la historia biográfica, la observación, la entrevista. Para atender el objeto de estudio se apoya la investigación-acción, en la perspectiva de Elliot (1998), el investigador-investigados valoran de forma permanente los hallazgos de la investigación, a fin de atender-mejorar la producción de conocimiento. En este sentido, se plantean las siguientes hipótesis de acción: 1) Entrenamiento metodológico para el análisis de la práctica; 2) Acompañamiento permanente al análisis y reflexión de la práctica; 3) Inducción al uso de los resultados del análisis para propuestas de innovación; 4) Dar seguimiento a propuestas de innovación; 5) Promover el diálogo teoría práctica.

La investigación tiene un enfoque cualitativo descriptivo-hermenéutico

El universo de investigación es tercer grado de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES), en el que participan alumnos.

Resultado. Estado del arte

Se entiende el estado del arte como el ejercicio analítico reflexivo de investigación documental por el cual se identifica la literatura de los mejores aportes y autores con respecto al estudio acumulado de un concepto y sus categorías principales, con la intención de reconocer, comprender, interpretar, hacer un balance o inventario sobre los antecedentes y posibles desarrollos (Gomez Vargas, Galeano Higueta, & Andrey, 2015). Con un propósito semejante, se llevó a cabo el estudio del arte, de la forma que se expone en seguida.

Una vez que el objeto de estudio alcanza claridad a través del diagnóstico, el planteamiento del problema de investigación y el diseño del protocolo correspondiente, surge la necesidad de hacer un esbozo sobre la producción de conocimiento en la práctica profesional docente de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES). La primera tarea consistió en el ejercicio de reconocer las categorías relacionadas con el tema principal, para esta actividad resultan de gran utilidad las nociones previas y el marco teórico del proyecto de investigación, con lo cual se representa un esquema sobre el contenido sobre el que habrá de girar el estado del arte.

Figura 1.
El objeto de estudio y sus categorías



Elaboración propia

Con esta perspectiva global, se inicia la búsqueda de trabajos de investigación, en el afán de identificar dónde y qué construcciones teóricas de esta naturaleza existen, así como los aportes de los diferentes autores.

Con la herramienta de la base de datos de *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), se decide tomar como criterio el área de Humanidades y Educación, de los años 2011 a 2022 y se localizan diversas publicaciones sobre el objeto de estudio, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Base de datos sobre la producción de conocimiento

País	Generación, producción y aplicación del conocimiento	Era del conocimiento y la información	Investigación e innovación educativa: profesionalización docente	Pensamiento teórico epistémico	Total
México	46	57	91	4	198
Brasil	114	29	31	16	190
Argentina	21	16	5	0	42
Colombia	14	12	5	2	33
Cuba	8	22	0	1	31
Costa Rica	10	10	7	0	27
Uruguay	5	4	8	0	17
Perú	5	6	2	1	14
Portugal	5	6	1	2	14
Venezuela	6	5	0	0	11
Bolivia	4	1	0	0	5
Total	238	168	150	26	582

Elaboración propia

Los primeros hallazgos son que en México y Brasil se han realizado la mayoría de las investigaciones, seguidos en orden descendente por Argentina, Colombia, Cuba, Costa Rica Uruguay, Perú, y Portugal; Venezuela y Bolivia son quienes tienen menos trabajos de este tipo entre los países seleccionados. También se identifica que se escriben más textos sobre generación, producción y aplicación del conocimiento que con relación a las otras tres categorías: era del conocimiento y la información, investigación e innovación educativa; profesionalización docente y pensamiento teórico epistémico.

Aportes de la literatura acumulada al objeto de estudio

La era del conocimiento y la información

La llegada de la era del conocimiento y la información, se relaciona con el sistema educativo a través del enfoque de formación por competencias y la educación mediante herramientas y estrategias de conformación de redes; tanto para el tratamiento de la información como para gestionar procesos de aprendizaje, lo cual cultiva capacidades de pensamiento y tratamiento crítico, cuestionamiento, valoración, profundización (teórica y práctica) y predicción. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO promueve la gestión del conocimiento como una alternativa para los procesos de humanización, inclusión, prosecución y calidad educativa (Morales C., 2014).

La sociedad del conocimiento se ha centrado en una perspectiva de la sociedad industrial, pero desde una postura socioformativa humanista del pensamiento complejo y de compromiso con la calidad de vida:

Se enfoca en que los ciudadanos conformen comunidades en las cuales trabajen de manera colaborativa para gestionar, co-construir y aplicar el conocimiento en la resolución de problemas locales con una visión global, con sentido crítico y compromiso ético, apoyándose en las tecnologías de la información y la comunicación. (Tobón, Guzmán, Hernández, & Cardona, 2015, pág. 7).

Sin embargo, se ha encontrado que, en algunas universidades, los profesores tienen un conocimiento incipiente sobre las tecnologías y en consecuencia se inclinan por formas de trabajo convencionales.

Los escenarios de la sociedad del conocimiento rodean e impactan las condiciones estructurales y funcionales, tanto de la educación como de la escuela. Ser estudiante en la era de la sociedad de la información y el conocimiento exige convertirse en agente reflexivo de cambio cultural, más allá de procesos de individualización industrial, así que la escuela necesita enfrentar el desafío de crear nuevas y mejores significaciones para los jóvenes del siglo XXI (Briceño Alcaraz, 2012).

Generación, producción y aplicación de conocimiento. Uso de la teoría en la práctica profesional

El uso de la teoría desde un punto de vista crítico ha de dar apertura a la emancipación, la indagación y la resistencia a los discursos de las metrópolis. La teoría permite pensar configuraciones más auténticas (en el plano educativo), del evento didáctico, mediante procesos de distanciamiento hasta entrar en un plano pedagógico de desarrollo profesional.

En consecuencia, la práctica profesional cobra sentido porque el estudiante se educa, se forma, como docente, desde la experiencia (Saldívar Moreno, 2016). Para tal fin, la escuela necesita atender a los jóvenes en términos de transformación de la conciencia, la apuesta por la idiosincrasia y complejidad del sujeto; el proceso de formación docente también se enfoca en conformar relaciones educativas y cambios o mejoras de carácter psicoemocional.

Existen diversas propuestas para orientar las prácticas profesionales educativas desde una perspectiva crítico-reflexiva, tales como las Metodologías Activas de Aprendizaje (MAA) y la teoría del aprendizaje significativo (Vieira Matos, Noll, Felicio, & Ferreira, 2021); en ambos casos el estudiante asume un papel protagonista en el proceso de aprendizaje, que exige pensar, criticar, proyectar, enseñar, representar, resolver problemas, plantear y lograr objetivos.

El uso de la teoría en la práctica profesional: pensamiento teórico-epistémico

El pensamiento teórico epistémico es un reto en el campo de las ciencias sociales, porque la realidad en esta perspectiva tiene múltiples y diversos significados. Este problema, según Zemelman (2007), se resume en dos conceptos: el desajuste y el desfase. El desfase se refiere a la creencia de que los conceptos tienen un significado claro, más no es así, lo cual exige resignificar los conceptos en tareas construcción del conocimiento y de investigación. El desajuste consiste en la variación del ritmo entre realidad y construcción del concepto; la realidad es más dinámica que el concepto.

El pensamiento epistémico no tiene contenido, así que la situación o pregunta requiere que se le dé un estatus de mayor amplitud, colocándose frente a las circunstancias sin anticipaciones, así, las categorías se convierten en conceptos que no tienen un contenido preciso ni único, sino diversos contenidos; sin embargo, pueden ser posibles de contenido y de relaciones. El pensamiento epistémico antecede a la teoría, por lo que implica posicionarse frente a la realidad y construir relaciones de conocimiento. Esta actitud implica inquietud, desasosiego y desafío, sólo así se construye el conocimiento.

Ahora bien, el uso de la teoría en la práctica profesional es quizá, el reto más desafiante para el docente y quizá no estudiado con la amplitud que merece. Pocas veces hay correspondencia entre lo que se sabe, lo que se dice y lo que se hace; no hay una relación entre la teoría y la práctica pedagógicas de enseñar. En este sentido, Álvarez Álvarez (2012), identifica “dos enfoques dominantes: el científico tecnológico y el hermenéutico interpretativo” (pág. 1), y propone como alternativo el enfoque un modelo dialógico de relaciones teoría-práctica.

Investigación e innovación educativa. Profesionalización docente

Con el uso de la teoría, la práctica educativa se investiga y se innova; por lo tanto, es posible la profesionalización docente. Quien asume el hecho educativo en estas circunstancias necesita un posicionamiento analítico, “en un marco de creciente rigurosidad científica, y de una progresiva incorporación de nuevas preguntas (...) orientadas a develar la forma en que la experiencia podría transformarse en conocimiento mediante la reflexión y la modificación de la práctica” (Ruffinelli, 2017).

Algunos estudios en México y Colombia, sobre la investigación y la innovación educativa con fines de formación y profesionalización docente, se han enfocado en la “epistemología y administración social de Popkewitz” (Espinoza, 2014, pág. 163) y “desde la teoría de Pierre Bourdieu” (Moreno Vizcaíno, 2014, pág. 1). Los resultados indican que en la formación docente “hay vacíos teóricos, académicos y sociales” (Espinoza, 2014, pág. 163), pero también propuestas y actividades “que alimentan las capacidades, competencias y conocimientos” (Espinoza, 2014, pág.

163) del docente. En Colombia la formación inicial de docentes a distancia tiene su origen en las tres últimas décadas del siglo pasado, esta modalidad académica se ha constituido gradualmente con el uso de las TIC's.

La formación y la profesionalización docente, además de los programas educativos en las instituciones de educación superior, se atienden a través de cursos y talleres; de esta manera conjugan esfuerzos de capacitación sobre el saber disciplinar pedagógico en el afán de mejorar la práctica, se hace frente a las dificultades e incertidumbres. Es así como surgen grupos de investigación, “al interior de ellos se realizan análisis relativos al servicio de la docencia y se lleva a cabo investigaciones pedagógicas en las que se procura reconocer la competencia del docente y su saber acerca de su práctica” (Osorio de Sarmiento & Univio Molano, 2015, pág. 20).

La investigación y la formación (tanto inicial como continua), abren rutas de mejora e innovación. Se han documentado experiencias en las que los profesores participan activamente en actividades de formación continua con proyectos sobre diseño de situaciones de aprendizaje, “bajo la óptica de la teoría socioepistemológica” (Farfán & Romero Fonseca, 2016, pág. 116). También se implementa en algunos casos, el uso de las Tics (específicamente, trabajo docente con clases en video), para la docencia en educación a distancia y enseñanza remota (EaD), a pesar de las dificultades en el lenguaje audiovisual, la expresión docente, que llegan a perjudicar la dimensión emocional de los profesores (Zanella Penteadó & Guimarães Da Costa, 2021).

Discusión y conclusiones

La era del conocimiento y la información es un cambio cultural que exige competencias mediadas por las Tics con perspectivas humanistas complejas para el tratamiento crítico de la información desde los entornos personales de aprendizaje, ir de la búsqueda de la verdad a la generación del conocimiento. La generación, producción y aplicación del conocimiento, tiene vínculo con la competencia comunicativa escrita, con la transferencia, la sistematización y la ciencia. Es un proceso en espiral.

La formación de docentes es un quehacer pedagógico prioritario en la escuela normal, dicha actividad demanda la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades, agrupadas en competencias genéricas, profesionales y disciplinares. Surge así la necesidad de atender los procesos investigativos para la producción de conocimiento que posibiliten la mejora de las prácticas profesionales y, en consecuencia, la profesionalización docente.

El docente que se forma en la escuela normal ha de asumir una postura crítica, analítica, reflexiva y dialógica. Este posicionamiento necesita recuperar la teoría, la práctica, la experiencia y generar conocimiento que permita mejorar y transformar la práctica profesional. En algunos casos, la investigación e innovación educativa es mediada por las TIC'S y el apoyo de estrategias, modelos, la mediación, el colegiamiento, el acompañamiento o la tutoría.

En México y algunos países de Latinoamérica se han realizado en los últimos años investigaciones sobre la producción de conocimiento. Se identifica que la profesionalización docente se da por la vía de la experiencia, crítica, reflexión, talleres de análisis, clases en video para la educación a distancia (EaD), y diseño de situaciones de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-11. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/jano/5030Alvarez.pdf>
- Bordieu, P. (1988). *El oficio de Sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Briceño Alcaraz, G. (2012). Briceño Alcaraz, G Ser estudiante en la sociedad de la información y el conocimiento: la escuela y sus actores ante el cambio cultural. *Sinéctica*, 1-19. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n38/n38a4.pdf>
- Elliot, J. (1998). *La investigación acción*. España: Morata
- Espinoza, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, 36(163), 163-179.
- Farfán, R. M., & Romero Fonseca, F. W. (2016). El diseño de situaciones de aprendizaje como elemento para el enriquecimiento de la profesionalización. *Perfiles Educativos*(38), 116-139. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38nspe/0185-2698-peredu-38-spe-00116.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1982). *Verdad y Método I*. España: sígueme-salamanca.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gomez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y., & Andrey, D. (julio-diciembre de 2015). El estado del arte: Una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6, 423-442.
- Morales C., J. T. (2014). De la búsqueda de la verdad a la gestión del conocimiento: La Universidad del siglo XXI. *Paradigma*, 35, 7-17. Obtenido de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v35n2/art02.pdf>
- Moreno Vizcaíno, G. L. (2014). Formación inicial de docentes a distancia dentro del campo de la educación en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44731371023.pdf>
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Osorio de Sarmiento, M., & Univio Molano, J. E. (2015). Vicisitudes de la formación docente en la ciudad de Bogotá. *Praxis educativa*, 19(1), 20-29. Obtenido de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022015000100003&lang=es

- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Artigos • Educ. Pesqui.*, 43, 97-111.
- Saldívar Moreno, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia: una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, 1-19.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 280.
- Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S., & Cardona, S. (2015). Tobón, Sergio; Guzmán, Clara Eugenia; Hernández, José Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Revista Paradigma*, 36, 7-36. Obtenido de <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art02.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Argentina: Gedisa.
- Vieira Matos, J. D., Noll, M., Felicio, C. M., & Ferreira, J. C. (2021). Práctica educativa crítico-reflexiva en Gestión Ambiental y Responsabilidad Social: un relato de experiencia. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 102, 564-582. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/fDPGty7Jp48By6vFKBNddD/?format=pdf&lang=pt>
- Zanella Penteadó, R., & Guimarães Da Costa, B. (2021). Zanella Penteadó, Regina y Guimarães Trabajo docente con clases en video en EaD: dificultades y desafíos de profesores para la formación y profesión docente. *ARTIGO(37)*, 1-21.
- Zemelman Merino, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. La Paz Bolivia: Andrés Bello.
- Zemelman Merino, H. (2007). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30, 234-244. Obtenido de <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>

11. EL TRIBUNAL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, ¿UN TRIBUNAL ATÍPICO?: DERECHOS HUMANOS Y BIENESTAR DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Paola Lizett Flemate Díaz
Gabriel Alejandro Encinas Duarte
Ana Lucía Villalobos Beltrán

Introducción

El artículo 1 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) reza:

Artículo 1. Se establece en la Universidad Autónoma de Baja California el Tribunal creado por los artículos 39 de la Ley Orgánica y 27 fracción VII del Estatuto General de esta institución, dotado de plena autonomía para resolver jurisdiccionalmente los litigios sometidos a su potestad, y para conciliar en su caso los intereses en conflicto, sin más sujeción que el respeto pleno al derecho universitario, bajo la perspectiva de los derechos humanos.

Del precepto normativo en cita, se desprende que la UABC es un instituto de educación superior que cuenta con un Tribunal Universitario el cual tiene su fundamento legal en su ley suprema que es la Ley Orgánica de 1957. Dicho órgano jurisdiccional universitario cuenta con plena autonomía para dirimir los conflictos que se sometan a su potestad, resolviendo sus conflictos con base en la normatividad universitaria y bajo una perspectiva en derechos humanos. Empero, ¿qué tipo de Tribunal es el Tribunal Universitario de la UABC?, ¿es un tribunal típico o atípico?, esto y más se busca abordar y, eventualmente, resolver en este estudio.

Para ello, se sigue la siguiente estructura: tras esta introducción, dos breves secciones exponen el sustento teórico y la metodología del presente estudio, y sus resultados consisten en la reconstrucción interdisciplinar de la división entre tribunales de estricto derecho y tribunales de suplencia de la deficiencia de la queja, la precisión sobre la naturaleza jurídica del Tribunal Universitario, y un abordaje de la meta transdisciplinar de la *justicia terapéutica* como ideal deseable para éste órgano garante del bienestar de la comunidad universitaria. Se concluye con una nota sobre el potencial de esta óptica hacia los fines de nuestra institución y la transversalización de los derechos humanos.

Sustento teórico

Se entrecruzan las teorías de la *justicia terapéutica*, de vocación tanto científica como política y de un evidente ascendente transdisciplinar a través de las humanidades y ciencias del comportamiento; asimismo, se presentan adecuaciones relevantes para la doctrina y la teoría jurídica y política a la luz de un órgano jurisdiccional dotado de autonomía dentro del campo social semiautónomo por mandato constitucional que consiste en la facultad y responsabilidad de autogobierno de las Universidades públicas.

Metodología

La metodología empleada en el presente escrito consiste en el análisis conceptual en sentido crítico y reconstructivo, así como las teorías transdisciplinarias sobre la *justicia terapéutica*. Así, en este estudio, se ofrece un análisis conceptual en sentido crítico y reconstructivo donde se entrelazan cuestiones de la teoría del derecho (tales como la naturaleza de dicho órgano, sus principios rectores

y el alcance de sus resoluciones), con cuestiones político-educativas sobre los mejores medios para la consecución de los fines sustantivos de la universidad en un contexto de bienestar de la comunidad universitaria. La misión del Tribunal Universitario es nodal en la perspectiva de derechos humanos para la justicia en las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, y la autonomía de la universidad como garantía de su función de baluarte de las libertades que sustentan al Estado constitucional democrático mexicano.

Tribunales: De estricto derecho o de suplencia de la deficiencia de la queja.

Hay tribunales que se rigen por el principio de estricto derecho. Este es el caso de aquellos que están encargados de resolver los juicios de amparo, por ejemplo. El principio de estricto derecho, según Azuela y Betanzos (2017, p. 17), garantiza la seguridad jurídica *qua* sujeción de los poderes del Estado a dos subprincipios: a) Presunción de conocimiento del derecho y la prohibición de aludir a la ignorancia de este y, b) De legalidad de los poderes públicos, de acuerdo con el cual éstos solamente podrán hacer aquello para lo que están facultados por una norma previamente establecida.

En este sentido, del principio de estricto derecho se desgaja, por una parte, la obligación de los gobernados de obediencia al derecho, impidiendo que puedan aludir a la ignorancia o desconocimiento del conjunto normativo y, por la otra, tenemos la obligación estatal de dar cabal cumplimiento a las normas jurídicas. Es decir, como control del poder público. Lo cual, constitucionalmente proviene del artículo 14 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que a la letra señala: “*En los juicios del orden civil, la sentencia definitiva deberá ser conforme a la letra o a la interpretación jurídica de la ley, y a la falta de ésta se fundará en los principios generales del derecho*”. Asimismo, el artículo 17 de la CPEUM reconoce el derecho de acceso a la justicia “*por tribunales que estarán expeditos para impartirla en los plazos y términos que fijen las leyes, emitiendo sus resoluciones de manera pronta, completa e imparcial. Su servicio será gratuito, quedando en consecuencia, prohibidas las costas judiciales*”.

Ciertamente, encontramos diversas disposiciones, especialmente directrices interpretativas y la interdicción del *non liquet*,¹ encuadrando el principio de estricto derecho, como ocurre en el Código Civil Federal que establece en los artículos 18 y 19 lo siguiente: “*El silencio, obscuridad o insuficiencia de la ley, no autoriza a los jueces o tribunales para dejar de resolver una controversia*”, y “*Las controversias judiciales del orden civil deberán resolverse conforme a la letra de ley o a su interpretación jurídica. A falta de ley se resolverá conforme a los principios generales del derecho*”, o en disposiciones similares del artículo 1324 del Código de Comercio y el artículo 17 de la Ley Federal del Trabajo.

Ahora bien, según Azuela y Betanzos (2017: 21-22), el principio de estricto derecho en el juicio de amparo, se deduce de una interpretación *a contrario sensu* de las disposiciones sobre suplencia de la deficiencia de la queja contenidos en el artículo 107, fracción II, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, contemplando la imposibilidad del juzgador para estudiar todos los posibles aspectos del acto reclamado, instándolo a constreñirse únicamente a aquellos que en amparo se aduzcan como conceptos de violación, situación que limita al juzgador en su facultad decisoria, en suma, impide que el juzgador sea quien defienda los intereses privados y particulares de los quejosos. Así, la Contradicción de Tesis 5/2021 de los Plenos de Circuito, cita al Maestro Burgoa respecto de que el principio de estricto derecho es restrictivo y se refiere “[...] *a la imposibilidad del juzgador de amparo para apreciar todos los posibles aspectos constitucionales del acto reclamado,*

¹ En castellano: ‘no está claro’. Véase *non liquet* en el *Diccionario panhispánico del español jurídico*, disponible en <https://dpej.rae.es/lema/non-liquet>

sino solamente aquellos que se traten de la demanda de garantías a título de conceptos de violación, o bien, los agravios mismos que implican limitaciones al análisis de la voluntad judicial decisoria”.² Con lo anterior, podemos apreciar que el *principio de la suplencia de la queja* es el opuesto del principio de estricto derecho, este principio confiere al juzgador la potestad jurídica de suplir las deficiencias en el planteamiento de la demanda y no está obligado a resolver el conflicto apegado en los conceptos de violación expuestos. Lo anterior, implica dos acepciones distintas: la falta, o carencia, de algo, por una parte, o la imperfección, por la otra.

La Contradicción de Tesis citada anteriormente aduce respecto del principio de suplencia de la deficiencia de la queja, que consiste en *“examinar cuestiones no propuestas por el quejoso o recurrente en sus conceptos de violación o agravios, respectivamente; sin embargo, no debe ser absoluta en el sentido de expresar su aplicación, sino solo en aquellos casos donde el juzgador la considere útil para favorecer al beneficiado y, por ende, resulte procedente el amparo*”.³

Naturaleza Jurídica del Tribunal Universitario

El Tribunal Universitario de la UABC es un tribunal que se rige por el principio de suplencia de la deficiencia de la queja, y no un tribunal de estricto derecho, como se explica a continuación: El Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario de la UABC expresa textualmente una suplencia de la queja de amplitud inusitada incluso para el ordenamiento jurídico mexicano que es pionero de tal provisión. De esta forma, el artículo 11 de dicho Estatuto Orgánico dispone que el Tribunal tiene la obligación de suplir las deficiencias de las partes no solo en las cuestiones jurídicas – como lo sostendría la versión más tradicional del principio – sino mucho más allá: *“en la exposición de los hechos, en la aportación de pruebas y en las consideraciones jurídicas que viertan en sus comparecencias”*.

Asimismo, cabe mencionar que con fundamento en el artículo 5 del Reglamento Interior del Tribunal Universitario de la UABC, dicho tribunal debe obrar bajo los principios de brevedad, sencillez, oralidad, gratuidad, concentración, imparcialidad, celeridad y transparencia. Algo importante como tribunal ínsito en una comunidad universitaria consiste en que debe procurar proteger los fines superiores de la institución para lo cual debe escuchar al Abogado General, así como todas las opiniones que le hagan llegar los miembros de la comunidad universitaria, incluso, aunque no sean parte en el procedimiento de que se trate.

Ahondando, como se desprende de los preceptos 1 y 2 de la Ley Orgánica de la UABC, los fines superiores de la universidad son la docencia, investigación científica y vinculación, todo ello para el logro de la resolución de problemas sociales locales y nacionales y, la extensión de la cultura. Asimismo, para el logro de dichos fines se inspira en diversos principios como la libertad de cátedra y de investigación. En el mismo tenor, resulta insoslayable hacer alusión al prócer de las reformas en materia de Derechos Humanos que ha sufrido la CPEUM, del 10 de junio de 2011, la cual incidió en la totalidad del ordenamiento jurídico y trajo consigo la constitucionalización de la educación en materia de Derechos Humanos, la cual juega un papel trascendental en la educación, ya que los contenidos educativos de todos los niveles se deben definir a partir de los Derechos Humanos. Claro, la UABC no fue ajena a tan trascendente reforma constitucional, por lo que, en lo conducente, creó su primer Código de Ética de la UABC el 11 de diciembre de 2014,⁴ asimismo, se reformó el Estatuto

² Registro digital: 30174; Asunto: CONTRADICCIÓN DE TESIS 5/2021. Undécima Época; Fuente: Gaceta del Semanario Judicial de la Federación. Libro 6, octubre de 2021, Tomo II, página 3129; pár. 33.

³ *Ibid*, par. 34.

⁴ Dicho código fue publicado en la Gaceta Universitaria número 335 y reformado en abril de 2016, publicado en la Gaceta número 361 del 16 de mayo de 2016.

Orgánico del Tribunal Universitario en 2015⁵ (adicionando al artículo 1 de dicho Estatuto un último enunciado que a la letra señala: “bajo la perspectiva de los derechos humanos”) y su Reglamento Interior (en un sentido simétrico se adicionaron los artículos 2 y 51).⁶

Así, jurídicamente el Tribunal Universitario se encuentra obligado a juzgar con perspectiva de Derechos Humanos, así como suplir las deficiencias de las partes, y no solo de la parte actora, sino de ambas partes, en todo lo actuado dentro de su proceso, de conformidad con el citado artículo 11 del Estatuto Orgánico de la Universidad Autónoma de Baja California.

También podría afirmarse que, al actuar dentro de la comunidad universitaria y privilegiar la verdad material en ella, se trata de un tribunal de buena fe; entendiendo que la buena fe en el ámbito jurídico según la Enciclopedia Jurídica Mexicana (Pérez y García, 2002) debe entenderse como: “*la obligación de conducirse honrada y concienzudamente en la formación y ejecución del negocio jurídico sin atenderse necesariamente a la letra del mismo*” (p. 567).⁷ En el mismo sentido se sostuvo el Primer Tribunal Colegiado en Materia Administrativa y de Trabajo, del Décimo Primer Circuito, al resolver el Amparo Directo 1070/2017, sosteniendo que la buena fe no solo “*impone a las personas el deber de ajustar su comportamiento en el tráfico jurídico, al arquetipo de conducta social reclamada por la idea ética vigente*”, sino que, además, “*constituye una norma dirigida al Juez para regularizar, conforme a la equidad, la ejecución o la configuración de los negocios*”, todo lo cual se condice plenamente con el marco normativo que regula las actuaciones del Tribunal Universitario de la UABC. Así al ser un tribunal de buena fe, se desentraña la obligación del juzgador universitario de ajustar sus sentencias, fallos o resoluciones al devenir jurídico universitario, es decir, a impregnar las mismas de la moral social propia de la comunidad universitaria de la UABC, ya que el mencionado letrado universitario encargado de juzgar, tiene la obligación de pedir la opinión en cada caso al Abogado General y tiene la obligación de escuchar la opinión de toda la comunidad universitaria en cada uno de los casos que se someten a su consideración, de conformidad con el artículo 5 del Reglamento Interior del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California.

En efecto, al encontrarnos inmersos en una *comunidad*⁸, como lo es la comunidad universitaria, estimamos de gran pertinencia la aplicación de la ley con un enfoque de justicia terapéutica, toda vez que la existencia de fines y valores compartidos que caracterizan a nuestra comunidad universitaria proporciona un horizonte hacia el cual encaminar “la maximización del bienestar de los individuos y las comunidades”, tal y como señalan Elizabeth Richardson, Pauline Spencer y David B. Wexler (2022: 12), académicos próceres de la Justicia Terapéutica.

Justicia Terapéutica

Como lo narran recientemente Richardson, Spencer y Wexler (2022), el concepto de justicia terapéutica – *therapeutic jurisprudence* – no es recién creado, sino que fue elaborado por dos profesores de derecho estadounidenses, Wexler, y Winick, en la década de 1980, los cuales recalcan que lo jurídico había sufrido de su dilación en beneficiarse del intercambio interdisciplinario entre las

⁵ Publicado en la Gaceta Universitaria número 351, del 9 de noviembre de 2015.

⁶ Publicado en la Gaceta Universitaria número 374, del 27 de febrero de 2017

⁷ Además, Pérez y García (2002), agregan: “*En el ámbito del derecho se presenta no sólo como un postulado moral incorporado al ordenamiento jurídico como un principio general del derecho, sino como una fuente de derecho subsidiaria; una guía del intérprete en su labor doctrinal y jurisprudencial; una norma de conducta rectora en el ejercicio de los derechos subjetivos y en el cumplimiento de las obligaciones; un deber jurídico; una convicción razonable fundada de que con nuestra conducta no causamos daño a otro*” (p. 567).

⁸ Sobre el concepto de *comunidad* aquí empleado, véase Tönnies (1987: 44): “En consecuencia, los miembros de un grupo en donde aparecen los caracteres de la comunidad, son hombres que se sienten y saben como perteneciéndose unos a otros, fundados en la proximidad natural de sus espíritus, bien sea una proximidad de carácter temporal o histórico, como la estirpe, el parentesco y la “sangre”; ya sea espacial, nacida de habitar en un mismo lugar: la casa, la patria chica o grande; ya, por último, la proximidad espiritual de la comunidad de pensamiento y creencia, comunes deseos, querer y esperanzas, y reverencia común por dioses o personas, vivas aún o desaparecidas.” Para dos estudios recientes sobre la *dimensión comunidad* en las universidades, véase, Rodríguez (2020); Tonon (2012).

ciencias de salud mental y el derecho, el sistema legal y el comportamiento de los actores dentro de los procedimientos judiciales. Así, la justicia terapéutica se garantiza cuando el actuar del poder judicial sea tendente a maximizar las consecuencias terapéuticas, a través del respeto de los valores de forma plena, como la justicia y el debido proceso. Al hacerlo, su intención es innovar, entrecruzando disciplinas del quehacer científico como la psicología, ciencias del comportamiento y criminología.

En suma, la justicia terapéutica es un dominio de la jurisprudencia de alcance transdisciplinario y transnacional, que busca proporcionar una óptica desde la cual se pueden analizar leyes y procesos legales particulares para una mejora continua, de este modo, se pueden esforzar los tribunales para mejorar el bienestar de los usuarios del Tribunal y la comunidad a la que van dirigidos su fallos o sentencias.

Como tres grandes ejemplos, hemos de recabar las referencias a la resolución del Consejo Canadiense de Jueces Principales de abril de 2011, que, entre otras cosas, “*respalda los principios y propósitos de la Justicia Terapéutica [...] y fomenta su aplicación en los tribunales, siempre que sea apropiado y factible*”;⁹ asimismo, en 2005, en Australia Occidental, los magistrados adoptaron la justicia terapéutica de forma explícita en una resolución “*para minimizar cualquier efecto negativo de los procesos judiciales y, en la medida de lo posible, promover el bienestar de las personas afectadas por el proceso judicial*”;¹⁰ y no menos importante es el ejemplo, ya en 2003, del Condado de Clark, en Washington, Estados Unidos donde se adoptó una declaración, con la intención de marcar una diferencia positiva en la vida de las personas que comparezcan al Tribunal y establecieron sus valores de justicia terapéutica guía, destacando su disposición para salir “*de los roles tradicionales de un sistema judicial acusatorio para facilitar un resultado positivo y más efectivo para la persona que ha cometido un delito o desea resolver una disputa*”.¹¹

Cabe puntualizar que, en todo caso, la justicia terapéutica conoce dos grandes ámbitos: en la creación de las leyes, por una parte, y en la aplicación de las leyes ya existentes, por la otra.¹² Con razón, suele hacerse hincapié en su permeación ante las instancias legislativas correspondientes, dado que una legislación basada en la justicia terapéutica no sólo será *racional* sino *razonable*,¹³ en tanto incorpore estándares adecuados para el seguimiento y tratamiento de las causas sociales de los conflictos. Sin pretender de ninguna manera negar la importancia de dicha tarea, también es cierto que, incluso entretanto se realicen las adecuaciones formales al derecho positivo, la justicia terapéutica puede permear la actuación de los órganos jurisdiccionales.¹⁴ Y es en este sentido principalmente en que al Tribunal Universitario de la UABC le resulta idóneo adoptar un enfoque de justicia terapéutica en cuanto concretización de su mandato de tomar en cuanto los fines esenciales de la comunidad universitaria.

Ahora bien, para allegarnos mejor a la importancia y a lo que la justicia en su dimensión terapéutica nos exige *los unos a los otros*,¹⁵ es conveniente hacer una precisión conceptual. La justicia terapéutica es un modelo inscrito en una epistemología social particular y en un cambio de paradigma de lo jurídico. Efectivamente, para contextualizar y relevar las características específicas de la justicia

⁹ National Judicial Institute, *Problem-solving in Canada's Courtrooms: A Guide to Therapeutic Justice* (National Judicial Institute, Ottawa, September 2011).

¹⁰ M King and K Auty, “Therapeutic Jurisprudence: An Emerging Trend in Courts of Summary Jurisdiction” (2006) 30(2) *Alt LJ* 69.

¹¹ BJ Winick and DB Wexler, *Judging in a Therapeutic Key* (Carolina Academic Press, 2003), pp. 112-114.

¹² Es muy claro en este sentido Wexler (2019: 6-7) en términos de un “diseño terapéutico del derecho”, por una parte, y una “aplicación terapéutica del derecho”, por la otra.

¹³ Sobre lo racional y lo razonable, véase Aarnio (1991); Rawls (1995: 67-68, 233, *et passim*).

¹⁴ Véase Wexler (2019: 6): “La cooperación interdisciplinaria es necesaria para mantener al día las lecciones relevantes a las posibles prácticas y técnicas de justicia terapéutica y esa cooperación es necesaria para que los artículos científicos se traduzcan en un lenguaje asequible para los diálogos judiciales.”

¹⁵ Sobre la moralidad como “lo que nos debemos los unos a los otros”, Scanlon (1998).

terapéutico, resulta conveniente realizar un contraste conceptual con otros modelos relacionados. Para ello, ofrecemos un balance conciso de lo que, en un valioso estudio, Gema Varona (2019) interrelaciona como cuatro tipos distintos de lo que denomina “*formas innovadoras de justicia dentro del Derecho integrativo*”, a saber: la justicia restaurativa, la justicia procedimental, el derecho colaborativo y la justicia terapéutica.

En primer término, la justicia restaurativa estriba principal, aunque no exclusivamente, en asuntos de tipo penal o que involucren ofensas a bienes jurídicamente tutelados, y su enfoque yace en la reparación por parte de quienes hayan actualizado las conductas lesivas, así como en hacerse cargo del daño, incluyendo sus causas y consecuencias.¹⁶ Lo anterior, siempre con participación conjunta de víctima y ofensor, así como la comunidad en lo conducente, tal como se recoge, por ejemplo, en la norma definitoria plasmada en el artículo 2.1 d) de la Directiva 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de octubre de 2012.¹⁷ De esta forma, el giro que acomete la justicia restaurativa recae en que se transita de la prioridad del castigo a la prioridad de la restitución de las relaciones y las necesidades fundamentales vulnerados, siendo un baluarte de la persona humana en su intocable dignidad ante las tendencias globalizadas de *securitización*,¹⁸ criminalización y exclusión. Ahora bien, sin pretender demeritar la importancia de la justicia restaurativa, cabe trazar una demarcación en cuanto a su ámbito material, ya que al enfocarse en procedimientos penales o sobre la lesión a bienes jurídicos tutelados, una condición indispensable para ello es contar con un marco para la participación conjunta y garantizada entre víctimas y ofensores, donde se asegure en todo momento la integridad de las partes involucradas.

En segundo término, la justicia procedimental busca reforzar la capacitación racional y emocional de los operadores jurídicos de forma tal que el procedimiento mismo revista una dimensión de justicia intrínseca,¹⁹ es decir, que con la individualización y atención debida a las personas se logre la confianza en que las decisiones —ya favorables, ya desfavorables— sean experimentadas como tomadas con justicia. Varona (2019: 35) es enfática: “*No se trata sólo de que la justicia material no se logra simplemente con la formal, sino que incluso la práctica de la racionalidad formal, necesaria en democracia, pero insuficiente sin otros mecanismos, provoca daños*”.

En tercer término, el derecho colaborativo consiste en un giro en la práctica del derecho, donde se transita de lo adversarial a un ambiente colaborativo.²⁰ Hay un planteamiento epistemológico de trasfondo: ¿la verdad se consigue adversarial o colaborativamente? Ciertamente, este no es el espacio para dilatarlos sobre la productividad del conflicto de las facultades²¹ y del pluralismo en el mercado libre de las ideas,²² pero sí cabe enfatizar que es válido lo planteado por el derecho colaborativo en tanto que existe un rol auténtico *de acompañantes* en los operadores jurídicos que suele ofuscarse por el enfoque en la acción estratégica que muchas veces se suele dar a la contienda judicial.²³ Ahora bien, este enfoque se presta más al ámbito del diseño de las leyes.

¹⁶ Véase Varona (2019: 31-34); Montesdeoca (2021).

¹⁷ Dicha disposición normativa reza a la letra: “Artículo 2. Definiciones. 1. Con arreglo a la presente Directiva se entenderá por: [...] d) «justicia reparadora», cualquier proceso que permita a la víctima y al infractor participar activamente, si dan su consentimiento libremente para ello, en la solución de los problemas resultantes de la infracción penal con la ayuda de un tercero imparcial.”

¹⁸ Al respecto de la *securitización*, vease Waever (1995), así como el balance en Charrett (2009: 13), presentando el concepto en términos del andamiaje de un sistema policial y militar de amenazas y defensas mediante el cual se establecen prioridades tendentes a priorizar objetivos de acción urgente e inmediata aunado al despliegue de medidas extraordinarias de defensa.

¹⁹ Véase Varona (2019: 34-36); Aguiló (2007: 30-51).

²⁰ Varona (2019: 39-43), citando a Webb (2008).

²¹ *Locus classicus*: Kant (2020).

²² *Locus classicus*: el voto particular del Justice Holmes de la Suprema Corte estadounidense: “la mejor prueba para la verdad es el poder que un pensamiento tenga para darse admisión en la competencia del mercado”, 250 U.S. 616 (1919), Abrams *et al. v. United States* No. 316, disponible en https://scholar.google.com/scholar_case?case=14321466231676186426#p630

²³ Véase Habermas (1971: 200 y ss).

Supliendo tales áreas de oportunidad, en cuarto término, la justicia terapéutica pone el acento del derecho en su impacto en el bienestar de las personas que integran sus comunidades.²⁴ Donde la teoría jurídica ha discutido la armonización del derecho con otros sistemas sociales como lo son la moral positiva o vigente y la política,²⁵ la justicia terapéutica amplía esa agenda conceptual y política con la sensibilización ante la influencia que ejercen los procedimientos jurisdiccionales en la salud, los recursos, y las capacidades,²⁶ “*a escala individual, familiar, relacional y pública*” (Varona 2019: 36). Esto se puede lograr a través de una amplia variedad de innovaciones, entre las cuales destacan las facultades para mitigar los problemas existentes, partiendo de la interseccionalidad de las personas intervinientes, para evitar su revictimización y reenfoque la solución de los problemas en fines comunes.

Dicho ideal es especialmente deseable para guiar el actuar procedimientos como el del Tribunal Universitario, ínsito como lo es en una comunidad particular: la comunidad universitaria,²⁷ vinculada como lo está por lazos de fines compartidos y relaciones que vale la pena mantener y reforzar, como ocurre entre los alumnos y los profesores, investigadores, funcionarios y demás miembros de la comunidad universitaria.²⁸ Máxime que los procedimientos en dicha comunidad revisten precisamente “*una perspectiva psicológica y pedagógica*” (Varona 2019: 36), ya que permiten en no pocas ocasiones identificar inercias. Asimismo, la facultad para conciliar los asuntos en todo momento,²⁹ para escuchar la opinión abierta de la comunidad universitaria en cuanto sociedad abierta de intérpretes de la normatividad universitaria,³⁰ son mecanismos que tienen por objetivo final mantener los lazos de los fines esenciales de la universidad, y asegurar la efectivización transversal de los derechos humanos.

Es ante tales ideales surge irremediamente la pregunta: ¿Cómo asegurar la calidad de la educación en igualdad de oportunidades en una comunidad de necesidades tan diversas como lo es la comunidad universitaria? Sin caer en idealizaciones, podemos trazar algunas directrices a partir de los mecanismos mencionados, por lo que respecta a la presencia de un Tribunal Universitario dotado de autonomía para dirimir los conflictos escolares, aunado a cierta medida de flexibilidad procedimental, la amplitud de la suplencia de la queja y las facultades de allegarse de pruebas para mejor proveer,³¹ así como el apartamiento de los formulismos en la valoración de la prueba,³² todo lo

²⁴ Véase Varona (2019: 36-39); Wexler (2022; 2019).

²⁵ Sobre moral positiva, véase Nino (2020: 163): “no es que la moral positiva sea automáticamente válida, sino que solo sirve para reconstruir un consenso mayoritario extendido sobre el tiempo que nuestro juicio crítico nos dice que tenemos motivos para respetar, desde que, a la larga, éste es el criterio más confiable de imparcialidad”. Véase asimismo Hart (1963: 17-24); Borowski (2022); sobre la relación entre derecho, moral y política, véase Dworkin (2014). A mayor abundamiento sobre la autoimagen de la filosofía del derecho, véase Raz (1998); Alexy (2007).

²⁶ Véase Wexler (2022; 2019).

²⁷ Sobre comunidad universitaria, véase nuevamente Rodríguez Luiz (2020).

²⁸ Cfr. Artículo 4 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario: “El Tribunal Universitario conocerá de los juicios de nulidad promovidos por los alumnos contra actos u omisiones de las autoridades, órganos colegiados, funcionarios, profesores o investigadores de la Universidad que estimen violatorios de sus derechos [...]”.

²⁹ Cfr. Artículo 4 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario: “[...] En todo momento el Tribunal podrá llamar a las partes a conciliar intereses y al efecto les presentará, de ser posible, propuestas concretas de solución, que en todo caso serán respetuosas del derecho universitario. El convenio de conciliación aprobado por el Tribunal surtirá efectos de una sentencia firme”.

³⁰ Cfr. Artículo 13 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario “De toda demanda admitida y sus anexos se entregará copia al Abogado General de la Universidad para que exprese lo que considere conducente a los fines superiores de la institución. También escuchará las opiniones que por escrito le haga llegar cualquier miembro de la comunidad universitaria, aunque no sea parte en el juicio.”

³¹ Cfr. Artículo 11 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario: “El Tribunal suplirá las deficiencias de las partes en la exposición de los hechos, en la aportación de pruebas y en las consideraciones jurídicas que viertan en sus comparecencias, y cuando lo considere necesario para mejor proveer, podrá requerir todo tipo de informes a cualquier autoridad, universitaria o no, citar a testigos o peritos que las partes ofrecieren o de oficio considere necesario escuchar para fijar la controversia con la mayor precisión posible.”

³² Cfr. Artículo 63 del Reglamento Interior del Tribunal Universitario: “El Tribunal emitirá sus sentencias apreciando los hechos en conciencia y sin necesidad de apegarse a reglas o formulismos sobre estimación de pruebas, pero siempre estarán fundadas y motivadas en el derecho universitario y, en su caso, en los principios de los artículos 1º y 3º de la Constitución federal, los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, los principios generales del derecho, la equidad y el espíritu de conocimiento que anima a esta Casa de Estudios.”

cual redundando en hacer deseable la consecución de un modelo de aplicación terapéutica del derecho en cuanto ideal regulativo.³³

Resultados.

Aunado a lo anterior, el Tribunal Universitario de la UABC es un órgano jurisdiccional colegiado según lo establece el artículo 2 del Estatuto Orgánico del propio tribunal, el cual está dotado de plena autonomía para resolver jurisdiccionalmente los litigios que se sometan a su potestad³⁴, y para conciliar en su caso los intereses en conflicto, y en ejercicio de su autonomía ha dictado diversos Acuerdos de Pleno que garantizan el análisis de su propia normatividad y de sus procedimientos, con un ánimo innovador en el ámbito de la resolución de conflictos universitarios.³⁵

A su vez, en sus resoluciones, el Tribunal Universitario de la UABC aplica los valores universitarios derivados del Código de Ética, así como también los principios que se derivan de la Ley Orgánica y demás normas universitarias aplicables, del mismo modo, escucha la opinión del Abogado General y de toda la comunidad universitaria, bajo una perspectiva en Derechos Humanos, con la intención de hacer asequible a los miembros de la comunidad universitaria de la UABC el acceso a la justicia, lo que indefectiblemente determina que el procedimiento jurisdiccional que se ventila ante el Tribunal universitario de la UABC, no es terapia, empero, resulta terapéutico, es decir, genera una Justicia Terapéutica.

En suma, como ha quedado asentado, la Justicia Terapéutica se da a partir de que un Tribunal actúa consciente de que las leyes y los procedimientos jurisdiccionales son animales vivos, y que como seres vivos son perfectibles y fluctuantes, por lo que se ocupan de perfeccionar sus procedimientos a medida que favorezcan a los usuarios lo más ampliamente posible y en todos los sentidos, física y psicológicamente, a lo que aspira el Tribunal Universitario de la UABC para ocuparse del bienestar de los miembros de la comunidad universitaria y al disponerse a atender la opinión – y con ella, los intereses – de todos los integrantes de su comunidad.

Conclusión

Como ha quedado acrisolado, el marco normativo universitario de la UABC está dotado de principios como la libertad de cátedra e investigación; y valores como la confianza, democracia, honestidad, humildad, justicia, lealtad, libertad, perseverancia, respeto, responsabilidad y solidaridad; además, contempla principios rectores del procedimiento jurisdiccional que se ventila ante su propio Tribunal, como la brevedad, sencillez, oralidad, gratuidad, concentración, imparcialidad, celeridad y transparencia; así mismo, dicha normatividad obliga al juzgador universitario a suplir la deficiencia de la queja de ambas partes en todos sus escritos y comparecencias, así como en la aportación de pruebas, de igual manera, tiene la facultad de requerir de cualquier autoridad universitaria o no cualquier tipo de informe, citar peritos o testigos para fijar la litis lo mejor posible; aunado a ello, la misma normatividad contiene imperativos categóricos relativos al respeto de los derechos humanos

³³ En cuanto a los ideales regulativos, estos suelen atribuirse a Kant, si bien el filósofo regiomontano hablaba de *principios* regulativos, véase, por ejemplo: “Los conceptos de la razón son, como ya se ha dicho, meras ideas, y no tienen, ciertamente, objeto alguno en ninguna experiencia; pero no por eso designan objetos ficticios y a la vez tenidos por posibles. Son pensados de manera meramente problemática, para fundar, con referencia a ellos (como ficciones heurísticas) principios regulativos del uso sistemático del entendimiento en el campo de la experiencia” (Kant, 2009: 670 [A 771 B 799]).

³⁴ Cfr. Artículo 1 del Estatuto Orgánico del Tribunal Universitario.

³⁵ Véanse los siguientes: Protocolo para la integración de la jurisprudencia del Tribunal Universitario de la Universidad Autónoma de Baja California, de 3 de mayo de 2022; Acuerdo de Pleno que establece lineamientos de los artículos 9, fracciones VI y VII, del Estatuto Orgánico, así como 62, fracción VIII, y 68, del Reglamento Interior, ambos de este Tribunal Universitario, de 17 de junio de 2022; Acuerdo de Pleno relativo a la creación de un medio para la difusión y transparencia de las sesiones públicas y de otras labores del Tribunal Universitario, de 17 de junio de 2022; Acuerdo de Pleno relativo a la interpretación del artículo 17 del Reglamento Interior del Tribunal Universitario, 24 de junio de 2022.

contemplados en la CPEUM y en los instrumentos de carácter internacional que México ha suscrito. Además de estar obligado a escuchar la opinión del Abogado General y de todos los miembros de la comunidad universitaria.

Todo lo anterior debe animar el sentido de las resoluciones del Tribunal Universitario y es la guía y pilar de su procedimiento, lo cual indefectiblemente presupone la existencia de la *bona fide*, pues se refiere a la ética vigente, a ajustar sus sentencias a lo que la comunidad universidad considera justo o equitativo, aunado a que como organismo colegiado esté en constante movimiento para innovar en sus procedimientos, lo cual hace que el Tribunal Universitario de la UABC sea un tribunal atípico, que se basa en el principio de suplencia de la deficiencia de ambas partes, un tribunal de buena fe, el cual se guía por el ideal de la justicia terapéutica.

Referencias bibliográficas

- Aarnio, A. (1991). *Lo racional como razonable: Un tratado sobre la justificación jurídica*. Centro de Estudios Constitucionales
- Aguiló, J. (2007). Cuatro pares de concepciones opuestas de la constitución. En Aguilo, J., Atienza, M., y Ruíz, J., *Fragments para una teoría de la constitución* (pp. 21-62). Iustel.
- Alexy, R. (2004). The Nature of Legal Philosophy. *Ratio Juris*, 17(2), 156-167.
- Azuela Güitrón, M. y Betanzos Torres, E.O. (2017). El principio de estricto derecho en el juicio de amparo. Alcance y consecuencias del mismo conforme a la legislación, la doctrina y la jurisprudencia. En Pérez Daza, A. (coord.), *El principio de estricto derecho* (pp. 17-41). Instituto de la Judicatura Federal.
- Borowski, M. (2022). Constitutional Limits on Legal Interpretation. En Belov, M. (ed), *Rule of Law in Crisis: Constitutionalism in a State of Flux* (pp. 201-218). Routledge.
- Charrett, C. (2009). A Critical Application of Securitization Theory: Overcoming the Normative Dilemma of Writing Security. *ICIP Working Papers* (7), 1-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5569613>
- Dworkin, R. (2014). *Justicia para erizos*. Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1971). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. En Habermas, J., Luhmann, N., *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?* (pp. 142-290). Suhrkamp.
- Hart, H. L. A. (1963). *Law, Liberty, and Morality*. Oxford University Press.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2020). *El conflicto de las facultades*. Alianza.
- King, M., Freiberg, A.M., Batagol, B.M. y Hyans, R.L, (2014). *Non-Adversarial Justice* (2ª ed.). Federation Press.
- King, M.S. y Auty, K. (2005). Therapeutic Jurisprudence: An Emerging Trend in Courts of Summary Jurisdiction. *Alternative Law Journal*, 30(2), 69-74.
- Montesdeoca, D. (2021) *Justicia restaurativa y sistema penal*. Tirant lo Blanch.
- National Judicial Institute. (2011) Problem-solving in Canada's Courtrooms: A Guide to Therapeutic Justice. *National Judicial Institute*.
- Nino, C. S. (2020). La existencia de un poder judicial. *Lecciones y ensayos* (105), 133-169.
- Pérez Duarte y Noroña, A.E. y García Moreno, V.C. (2002). *Enciclopedia Jurídica Mexicana* (vol 2). Editorial Porrúa y Universidad Nacional Autónoma de México.

- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Raz, J. (1998). Two Views of the Nature of the Theory of Law: A Partial Comparison. *Legal Theory*, 4(3), 249-282. doi:10.1017/S1352325200001026
- Richardson, E., Spencer, P. y Wexler, D.B. (2022). El marco internacional para la excelencia de las cortes y justicia terapéutica: Creando excelentes cortes y mejorando el bienestar. *Arizona Legal Studies Discussion Paper* No. 22-18.
- Rodríguez Luiz, F. (2020) Las dimensiones comunidad y sociedad en las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios. *Campo Universitario*. 1(2), pp. 114-136
- Scanlon, T. M. (1998). *What We Owe to Each Other*. Harvard University Press,
- Tonon, G. (2012). Las relaciones universidad-comunidad: un espacio de reconfiguración de lo público. *Polis. Revista Latinoamericana*, (32).
- Tönnies, F. (1987). *Principios de sociología*. Fondo de Cultura Económica.
- Varona, G. (2019). En Pillado González, E. y Farto Piay, T. (coords.), *Hacia un proceso penal más reparador y socializador: Avances desde la justicia terapéutica*. (pp. 25-55). Dykinson.
- Waeber, O. (1995). Securitization and Desecuritization. En Lipschutz, R. (ed.), *On Security*. NY: Columbia University Press.
- Webb S. (2008). Collaborative Law: A Practitioner's Perspective on its History and Current Practice. *Journal of the Academy of Matrimonial Lawyers* (2) pág. 155-157.
- Wexler, D. B. (2019). The DNA of Therapeutic Jurisprudence. En Stobbs, N., Bartels, L., y Vols, M. (eds.), *The Methodology and Practice of Therapeutic Jurisprudence*. Carolina Academic Press.
- Winick, B.J. y Wexler, D.B. (2003) *Judging in a Therapeutic Key*. Carolina Academic Press.

12. ESTRATEGIAS ECOFORMATIVAS Y TRANSDISCIPLINARIAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA: ALGUNOS APORTES A LA FORMACIÓN HUMANA

Rosana Gonçalves da Silva

Introducción

El proceso educativo basado en la transdisciplinariedad es la inversión necesaria en la conquista de la educación que queremos, forjando una acción concreta de transformación, de implicación, para que las cosas se transformen con la participación de los diferentes actores en sus diferentes ambientes formativos, nutriéndolos y despertando la multidimensionalidad humana. El estudio “Expectativas ecopedagógicas entre la complejidad y la Carta de la Tierra: invenciones creativas cotidianas en la escuela”, presenta una investigación sobre ecoformación realizada con docentes y niños en una escuela pública de enseñanza primaria ubicada en Brasilia - Distrito Federal, Brasil.

El objetivo fue desarrollar un proceso de aprendizaje interactivo basado en el lenguaje poético y la ecología humana, en el pensamiento integral y los principios de la Carta de la Tierra con docentes y alumnos en edades comprendidas entre los 04 y 12 años. En la investigación de la ecoformación, consideramos la escuela como un nicho ecológico local siendo, por ende, un ecosistema capaz de reorganizar el tiempo/espacio del aprendizaje colectivo.

Las actividades se organizaron en torno a tres macro estrategias, considerando la articulación de los ámbitos físico > biológico > antropológico propuesto en el Método I (Morin, 1997). El ámbito físico tuvo como macro estrategia el planetario. El biológico proporcionó un espacio para observar los ciclos de vida. El entorno cultural articuló reflexiones sobre la vida, la idea de cultivar la naturaleza y otras formas de intervención humana en el medio.

La ecoformación predispuso a los coautores del estudio a identificar los puntos fuertes de los entornos naturales/construidos de la escuela y la adopción de una acción cuidadosa entre ellos y el ambiente. Se utilizaron estrategias metodológicas en educación ambiental a partir de supuestos de transdisciplinariedad y transversalidad. Estas estrategias nos permitieron construir colectivamente un espacio educativo sustentable, así como un proceso intersubjetivo de producción de conocimiento arraigado en la experiencia y construido de manera cooperativa, afectiva y lúdica. La experiencia estética fue favorable a un ambiente conectado, donde las relaciones interpersonales demuestran un diálogo constante entre un acto creativo y una ética basada en la valoración de las experiencias cotidianas en la escuela.

Algunos fundamentos para la práctica educativa transdisciplinaria

La lógica mecanicista-reduccionista se extendió tanto al ser humano como a la naturaleza, que pasaron a ser tratados como máquinas en un sistema cerrado. En consecuencia, la formación humana se delineó de manera utilitaria a través de una educación que privilegia la objetividad. Tales determinaciones nos llevan también a la pregunta por la distancia que se establece entre nosotros y la realidad. ¿Es la distancia de nuestra mirada? ¿O es, sobre todo, una distancia establecida por los lentes paradigmáticos, los lentes de la modernidad que constituyeron sólo dos niveles de realidad?

En este contexto, seguimos los procesos relacionados con la enseñanza del arte en el ámbito escolar: del utilitarismo a la polivalencia, con contenido reproductivo y con foco en el trabajo técnico y científico. La idea central es la aplicabilidad de estos conocimientos, capacitando al estudiante para el trabajo en sociedad, es decir, con la función de mantener la división social existente en la sociedad. Durante el siglo XX asistimos a variaciones y combinaciones destinadas a la enseñanza del arte. Pero fue con mucho debate y reflexión a favor de posicionar el arte como fundamental en la educación, que surgió una mayor conciencia y renovación de la enseñanza del arte, así como el avance hacia la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los procesos constructivos que nos llevó a una nueva postura. Pasamos de la educación artística al arte/educación.

Este movimiento fortalece la idea de que “el arte es cognición, es una profesión, es una forma diferente de hablar para interpretar el mundo, la realidad, el imaginario, y es también contenido. Como contenido, el arte representa la mejor obra del ser humano” (Barbosa, 2009, p. 4). El arte nutre nuevas perspectivas sobre la realidad, reencanta y humaniza nuestra relación con el mundo.

Volviendo a la pregunta por la distancia entre nosotros y la realidad, queremos en las reflexiones de este texto abordar la realidad en un contexto transdisciplinario. Los niveles de realidad microfísica-microfísica y la realidad virtual. Para Nicolescu son niveles que existen simultáneamente y están compuestos por una estructura de naturaleza compleja. Reflejar esta simultaneidad en los procesos de formación humana, integrándola como eje fundamental para pensar el sujeto desde una lógica de “contradicciones creativas” ... “una lógica que tiene algo en común con los koans del budismo zen... El zen busca una percepción directa de la realidad, sin ninguna contaminación intelectual”, que encontramos en Lupasco (Sypher, 1962, p. 100 citado por Nicolescu, 2009, p. 9).

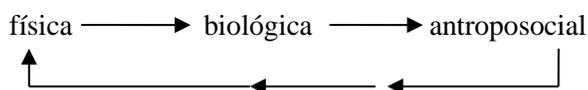
La naturaleza compleja de los niveles de realidad se enriquece cuanto más dialogamos con la ciencia y la tradición, las culturas arcaicas y las culturas contemporáneas, además de promover el encuentro entre Occidente y Oriente. Al incorporar estos diálogos y lenguaje poético a la formación humana, no solo interactuamos con el contenido y la forma, sino, sobre todo, con lo necesario para el cultivo del arte y su interacción con la educación. Mantener viva esta actitud nos lleva a pensar cómo la posmodernidad plantea viejos interrogantes que debemos actualizar frente a nuevos interrogantes, influencias y emergencias transculturales que involucran los universos de la formación humana. ¿Cómo mantener un espíritu ingenioso en la creación de nuestras estrategias, en nuestra capacidad organizativa y, en sus más altas formas creativas, donde están las posibilidades de innovación, de creación? Nos quedamos con el entendimiento de que ningún problema se soluciona, se transforma y se vuelve más complejo sino en la medida en que avanzamos y nos ofrecemos posibilidades para pensar continuamente en la educación que queremos.

Fue a raíz de estos interrogantes que esboqué la metodología de investigación como eje estructurador para pensar la reconexión de saberes. Todas las preguntas albergan el origen/continuidad del camino por el que avancé hacia una investigación que comenzó con la ambición de pensar el arte como una zona de intersección de sentidos.

El arte, la cultura y la naturaleza como campos de sentido traen aportes para el proceso de investigación, en relación con otra ambición, que es la propuesta de ambientes ecológicos, éticos y estéticos en la escuela.

Así, la perspectiva teórica que cumplió con los imperativos planteados fue el método de la complejidad (Morin, 1997) que propone un cambio de pensamiento con relación a la capacidad de unir y distinguir todo tipo de saberes, que subyace y nos dirige a una nueva postura metodológica. A través de la metáfora del espíritu del valle, Morin nos hace pensar en la posibilidad y necesidad de un saber polisémico. Se trata del surgimiento de la percepción de todo tipo de relaciones entre los

fenómenos. El espíritu del valle es origen y alimento, recibe y difunde, como fuente inspiradora para reflexionar sobre la complejidad, invoca una actitud de apertura y tolerancia necesaria para que veamos la vida como una red y veamos el mundo como una red general. En este sentido, la urgencia es rearticular individuo-sociedad-especie, y restablecer el encadenamiento entre las esferas:



En el Método de la Complejidad, la presencia del sistema y la ausencia del sistema es la idea de sistema que está en todas partes en las ciencias, como concepto de soporte, a veces evitado, a veces vaciado, dice Morin (1997, p. 98), a partir de la teoría general de los sistemas de Von Bertalanfy (1968), que no cuestiona la idea de sistema. Así, Morin³⁶ (1997, p. 99) recoge algunas ideas de sistema: conjunto de partes (Leibniz, 1666); todo conjunto definible de componentes (Maturana, 1972); definición que vincula el carácter global al rasgo relacional/ Interrelación de elementos en una entidad global (Von Bertalanfy, 1956); algunos sistemas pueden ser conjuntos de eventos, o estados, o reacciones, concepto de organización: totalidad organizada, con elementos solidarios que se definen por el lugar que ocupan (Saussure, 1931).

La organización transforma, produce, conecta, mantiene, es decir, es el arreglo de relaciones entre componentes o individuos lo que produce una unidad o sistema complejo, dotado de cualidades desconocidas a nivel de componentes o individuos. Según Morin, las ideas de organización y sistema aún están dissociadas. El sistema es el carácter fenoménico y global de las interrelaciones cuya disposición constituye su organización. Lo que conecta los dos conceptos es el concepto de interrelación: toda interrelación dotada de estabilidad o regularidad adquiere un carácter organizativo y produce un sistema.

El sistema se concibe como una unidad organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos. Para presentar el surgimiento de interrelación, organización y sistema, que son las tres caras de un solo fenómeno, fue creado el concepto Trinitario³⁷ (Morin, 1997, p. 101):



Interrelación

Tipos y formas de enlace entre elementos o individuos y entre estos y el todo

Un sistema, según Morin, se refiere a la unidad compleja de un todo interrelacionado, englobando partes que también son sistemas. No hay una orden de importancia que conecte un modelo a la estructura de una organización.

¡No hay jerarquía! El movimiento, las adaptaciones y las interpretaciones prácticas permiten a los educadores crear sus estrategias, establecer formas de pensar la pregunta “¿cómo se da el saber en el arte?”. A partir de ahí, “cualquier contenido, de carácter visual y estético, puede ser operacionalizado a través del Enfoque Triangular” (Barbosa, 1998, p. 38). Estas son las acciones que

³⁶ Los autores citados en el párrafo están en el texto de Morin (1997) Método I.
³⁷ Concepto trinitario: un concepto en tres, tres conceptos en uno. Está en el átomo, en la molécula, en la sociedad, en las estrellas. Una forma organizativa de pensar la realidad (Morin, 1997, p. 102)

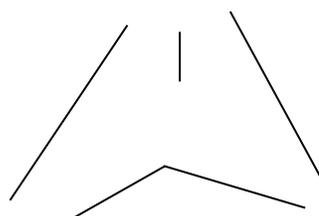
orientarán la experimentación, cada vez más vinculada a los cambios en el arte, la sociedad y la educación.

Es preciso crear el propio método de investigación imperativo que plantea Morin (1997), ya que, “hoy, nuestra necesidad histórica es encontrar un método capaz de detectar, y no ocultar, las conexiones, las articulaciones, las solidaridades, las implicaciones, las imbricaciones, interdependencias y complejidades” (p. 19). Este pensamiento converge con las ideas que desarrollé a partir de la *poiesis* de los triángulos.

Los caminos, desde la perspectiva de la invención/creación, me llevaron a comprender el juego de interacciones en la relación constituida en el encadenamiento tetralógico:

Desorden

**interacciones
encuentros**



Organización Orden

Fuente: Elaboración propia

En su carácter más solidario, la producción de conocimiento se enriquece cuanto más ricas son las interacciones, la diversidad física y biológica, trae “la idea e imagen del fuego heracliteano, con un sonido atronador, destructivo y creador que es precisamente el del caos de donde vino el logos” (Morin, 1997, p. 60). La posmodernidad, que admite incertidumbre en los procesos de investigación y producción de conocimiento, nos habla de un nuevo universo que mantiene su generatividad, sacudiendo conceptos y asociando otros contradictorios.

Para Ardoino (2001, p. 557), la educación es la actualización del pensamiento complejo, donde todavía “no hay formación ni educación para el dominio de una complejidad. Es la *praxis* del pensamiento complejo, más aún que su práctica, la que constituirá la escuela deseada”. ¿Qué estrategias se deben adoptar para que esta práctica sea efectiva? Una vez que comprendemos que “no basta enunciar la necesidad de contextualizar y religar los saberes.

Todavía, es necesario encarar los métodos, instrumentos, operadores y conceptos aptos a producir esa reunión” (Morin, 2001, p. 21). Es una esfera de intervenciones que deben estar adecuadas a los objetos naturales y a los culturales. Al proponer texturas transdisciplinares, encontramos en la complejidad la comprensión de que, más que puentes entre el mundo físico, biológico y cultural, son raíces humanas y deben incluir lo que está entre, a través y más allá del conocimiento disciplinar. Nuestra historicidad también está compuesta por lo sagrado. Por lo tanto, nuestras referencias espirituales y trascendentales producen conocimientos que, junto con la referencia cognitiva, integran nuestra esfera naturaleza-cultura. Todavía estoy interesada en:

investigar sobre la expresión poética, como la poética del ser creador, que es capaz de hacer un dispositivo, una invención, de lo que ya existe, nunca de la nada. Esto da como resultado la capacidad de instituir algo más, de reelaborar sus ideas y la experiencia de lo sensible. Es importante decir que en este paseo quiero resaltar la expresión creativa que está presente en el arte, a través de su poética, entendiendo el arte como una expresión que se puede experimentar en la vida cotidiana. Esta, en particular, es la que me interesa porque es la expresión que nos conduce a una estética compartida donde el sujeto está autorizado a mostrar su singularidad. (Silva, 2008, pp. 71-72)

Así, toda la articulación metodológica para la formación humana pretende el diálogo sujeto-intérprete que coopere con la visión de un ser más sensible y una forma de afrontar la vida con más cuidado y respeto por los seres vivos, estableciendo un vínculo entre las estrategias con el ser en el mundo de la pedagogía freireana. Y fue así como la Carta de la Tierra (Gadotti, 2010) constituyó el conjunto de principios y actitudes que se trabajaron en los talleres ecopedagógicos. El movimiento de la Carta de la Tierra en la perspectiva de la Educación y para la “Ecopedagogía” (Gutiérrez & Prado, 2002) aclara el tema de la sustentabilidad y favorece el ejercicio de una “Ciudadanía Planetaria” (Gadotti, 2000).

Así, el método trabajado en la investigación desarrollada en este texto parcialmente presentado comprende caminos de reciprocidad entre corazón y mente. La unidad como actitud y presencia en todo lo vivido. En una actitud de encuentro < > relación con el mundo y que aún se configura como un mundo por conocer. Un mundo complejo que contiene una riqueza infinita de aprendizaje.

Los nuevos aprendizajes nos animan a “proseguir en la aventura del conocimiento que es diálogo con el universo”. Apertura al diálogo como estrategia para entrar en el “mundo concreto y real de los fenómenos”, el “complejo visible” que se había disuelto (Morin, 1998, pp. 190-191). Necesitamos este diálogo abierto para poder hacer eso que Morin llama ciencia con conciencia, distinguiendo también la estrategia del método:

La estrategia es el arte de utilizar la información que aparece en la acción, integrarla, formular esquemas de actuación y poder reunir el máximo de certezas para hacer frente a las incertidumbres. ... Lo que llamamos método es un recuerdo, un “recordatorio”. ... El método de la complejidad nos pide pensar los conceptos, sin dejarlos nunca por terminados, romper las esferas cerradas, restablecer las articulaciones entre lo separado, intentar comprender la multidimensionalidad, pensar la singularidad con la localidad, con la temporalidad, para que nunca olvidemos las totalidades integradoras. (Morín, 1998, pp. 190-191).

La complejidad, al mismo tiempo que es concentración hacia el conocimiento total, es también el antagonismo de esta concentración. La actitud, por tanto, para no doblegarse ante las dificultades de la investigación es el “uso estratégico de la dialógica” (Morin, 1998, p. 192). La totalidad se hace posible en el juego de interacciones parte < > todo, donde los conceptos luchan, se complementan y dialogan entre sí. En esta perspectiva, sitúo la complejidad como orientación teórica y la transdisciplinariedad como base de estrategias de acción que nos ayudan a realizar travesías desde donde estamos hacia dónde vamos. Entiendo la educación, como nacimiento o incluso en otra perspectiva, como una acción continua y para toda la vida. Por lo tanto, veo a los sujetos involucrados en los procesos educativos como sujetos que quieren ser completos. La ilusión de un estado de fragmentación no sustenta un proceso educativo que pretende abarcar los mundos físico, biológico y cultural. Así, reconozco la transversalidad tanto como un movimiento de cruce como de llegada y de nuevo comienzo.

El trabajo realizado promovió la rehabilitación de lo sensible y la reintroducción del sujeto en la construcción del conocimiento. Estos dos fundamentos de la complejidad nos ayudan a leer el mundo como una práctica de la realidad, lo que implica reconocer nuestro lugar en el contexto colectivo. La complejidad favorece una mayor interacción con otras posibilidades metodológicas y posibilita la estructuración y organización de estrategias de acción concretas.

Cada fenómeno es único y debe ser observado como tal. Al mismo tiempo, el fenómeno se da en un contexto y no es aislado, no se puede generalizar, sino que conlleva situaciones dialógicas y dialécticas. Las situaciones de investigación en la perspectiva existencial requieren un desarrollo en/de lo colectivo. Pues, “las partes están conectadas coherentemente, de forma multidimensional y multirreferencial, como indica Barbier (2003, p. 45).

Barbier (2003, p. 46), dice que cada sujeto está conectado consigo mismo y con su cuerpo, con sus emociones y deseos, con sus recuerdos y con sus universos de significados internos, con cada detalle de la vida y todo lo que hace sentido para él. “La persona está igualmente vinculada en una relación o a varios grupos (a los que pertenece o de referencia)”. Es con el grupo que el sujeto, en su singularidad, desarrolla “la estrategia colectiva, el juego de alianzas y liderazgos, los efectos de trucos y desafíos”. Es en la relación con el grupo que activamos “mecanismos” de cuidado, de significados, de “defensa individual y colectiva”. Así que “estar situado” es otra forma de hablar de implicación.

Para incluir la palabra y la capacidad creativa en los registros de la experiencia, se trabajaron las técnicas propuestas por la Investigación Acción Existencial (Barbier, 2002), con algunas variaciones creativas y, así, se calificaron los registros en un proceso formativo. El Diario de Viaje es un instrumento fundamental y fue desarrollado en tres fases por el colectivo investigador. La primera fase es el borrador de diario, que contiene el registro individual y espontáneo del proceso y tiene un carácter más íntimo. El diario elaborado es la segunda fase y es también un registro individual en el que cada participante avanza, matizando sus textos con una mirada más crítica y teóricamente fundamentada. La dinámica de construcción de este diario se ve incrementada por imágenes generadas desde la palabra poética y desde lecturas más conceptuales sobre el proceso. Por todas estas razones, el diario elaborado se convirtió en un portafolio. Este formato permite una mayor autonomía e interacción con los diferentes lenguajes en la producción de conocimiento. Los encuentros con los niños quedaron registrados en el portafolio. En la tercera fase, tuvimos el diario comentado que fue sistematizado colectivamente.

Las estrategias ecoformativas y el encadenamiento metodológico

Una estrategia de trabajo fue la realización de un curso, involucrando a los estudiantes y sus profesores en una variedad de actividades artístico-culturales y estrategias auto-eco-co-formativas. A través de este curso de formación se realizaron talleres ecopedagógicos semanales durante 03 meses con los niños y sus docentes de ECGT - SEDF. Esta escuela está ubicada en el Área Especial Granja do Torto – Brasilia. Los docentes expresaron el deseo de que, durante la investigación, yo estuviera presente en las coordinaciones pedagógicas, realizadas semanalmente, los miércoles. Una idea fuerte que surgió fue la integración del tema de investigación a las prácticas y saberes de la escuela, siendo incluido en el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela - PPP.

La intención del curso de capacitación fue despertar una idea fuerte que atrajera a las personas a través de la comprensión de que la educación se hace en plural con sujetos y sus deseos cambiantes, en los que todos somos aprendices. El curso también fue un nicho ecológico de relación, en el que pudimos acercarnos y crear lazos de confianza. De esta forma, fue posible componer un grupo colectivo de investigadores referenciado en la Investigación Acción Existencial (Barbier, 2002).

Otra idea consistente fue favorecer la comunicación, en la perspectiva del “acoplamiento estructural” (Maturana & Varela, 2001), donde un elemento influye en el otro de manera cooperativa y en la producción de cambios en la estructura del sistema formativo. Esta dinámica de acoplamiento produjo una mayor interacción entre los sujetos de investigación, lo que cooperó con la implicación de cada uno en el proceso, además de construir una actitud de escucha sensible.

La escucha sensible es presencia integral, se revela como la articulación del oído <> mirada <> piel <> olfato <> gusto en sintonía con el intelecto <> sensibilidad. Esta estrategia es de carácter clínico, ya que percibe las situaciones y sus singularidades con todos los sentidos. También tenemos un sentido meditativo en el que “el investigador debe saber sentir el universo afectivo, imaginario y cognitivo del otro para comprender desde adentro las actitudes y comportamientos, el sistema de ideas, valores, símbolos y mitos” (Barbier, 2002, pág. 94).

A la comprensión desde adentro Barbier la define como existencialidad interna ya que a través de ella podemos trabajar con un grupo en la aceptación del otro, de sus sistemas de creencias y valores. Porque la escucha sensible es “multirreferencialidad” (Ardoino, 1998), es necesario “saber escuchar el *lugar* diferencial de cada persona en el campo de las relaciones sociales para poder escuchar su palabra o su capacidad creativa” (Barbier, 2002, p. 95).

Así, el curso fue diseñado desde la perspectiva denominada por Morin auto-eco-organización (1997), que incluye “los cuidados políticos, éticos, estéticos y culturales como transversalidades irreductibles” (Macedo, 2012, p. 109), para pensar la práctica docente con los aportes del lenguaje poético como instrumento fundamental para que la sensibilidad se abra, no sólo al conocimiento, sino a una acción implícita y concreta en la educación ambiental. Abrirse a lo sensible es, también, abrirse a una mirada más ecológica del entorno y de las relaciones entre especies, pensando la vida y la educación en toda su complejidad.

Durante el curso, los talleres ecopedagógicos fueron un/el espacio de convivencia, donde las expresiones creativas y simbólicas fertilizaron un proceso de sentidos y significados, una apertura epistemológica cualitativa para ampliar nuestra comprensión de las complejidades sujeto-objeto.

La ecopedagogía establece el espacio de aprendizaje en un sentido amplio y significativo, involucrando al acto educativo en su totalidad. Comprende también la práctica cotidiana de la fraternidad, el existir y vivir felices, formas complementarias esenciales al desarrollo humano. Necesitamos este espacio, para que la convivencia diaria en la escuela sea un diálogo constante entre pasado y presente, construyendo un futuro más digno para nuestros hijos. Para eso, necesitamos intervenciones pedagógicas efectivas. Necesitamos intermediar espacios para promover el aprendizaje, para “involucrarse en el proceso de comprensión, apropiación y expresión del mundo” y promover prácticas educativas que “hagan posible el desarrollo de nuestras propias capacidades” (Gutiérrez & Prado, 2002, p. 94).

De este modo, el guion para los talleres incorporó los siguientes elementos:

- Corporeidad – momento inicial con potencial para estimular la presencia y participación creativa e inteligente del cuerpo
- Círculo de apertura – introducción del tema del encuentro, trayendo preguntas y/o inserciones de poemas, música, pensamiento, autores, etc.
- Momento de creación – propone potenciar la creatividad y la imaginación, haciendo uso de una variedad de materiales y el intercambio de conocimientos, a partir de un tema generativo
- Lenguaje poético – favorece la percepción del espacio creativo único, la capacidad de instituir lo nuevo, involucra también la expresión artística y un acercamiento conceptual y técnico al arte como área de conocimiento

Ensayo poético – planificación colectiva de la acción para contemplar la participación de los niños. Instante en el que podemos reflexionar juntos que “planificar es pronunciar el mundo para modificarlo; la planificación es un acto dialógico y humanizador; proporciona importantes experiencias educativas; planificar es integrar la escuela a la realidad local; planificar es comprender

que otro mundo es posible; planificar es construir sentido para el camino de la comunidad escolar; planificar es reiterar el carácter plural y democrático de la escuela” (Caria, 2011, p. 107 y ss.).

Círculo de conversación – momento de reflexión sobre contenidos y experiencias, así como referencias necesarias para la marcha del trabajo.

Los elementos fueron articulados de acuerdo con el tema/contenido involucrado en cada encuentro. Por lo tanto, pudimos experimentar con una variedad de estrategias de capacitación al darle singularidad a cada reunión. La inspiración para el guion provino de investigaciones anteriores y del Curso Agua como Matriz Ecopedagógica, “dentro de una metodología participativa que permite la apropiación de nociones ambientales y el surgimiento de potencialidades humanas que integran manifestaciones humanas culturales y naturales capaces de obedecer y orientar fuerzas de Vida” (Catalão & Rodríguez, 2008, p. 10).

Los talleres ecopedagógicos constituyeron un proceso basado en la sensibilidad y la creatividad, y en experiencias de lenguaje visual en forma de dibujos, pinturas, collages y creación de objetos, como una búsqueda meditativa de temas culturales y ecológicos. Así, pudimos hacer una alianza significativa entre imágenes, palabras y acciones.

Además, la ecopedagogía permitió la potencialización de proyectos existentes en la escuela. De esta manera, tuve acceso a los proyectos realizados con docentes y niños. Un ejemplo es el proyecto “Virtudes” y el proyecto “La bondad genera bondad”, ambos trabajan con el desarrollo de actitudes que convergen con lo que postula la Carta de la Tierra. Partiendo del principio de “comunidad de vida”, trabajamos con valores y virtudes, yendo más allá al fomentar una “visión biosensible” (Gadotti, 2010, p. 91).

Lo que distinguió al curso de formación fue la participación de los niños. El aprendizaje experiencial de la Carta de la Tierra puede ser movilizado por el objetivo educativo que incluye el uso de “procesos educativos flexibles y contextualizados”. Estos procesos deben ofrecer “experiencias y reflexiones fuertemente relacionadas y enraizadas en la realidad contextual de los estudiantes. Dichos procesos deben involucrar directamente a los estudiantes y atender sus prioridades tanto como sea posible” (Gadotti, 2010, p. 95). Promover la participación del niño en la ecoformación significa también un aprendizaje que coopere con las nociones de ética y estética en la escuela, colaborando con el desarrollo de la ciudadanía y agregando tales nociones a la relación del ser humano con la naturaleza/cultura.

El ámbito físico tuvo como macroestrategia el planetario, siendo realizado a través del Projeto Escola nas Estrelas con el Prof. Paulo Brito (Departamento de Física - UnB) y los monitores. El proyecto “Escola nas Estrelas” se desarrolla con el objetivo de compartir conocimientos sobre astronomía de una forma sencilla y divertida. Formado por un grupo de investigación para la enseñanza de astronomía, tiene como objetivo difundir la astronomía y la cosmología en las escuelas primarias a través de actividades como conferencias, talleres de aprendizaje y observaciones astronómicas. Entre las actividades, tuvimos la experiencia en el planetario móvil.

Con la inserción del Proyecto “Escola nas Estrelas” en la “Escola Classe Granja do Torto”, niños y docentes pudieron realizar observaciones astronómicas y, junto a los monitores, conocer y descubrir, encantar la mirada y reflexionar sobre este encanto. Una pequeña muestra de las resonancias se encuentra en los discursos de los niños de 5° Básico A y 5° Básico B (Silva, 2016, p. 216) como:

observar el espacio, el universo y percibir su grandeza. Darse cuenta de que el cielo, la tierra y los seres están interconectados. Que dependemos unos de otros. Lo que le hacemos a uno se lo devolvemos al otro. Que todos somos seres vivos y necesitamos armonía para vivir. En el planetario vimos que el planeta Tierra es parte de algo más grande, el Universo. Hay algo más allá de nuestro hogar, nuestra ciudad, nuestro país. Está el cielo, las estrellas, los otros planetas. Fue una rica experiencia experimentar todo esto. Sabiendo esto, nuestras actitudes aquí en la Tierra pueden contaminar todo lo demás, causando daños irreparables. Necesitamos preservar la naturaleza, el agua y el aire. Ya que la Tierra somos nosotros, tenemos que cuidarla, conservarla, amarla, porque esta es nuestra casa.

En la cita arriba mostramos un atisbo sobre la reintroducción del sujeto en la producción de conocimiento, que no sólo participa de la relación circular, sino que también lo inscribe en el circuito de reaprender a aprender. Entra en el circuito para unir y distinguir, aportando las habilidades necesarias para cuidar el planeta Tierra. Así, en el ámbito del pensamiento, la dialógica explicación < > comprensión mantiene las “reglas y mecanismos de organización” y “nos restituye seres, individuos, sujetos vivos” (Morin, 1996, p. 142).

En el turbión de lo vivo, el planetario trajo el encanto tejido por el universo. Este pasaje fue una pauta metodológica para pensar que el orden de lo macro a lo micro tiende al desorden que tiende a la emergencia y este, a su vez, nos lleva a la creación.

En la esfera biológica tuvimos el cultivo ecológico, la siembra de jardines y árboles, la relación con las semillas, un espacio para observar los ciclos de la vida. En ese proceso, fue posible salir del ámbito de la competencia a partir de la Pedagogía de la Cooperación (Brotto, 1997), ya que podemos dialogar, tomar decisiones en común y practicar los cambios deseados. El primer eslabón epistemológico estaba implícito para que pudiéramos comprender las relaciones, los saberes, la cotidianidad, la vida, los opuestos, en fin, las múltiples dimensiones que deben permear la formación humana. En las experiencias realizadas contamos con juegos cooperativos y circuitos de juego con los 4 elementos.

Según los docentes, entre las actividades desarrolladas dentro del ámbito biológico, los juegos cooperativos enlazan los cuatro principios de la Carta de la Tierra, formando “un modelo de ética compartida, que incluye el respeto y el cuidado de la comunidad de vida, la integridad ecológica, la democracia y la cultura de paz” (Gadotti, 2010, p. 79).

De esta forma, al activar el lenguaje poético, la complejidad, la ecología humana en la educación ambiental y la realización del Circuito de los 4 Elementos, aprendemos más sobre la ecoformación. El polo de ecoformación de la teoría de la Formación Tripolar de Pineau (1992), tiene como una de sus bases el desarrollo de una iniciación a través y con los elementos agua, tierra, fuego y aire. La ecoformación es otra vía educativa para dirigir la sensibilidad de las personas hacia la comprensión de la naturaleza y la cultura, así como a una percepción diferenciada y respetuosa de todas las formas de vida. Para Sommerman (2003, pp. 60 y 64), la ecoformación es un polo robusto de reflexión entre formación y desarrollo sostenible. La autoformación es un polo fundamental de una formación que pretende ser transdisciplinar, ya que sin ella no se puede pensar realmente en incluir los diferentes niveles del ser humano. El polo de heteroformación es principalmente la relación con un otro exterior que posee y transmite conocimientos, incluyendo la formación para la sabiduría y la totalidad.

La Esfera Cultural articuló reflexiones sobre la vida, la idea de cultivar la naturaleza y otras formas de intervención humana en el ambiente. El ámbito cultural fue potenciado por la interacción entre el colectivo investigador, los niños y el investigador. La definición de los principios del Método de la Complejidad, que sustentó las macroestrategias, las actividades y el lenguaje poético correspondiente, fue totalmente articulada a la Carta de la Tierra. La dimensión corporal estuvo presente en casi todos los encuentros y se articuló al contenido trabajado. La idea era retomar la dimensión del cuerpo en el enfoque pedagógico, por lo tanto, esencial en el proceso formativo. El proceso se hizo más inclusivo y concreto, dejando ambientes educativos con acciones sostenibles creadas colectivamente. Las experiencias artísticas, el estudio de campo, la observación de la vida cotidiana, la creación individual y colectiva de textos e imágenes conformaron la estructura de la organización metodológica para el desarrollo de las acciones.

La convivencia con artistas y agentes culturales, facilitando el acceso a diferentes lenguajes del arte, fue otra estrategia incorporada en la formación. Percibo en esta convivencia que la conexión de “estudiantes y educadores a través de redes de interacción y relación que desarrollan conocimientos compartidos” (Gadotti, 2010, p. 95). Este fue el camino para experimentar estrategias metodológicas a partir de los supuestos de transversalidad y transdisciplinariedad que conformaron los talleres ecopedagógicos.

Algunas contribuciones a la formación humana

La experiencia abarcó varios campos del saber, como literatura y otras expresiones artísticas; conocimiento científico y tradicional. Considero que una investigación ecoformativa, en el ámbito de la complejidad y la transdisciplinariedad, nos permite pensar en las materialidades simbólicas y sus estados de configuración en la propia materia. Los productos que surgieron fueron emergencias nacidas no solamente de nuestras aguas, sino que, como el barro, fueron modeladas mezclando elementos cotidianos como el aire, la tierra y el fuego en la quema que retroalimenta la cultura.

De esta forma, trabajamos con materiales expresivos disponibles en el ámbito escolar, haciendo dibujos, pinturas y creando objetos. También, como resultado de la intervención en el entorno, creamos espacios educativos como la espiral de hierbas, jardines verticales y un Memorial Guapuruvu, basado en un enorme árbol muerto en el patio de la escuela. La acción de transformar la madera en un espacio educativo al aire libre, interviniendo en el entorno de forma estética y ecológica, dio un nuevo sentido a la relación entre niños, docentes y el entorno escolar.

El ámbito relacional amplió el compromiso cotidiano del *cuidar*, como la voluntad de comprometerse y afectarse, como nos muestra Garcés Mascareñas (2022) en la co-implicación que sustenta la autonomía de *un nosotros*. Y así, en lugar de poner el mundo frente a nosotros, aprendemos a ver el mundo *entre nosotros*.

La ecoformación artística reveló una creatividad auténtica y necesaria para la construcción de enfoques metodológicos transdisciplinarios en Educación Ambiental, agregando *ethos*, *poiesis* y *aisthesis* como significados originarios y sus relaciones con la formación humana.

A partir del conocimiento experiencial de la Carta de la Tierra, se instaló un proceso de sensibilización y reflexión en los espacios educativos, considerando la noción *del cuidar* como forma humana de sustentar la vida y actuar localmente para pensar la acción global. Este proceso culminó con la elaboración colectiva del Proyecto Político Pedagógico de la escuela, referente al período 2014/2015, que había sido presentado a la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal - Brasil, en el cual la escuela se manifiesta comprometida con los principios de la Carta de la Tierra como marco teórico/filosófico para promover la educación sostenible.

Lo que distinguió a la ecoformación investigativa fue la participación de los niños en un aprendizaje vivencial de la Carta de la Tierra a través de experiencias y reflexiones relacionadas y enraizadas en la realidad contextual de los niños. En el ámbito de la investigación, la formación humana fue entendida como una práctica social intersubjetiva y la práctica pedagógica desplegada en un campo de interacciones entre sujetos, ambientes, intereses contradictorios y sus contextos histórico-sociales.

La ecoformación permitió la transversalización de los contenidos del currículo escolar y trajo resultados significativos en el conocimiento construido, considerando que la integridad ecológica es un conocimiento que se puede comprender en cualquier edad; que la justicia social y económica es un saber que debe formar parte del currículo desde la educación infantil, y la democracia y la cultura de paz son saberes que podemos vivir a diario.

Referências bibliográficas

- Ardoino, J. (2001). A complexidade (F. Nascimento, Trad.). In *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI* (pp. 548-558). Bertram Brasil.
- Ardoino, J. (1998). Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas y formativas. In J.G. Barbosa (org.), *Multireferencialidade nas Ciências e na Educação*. UFASCar.
- Barbier, R. (2002). *A pesquisa-ação*. Plano Editora.
- Barbier, R. (2003). A palavra educativa e o sujeito existencial. In: ROCHA, Jamesson; BORBA (Orgs.), Sérgio. *Educação e Pluralidade*. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 45 a 94.
- Barbosa, A. M. T. B. (2009). *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* (7a. ed.). Perspectiva.
- Barbosa, A. M. T. B. (1998) *Tópicos Utópicos/ Ana Mae Barbosa*. Belo Horizonte: C/ARTE.
- Brotto, F. O. (1997). *A Pedagogia da Cooperação: ;Construindo um Mundo onde Todos podem VenSer!* <http://www.projetocooperacao.com.br>
- Caria, A. S. (2011). *Projeto Político-Pedagógico: em Busca de Novos Sentidos*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Catalão, V. L., & Rodrigues, M. S. (2008). *Roteiros de um Curso D'Água: Água como matriz ecopedagógica, Educação e Gestão sustentável das águas no Cerrado*. Universidade de Brasília, UNESCO.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. Peirópolis.
- Gadotti, M. (2010). *A Carta da Terra na Educação*. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire (Educação Cidadã; 3)
- Garcés Mascareñas, M. (2022). *Un mundo común*. Bellaterra Edicions. <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/>
- Gutiérrez, F., & Prado, C. (2002). *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Macedo, R. S. (2012). *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Liber Livro.
- Maturana, H., & Varela, F. J. (2002). *De máquinas e seres vivos: Autopoiése: A organização do vivo*. Artes Médicas.
- Morin, E. (1996). *O Método Vol. III - O Conhecimento do Conhecimento* (2a ed.). Publicações Europa-América. (Editions du Seuil, 1986).

- Morin, E. (1997). *O Método. Vol. I - A Natureza da Natureza*. (3a ed.). Publicações Europa-América. (Editions du Seuil, 1977).
- Morin, E. (1998). *Ciência com consciência* (M. D. Alexandre, & M. A. S. Dória, Trad.; 2a ed.). Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2001). *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI* (F. Nascimento. Trad.). Bertram Brasil.
- Nicolescu, B. (2009). *Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade*. <http://cetrans.com.br>
- Pineau, G. (Org.). (1992). *De l'air – essai sur l'écoformation*. Edition Paideia.
- Silva, R. G. (2008). *O papel da sensibilidade e das linguagens poéticas nos processos formativos em Educação Ambiental: Uma Ciranda Multicor* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB.
- Silva, R. G. (2016). *AnElos ecopedagógicos entre a complexidade E a carta da terra: invenções criativas no cotidiano escolar* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22717>
- Sommerman, A. (2003). *Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRANS* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa e do Diplôme d'Université na Université François Rabelais de Tours].

13. LA ENCUESTA INICIAL COMO HERRAMIENTA DE ENGAGEMENT Y ESTIMACIÓN DEL BIENESTAR PSICOSOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

Ana María Aguilera Luque

Introducción

El bienestar psicosocial es pieza clave del buen ajuste y desempeño de los³⁸ estudiantes en cualquier nivel académico. En el nivel universitario, el estudiantado está sometido a una alta demanda de dedicación y energía que compite con alternativas, también demandantes y necesarias, como el ocio, el trabajo u otros estudios. Este es un momento vital en el que la implicación en actividades intelectuales y académicas es, teóricamente, un acto voluntario, por lo que si alguna de ellas genera malestar o estrés puede ser abandonada en pro de otras más reconfortantes y placenteras. En este sentido, los estudiantes que presentan riesgo de pérdida de bienestar psicosocial pueden convertirse en buenos candidatos del abandono escolar para las instituciones universitarias.

Convencidos de que una buena relación profesor-estudiante propicia el *engagement* o entusiasmo académico, convirtiéndose ambos en la antesala del bienestar y del éxito académico, en el campus de Puebla del Tecnológico de Monterrey, se administró una encuesta al comienzo de ciertas materias y bloques pregrado impartidas por docentes del Área de Emprendimiento. Se pretendía con ello facilitar el acercamiento, mejorar las relaciones, potenciar el *engagement*, adaptar la intervención educativa a las necesidades específicas que pudieran detectarse en cada persona, así como, estimar el ajuste psicosocial de nuestros estudiantes.

De agosto de 2021 a julio de 2022, se recopilaron 122 encuestas que abordaban cuestiones sobre las debilidades y fortalezas personales autopercebidas, principales preocupaciones, intereses y aficiones. Estas cuestiones trataban de identificar el riesgo de pérdida de bienestar psicosocial, el ajuste de la persona a su entorno, así como, encontrar posibles factores protectores y compensatorios de tal riesgo.

En la muestra de este estudio, las principales preocupaciones de los estudiantes se relacionaban con la salud, la familia y la situación derivada de la COVID, de igual modo, mostraron inquietud por su futuro académico y profesional. Las principales debilidades tenían que ver con la falta de atención o fácil distracción, el exceso de perfeccionismo, la impaciencia y la ansiedad. Es destacable que alrededor del 7% mencionó explícitamente la depresión o la ansiedad en alguna de sus respuestas y un 4% se consideró expuesto a un riesgo alto de pérdida de bienestar psicosocial. Las mujeres puntuaron más alto en riesgo de pérdida de bienestar psicosocial que los hombres. En esta muestra, la elección de carrera era principalmente vocacional y los alumnos manifestaron una alta satisfacción con los estudios que estaban cursando.

Sustento teórico

El bienestar psicológico es el funcionamiento adecuado de la persona. Es un constructo complejo pues comprende diversas dimensiones, tales como, el buen ajuste persona-entorno, el desarrollo de capacidades y el crecimiento personal (Ryan y Deci, 2001). Se entiende que el funcionamiento psicológico óptimo va de la mano de la realización personal. En cuanto a la dimensión social del bienestar, un entorno que nos permita vivir de forma plena, desplegando todo nuestro potencial, forja las bases del bienestar social del individuo (Ryan, *et al.* 2008). Así, decimos que una

³⁸ La redacción de este estudio emplea el genérico masculino, sin que esto suponga una exclusión de cualquier otra identidad de género.

persona se encuentra en estado de bienestar psicosocial cuando ha logrado equilibrar las diferentes esferas de su existencia y que incluyen su propio desarrollo personal y profesional, la autoaceptación, la autoestima, la autoeficacia, el propósito, las metas, su autonomía, el aprendizaje, relaciones positivas y una autopercepción de control del medio en el que se desenvuelve.

Buscando determinar el bienestar psicosocial de los estudiantes, son varios los organismos que realizan estudios periódicos. Por ejemplo, el Center for Collegiate Mental Health emplea a tal efecto datos de los servicios de acompañamiento al alumnado en las universidades y de los centros de atención de salud mental para esta población. En su último informe, en el que colaboraron 180 universidades a nivel mundial, con una muestra estimada de 153,233 estudiantes que buscaron servicios de salud mental durante 2021, se identificaron los siguientes factores de riesgo para la salud: desórdenes alimenticios y autoimagen, inestabilidad emocional, relaciones interpersonales, duelo o pérdida, ansiedad, familia, autoestima y confianza, finanzas, concentración y atención, estrés, depresión y exceso de perfeccionismo (CCMH, 2022). Estos factores bien pueden servir de indicadores para la detección temprana de riesgo de pérdida de bienestar psicosocial en las aulas universitarias. Sobre datos a nivel mundial, el CCMH informó que de aquellos estudiantes que acudieron a servicios universitarios de apoyo o de salud mental, el 8.1 % tuvo que ser hospitalizado y el 34.1 % necesitó medicación.

Intentando determinar los posibles factores protectores del bienestar psicosocial del estudiante, y siguiendo la línea marcada por la psicología del trabajo, se ha encontrado que el *engagement* o entusiasmo académico funciona como protector de dicho bienestar. El *engagement* es un estado psicológico mental positivo, persistente caracterizado por gran vigor, dedicación y absorción (Schaufeli *et al.*, 2002). Ha sido bastante estudiado en el ámbito empresarial, sin embargo y a pesar de su importancia, no ha sido hasta fechas recientes que se ha empezado a abordar en el ámbito educativo (Carmona-Halty *et al.*, 2019). En el *engagement* académico, el vigor se entiende como un alto nivel de energía y de resiliencia mental durante el estudio, la voluntad de continuar estudiando y la persistencia, a pesar de las posibles dificultades u obstáculos que el estudiante pueda experimentar. La dedicación es una fuerte implicación en los estudios, un alto sentido de significado y grandes niveles de inspiración, entusiasmo, orgullo y reto. La triada se completa con la absorción o estado placentero de total enfoque y concentración en las labores académicas que impide abandonar la actividad en curso (Salanova, *et al.*, 2000; Schaufeli *et al.*, 2002). La Tabla 1 esquematiza las dimensiones y variables relacionadas con el *engagement*. (tabla 1).

El *engagement* se considera un buen predictor del desempeño académico en los niveles universitarios (Lopez-Aguilar *et al.*, 2021) y este se relaciona con el buen ajuste persona-entorno y con su bienestar psicosocial, pues se acompaña de sentimientos positivos de plenitud (Agarwal *et al.*, 2020; Salanova *et al.*, 2005). Igualmente, el *engagement* predice la buena integración del estudiante en su entorno académico y la satisfacción con sus estudios (Schaufeli *et al.*, 2002).

Si bien la salud mental y el buen ajuste psicosocial de los estudiantes ha sido analizada en tiempos pasados, desde el inicio de la pandemia Covid en 2019 acapara mayor interés tanto de padres, docentes y profesionales de la salud, como de investigadores de la educación. El aislamiento que han sufrido los estudiantes, viéndose sometidos a clases en línea durante casi dos años y privados de oportunidades para socializar e integrarse en un momento clave de su desarrollo, ha disparado el riesgo psicosocial en todas las edades y niveles académicos, incluyendo el universitario. Sirva a modo de ilustración que, en Estados Unidos, durante el curso 2021-2022, el 24% de los estudiantes universitarios declaró sentirse cansado o somnoliento durante la última semana y un 41% mostraba signos de depresión, de los cuales el 22% apuntaba a depresión severa. En este periodo, entre las principales preocupaciones relacionadas con la salud mental destacaron: la ansiedad (25.7%), la

depresión (17%), el estrés (6.8%), los problemas de relación (6.3%), traumas (4.4%) y la familia (4%).

La labor del docente en las aulas universitarias debería contribuir a fomentar el bienestar de los estudiantes, buscando garantizar, no solo el buen desempeño académico, sino también el equilibrio psicológico y la adaptación óptima de la persona. Con tales premisas, se considera necesario conocer a los estudiantes desde un plano más humano, intentando acercarse a sus realidades, inquietudes, anhelos, intereses y preocupaciones, con el afán de ayudarles a desplegar todo su potencial, así como, a transitar su trayectoria estudiantil en las mejores condiciones para su bienestar integral. Aparte de la función principal de la encuesta administrada; conocer mejor las realidades de cada uno de nuestros estudiantes para poder ajustar nuestra labor a sus necesidades particulares, el análisis del contenido de las declaraciones realizadas por ellos en los campos de texto abierto ha servido para extraer y analizar los conceptos relacionados con bienestar y el entusiasmo, así como, aquellos otros que puedan categorizarse como factores de riesgo y protección del bienestar del estudiantado.

Metodología

El presente estudio tiene un carácter exploratorio y es de corte cualitativo transversal. Con el mismo se buscó identificar factores relacionados con el bienestar psicosocial del estudiantado, posibles factores de riesgo o de protección para dicho bienestar, así como, analizar si este tipo de acercamiento inicial, mediante cuestionarios de texto abierto, puede convertirse en un potenciador del *engagement* durante el curso.

Los datos que conforman la muestra fueron recogidos mediante Google Forms. El primer día de clases de cada grupo, se compartió el enlace al formulario en un anuncio en el aula virtual. La cabecera del formulario contenía la presentación y el consentimiento informado, en el que se indicaba que la participación era voluntaria y que las respuestas podrían ser empleadas de forma anónima y agrupada con fines estadísticos y de investigación, garantizando en todo momento la confidencialidad de los participantes. La decisión de cumplimentar el formulario supuso aceptar el consentimiento informado.

Los datos fueron recogidos entre el segundo semestre del curso 20-21 y el segundo semestre del curso 21-22. La muestra estuvo conformada por 122 respuestas (56.6% hombres y 43.4% mujeres).

Para la explotación de los datos se ha empleado software libre. El análisis de contenido de las preguntas de los campos de texto del cuestionario se ha llevado a cabo con Voyant-tools (Sinclair y. Rockwell, 2022). Para la construcción de categorías y la transformación de datos cualitativos a cuantitativos se empleó Aquad (Ver. 3.2.0.). El análisis cuantitativo se ha realizado empleando JASP (ver. 0.16.3).

Resultados

Al objeto de comprender la realidad de los estudiantes, así como, las posibles variables del entorno que pudiesen relacionarse con su bienestar, se propusieron las siguientes cuestiones: (1) estudios que cursaban, (2) nivel en los estudios, (3) carga académica, (4) elección vocacional o no de su carrera, (5) grado de satisfacción con la misma y (6) si la compatibilizaban con trabajos profesionales.

Los conceptos relacionados con el riesgo de pérdida de bienestar se obtuvieron de las respuestas textuales relativas a preocupaciones y debilidades. Igualmente, se intentó identificar conceptos que pudiesen ser potenciales factores protectores en las respuestas relativas a fortalezas, intereses, vocación, grado de satisfacción con la carrera y el hecho de estar simultaneando los estudios con una actividad laboral.

El 27% de los encuestados estaba en su segundo año de carrera, el 25.4% en tercero y el 30.3% en el último. El número medio de materias que cursaban era 5.5 (SD: 2.7). El 88.5% estudiaba por vocación y el 95% se sentía satisfecho con su carrera. El 29% declaraba compatibilizar los estudios con un trabajo. La mitad de los encuestados trabajó alguna vez anteriormente. De todos aquellos que han tenido experiencias laborales, el 10 % ha participado profesionalmente en la empresa familiar y un 7% ha sido emprendedor.

En lo relativo a la estructura familiar en la que se insertaban nuestros estudiantes, el 7 % era hijo único, el 47% tenía un único hermano, el 28% dos y el 13% tres y el resto tenía más de tres hermanos. El 32% era el mayor de los hermanos, el 39% el menor y alrededor del 20% ocupaba una posición intermedia en la estructura.

El *engagement* o entusiasmo al inicio del curso se midió como porcentaje de alumnos que mencionó su motivación o entusiasmo con la materia en las preguntas textuales, así como, agradecimientos por habernos interesado en ellos. El índice de *engagement* final se ha medido con los datos de abandono de alumnos y con la valoración media de satisfacción con la docencia. En la muestra analizada, el 25% ha anotado comentarios relacionados con su motivación, entusiasmo y agradecimiento en el cuestionario inicial. Al finalizar estas materias, el índice de abandono fue nulo y la valoración media de la docencia fue de 9.65 sobre 10. A continuación, se presentan las cuestiones de campo de texto y la información que se ha extraído de las mismas.

¿Qué expectativas tienes para esta materia? y ¿qué quieres que ocurra y no ocurra en clase?

Para intentar ajustar la docencia a las necesidades individuales, se preguntó por las expectativas y deseos en cuanto al desarrollo de las clases. Las respuestas se analizaron conjuntamente, contabilizándose un total de 3,651 palabras (2,145 correspondientes a la pregunta *ocurra y no ocurra* y 1,506 relativas a las *expectativas en el curso*). Se identificaron las palabras clave que se muestran en la Figura 1. El análisis de palabras diferenciadas mostró que los estudiantes no desean una clase tediosa, con muchos trabajos, poco dinámica, aburrida ni reprobar la materia, como era de esperar.

(Figura 1)

¿Qué es para ti el éxito?

Se han recopilado un total de 1571 palabras relativas al éxito. Las 25 palabras que más se repiten se muestran en la Figura 2.

(Figura 2)

¿Cuáles son tus principales fortalezas?

El 92.7% de los encuestados declaró tener al menos tres fortalezas, el 3.3% declaró más de tres y menos de 3 el 4 %. En cuanto al análisis de contenidos, se han recopilado un total de 386 conceptos. Las 25 fortalezas más mencionadas se muestran en la nube de palabras de la Figura 3.

(Figura 3)

¿Cuáles son tus principales debilidades?

El 79.5% mencionó tres debilidades o áreas de oportunidad para mejorar, el 14.8% registra dos y el 5.7% una única debilidad. Ningún estudiante indica más de tres debilidades. Se ha recopilado un total de 339 conceptos que describen sus debilidades. Las 25 debilidades que más se repiten son las que se muestran en la nube de palabras de la Figura 4.

(Figura 4)

¿Cuáles son tus principales preocupaciones actualmente?

Se han recopilado un total de 1260 palabras relativas a las preocupaciones de los estudiantes encuestados. La Figura 5 muestra la nube de los 25 conceptos más empleados para describir sus preocupaciones.

(Figura 5)

¿Cuál consideras tu mayor logro?

Sobre la base de las respuestas recopiladas, se han establecido 10 posibles categorías de logro: (0) Respuesta ambigua o no contesta, (1) Estudios, (2) Becas, (3) Premios y menciones, (4) Compatibilizar actividades, (5) Desarrollo profesional, (6) Emprendimiento, (7) Iniciativa social, (8) Relaciones personales, (9) Desarrollo personal, (10) Bienestar personal. La mayor frecuencia de respuesta se registra en la categoría Desarrollo personal (20.5%), seguida de Estudios (19.7%), Desarrollo Profesional (16.4%) y Premios/menciones (10.7%), como indica la Figura 6.

(Figura 6)

Hobbies e intereses

El formulario invitaba a comentar sus hobbies e intereses. No era una respuesta forzada, por lo que quedaba a criterio de cada estudiante el responderla. Sobre la base de las respuestas recopiladas se ha realizado la siguiente categorización: (1) ninguno/no contesta, (2) empresariales o relacionados con la profesión/estudios, (3) sedentarios: lectura, cine, videojuegos, etc., (4) activos: practicar deportes y similares (5) mixto: mencionan tanto activos como sedentarios. Algo más de un tercio (33.6%) de los encuestados declaraba hobbies de tipo mixto, mientras que casi otro tercio (31.9%) declaraba hobbies sedentarios. La Figura 7 presenta el diagrama de rectángulos obtenido según carga de respuesta por categoría de hobbies.

(Figura 7)

Estimación del riesgo para el bienestar del estudiante

De los textos que describían las *principales debilidades y preocupaciones actuales*, se han extraído aquellos conceptos que pudiesen relacionarse con el riesgo de pérdida de bienestar psicosocial, entre ellos destacaban la ansiedad, la inseguridad y la depresión. El criterio de categorización y puntuación ha sido: (1) ninguno, (2) uno, (3) dos y (4) tres o más conceptos relacionados con dicho riesgo. La mitad de los estudiantes no empleó conceptos que pudiesen relacionarse con el riesgo de pérdida de bienestar, el 29% mencionó un concepto, algo más del 16% empleó dos conceptos y alrededor del 4% tres o más conceptos con connotaciones negativas para el bienestar.

Para el estudio de las relaciones entre variables se ha empleado un análisis no paramétrico, dado que la muestra no se comportaba con normalidad. El riesgo correlacionaba negativamente de forma débil con la situación de empleo en la actualidad ($Rho = -0.18$; $p < 0.05$). Se observó relación entre el riesgo de pérdida de bienestar y el género ($Rho = 0.23$; $p < 0.05$). El estudio de diferencias de medias tipo Mann Whitney para muestras independientes indicó una diferencia significativa entre ambos géneros ($U = 1376.00$; $p < 0.05$), de forma que las estudiantes presentaban un mayor riesgo de pérdida de bienestar psicosocial que sus compañeros.

El número de debilidades declaradas y el número de hermanos correlacionaban negativamente ($Rho = -0.23$, $p < 0.01$), de forma que a mayor número de hermanos se declaraban menos debilidades. La posición que el estudiante ocupaba en el orden de nacimiento entre sus hermanos no correlacionaba con otras variables. Se detectó una relación negativa entre el semestre y el número de materias que estaban cursando ($Rho = -0.43$; $p < 0.01$), es decir, los alumnos se matriculaban de menos materias según avanzaba la carrera, si bien, ni el semestre de matriculación ni la cantidad de materias matriculadas suponían un factor de riesgo en esta muestra.

Conclusiones

Una docencia ajustada a las necesidades de los estudiantes debe contemplar las diversas realidades en las que estos están inmersos. Para ello es necesario hacer uso de herramientas que permitan a los profesores acercarse a la persona y conocer mejor su situación. Entender tanto las expectativas que un estudiante tiene al inicio del curso, la motivación con la que viene a las clases y sus intereses, como las dificultades que pueda estar experimentando, sus preocupaciones o sus fortalezas y debilidades, son cuestiones de gran importancia a la hora de establecer una relación adecuada que oriente al docente en su labor. El bienestar psicosocial es clave para el aprendizaje y desarrollo del estudiante. Por ello, detectar posibles riesgos de forma temprana, intervenir y ajustar la docencia a cada situación son cuestiones de gran importancia.

Este estudio, y en la línea de estudios previos, alrededor del 20% de los estudiantes estaba en riesgo de pérdida de bienestar psicosocial, mientras que un 4% estaba expuesto a un riesgo muy alto. El 7% ha mencionado expresamente la depresión o la ansiedad en sus respuestas. También se ha encontrado que las mujeres están más expuestas a ese riesgo que sus compañeros. En cuanto a posibles factores protectores del bienestar, se han identificado dos: (a) simultanear los estudios con trabajos profesionales, si bien, no es un factor protector haber trabajado en el pasado, y (b) pertenecer a una familia con varios hermanos. Así, se observa que alumnos con más hermanos declaran un menor número de debilidades autopercebidas, posiblemente un entorno familiar directo más nutrido ayude al desarrollo de recursos y capacidades en las personas. Con los resultados de esta muestra, no es posible afirmar que una mayor carga de asignaturas incrementa el riesgo, como tampoco parecen estar en mayor riesgo aquellos alumnos que están al inicio o al final de su carrera, pues no se ha encontrado relación entre el riesgo y el semestre de carrera en la que se encuentra el estudiante.

Un porcentaje considerable de estudiantes apreciaron positivamente este acercamiento inicial a través del cuestionario y, en el apartado de otros comentarios, agradecieron que mostrásemos interés en conocerlos mejor. Por su parte, el cuestionario ayudó al docente a mejorar su conexión con el estudiante, pues desde el primer día dispuso de información que facilitó el dirigirse de forma personalizada a cada estudiante, mejorando la interacción profesor-estudiante durante el curso. Asimismo, se tuvo constancia de posibles necesidades relativas a problemas personales, cuestiones horarias, carga de trabajo o dificultades de aprendizaje. Así, algunos estudiantes nos dieron pistas sobre sus necesidades y comentaban que aprendían mejor con ejemplos o con imágenes, otros que necesitaban cambiar de estímulos porque se suelen distraer fácilmente o que tenían alguna situación específica que los docentes debíamos conocer.

El apartado sobre sus logros resultó muy útil para conocer sus motivos de orgullo, un punto de partida valioso para conectar y fortalecer su autoeficacia y autoestima. Igualmente, el apartado destinado a comentar cualquier dificultad o restricción que debiera conocerse ha permitido identificar situaciones personales complicadas que requerían apoyo especial, facilitando la intervención temprana de personal especializado que les ayudase a superar la circunstancia. En general, se ha observado un alto grado de cercanía, que les ha facilitado el expresar abiertamente sus preocupaciones y problemas, así como, buscar con confianza el apoyo o consejo docente en diversas circunstancias. El cuestionario, además de orientar una intervención personalizada en el aula gracias a la información proporcionada por cada estudiante, globalmente, ha servido para analizar la situación del estudiantado, así como, para identificar posibles riesgos de pérdida de bienestar psicosocial. Dado que el enfoque es exploratorio, la muestra es pequeña y de conveniencia, los estudiantes pertenecen a una única institución universitaria y todos son del mismo campus, este estudio presenta serias limitaciones para generalizar los resultados obtenidos. Asimismo, el objetivo era entender la realidad de los estudiantes, sin una pretensión de buscar relaciones explicativas o causales que, por otra parte, no podían ser abordadas con la metodología empleada.

Los resultados reafirman la necesidad de seguir profundizando en la detección de factores de riesgo para el bienestar de los estudiantes, aplicando diversas metodologías y ampliando el tamaño muestral, así como, a incrementar la capacidad predictiva de tales factores, al objeto de conseguir intervenir lo más pronto posible. Por su parte, el *engagement*, como potencial predictor del buen desempeño, del ajuste al entorno y del bienestar psicosocial, debería afianzarse como constructo de interés, acrecentando su estudio en el ámbito educativo. Finalmente, tras esta experiencia, se anima a los docentes a desarrollar herramientas, con o sin propósito investigador, pero sí orientadas a facilitar la conexión con sus estudiantes, conocerlos más profundamente, y mejorar, si cabe, el impacto positivo de sus intervenciones.

Referencias bibliográficas

- Agarwal, G., Mosquera, M., Ring, M., y Victorson, D. (2020) Work engagement in medical students: An exploratory analysis of the relationship between engagement, burnout, perceived stress, lifestyle factors, and medical student attitudes. *Medical Teacher*, 42(3): 299-305.
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2019) The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial validity, reliability, and measurement invariance in a Chilean sample of undergraduate university students. *Frontiers in Psychology*, 10: 1017.
- Center for Collegiate Mental Health. (2022). 2021 Annual Report (Publication No. STA 22-132)
- López- Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R. y Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE* 27 (1) art. 5.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52: 141.
- Ryan, R. M., Huta, V., y Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9: 139–170
- Salanova, M., Martínez, M.I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*. Vol 21(1): 170.180.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002b). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33: 464-481
- Sinclair, S. y G. Rockwell. (2022). Sumario. Voyant Tools. Retrieved October 22, 2022.

Anexos

Tabla 1.
Dimensiones del Engagement

Vigor	Energía resiliencia mental voluntad persistencia
Dedicación	Implicación significado inspiración orgullo reto
Absorción	Placer enfoque concentración apego

Fuente: Schaufeli *et al.*, 2002

Figura 1.
Nube de palabras clave sobre expectativas de los estudiantes



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Figura 2.
Nube de palabras clave sobre el éxito



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Figura 6

Diagrama de rectángulos de categorías de logro



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

Figura 7

Diagrama de rectángulos de categorías de hobbies



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la encuesta

14. LA ARDUA TAREA DE PUBLICAR LIBROS DE TEXTO EN ALEMÁN: INNOVANDO EN LAS SECCIONES BILINGÜES

Luisa María Arias Lozano

Introducción

En el actual contexto educativo y social en el que fomentar el aprendizaje bilingüe se considera un aspecto básico para el desarrollo personal y social, promover el aprendizaje de segundos y terceros idiomas es uno de los pilares fundamentales en los centros de enseñanza en la actualidad. De hecho, los centros educativos de Castilla y León (España) y sus docentes se integran en la primera línea a nivel nacional en innovación y metodologías de aprendizaje como indican los resultados obtenidos en los informes de los últimos años.

Siguiendo esta tendencia de desarrollo de la educación bilingüe, seis docentes especialistas de lengua alemana de los tres únicos centros públicos bilingües de alemán existentes en Castilla y León, tomamos la iniciativa para responder así a una demanda de toda la comunidad educativa a nivel nacional. Dicha iniciativa consistió en la creación *de los primeros y únicos libros de texto* para el aprendizaje del área de Ciencias Naturales en alemán denominados “Naturkunde”, cubriendo los seis cursos de la etapa Primaria con los que poder favorecer e impulsar el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje en dicho idioma extranjero.

Los materiales didácticos creados han servido de base para poder desarrollar este proyecto común y responder a las necesidades del alumnado de forma global e individualizado. El proyecto además se va complementando con *libros de ejercicios* para cada nivel que incluyen gramática, actividades lúdicas y experimentos que dan una cohesión al proyecto inicial.

El proyecto de publicación de los libros de texto de los que quiero hablar surge de una necesidad urgente para responder a una carencia actual de materiales de ciencias naturales por parte de las editoriales y de las propias instituciones públicas educativas para el alumnado de los colegios bilingües de alemán de nuestra comunidad autónoma e incluso de nuestro país.

Este proyecto en concreto se generó en la sala de espera del aeropuerto del Hannover cuando un grupo de 3 docentes de diferentes ciudades se ven en la tesitura de aunar fuerzas, trabajo y voces y sacar adelante la creación de manuales de texto de los que ningún centro educativo disponíamos.

Así surge la idea de, junto con nuestras compañeras especialistas, crear libros de texto que abarcaran los 6 cursos que comprende la enseñanza de ciencias naturales en alemán según el currículo vigente.

Este ambicioso proyecto que pusimos en marcha a lo largo de 6 años vio concluida la publicación del último manual en febrero de 2018, pero ha seguido su elaboración hasta junio de 2021 con la *aparición del último libro de ejercicios*, gramática y experimentos de 6º que pretende materializar la aplicación práctica de los contenidos aprendidos.

Sustento teórico

Plurilingüismo

El artículo 66 de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece la posibilidad de que los centros docentes, de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas, puedan ofrecer proyectos educativos que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo, con especial mención al ámbito lingüístico.

Los procesos de globalización y la plena integración en el marco de la Unión Europea demandan una *competencia lingüística plurilingüe* como un componente básico de la formación de los ciudadanos. Además, el aprendizaje de otras lenguas aporta un valor añadido a los sistemas educativos, fomentando el desarrollo de diferentes capacidades e integrando valores como el **respeto** y la *tolerancia*. Por otra parte, la educación bilingüe se manifiesta como un movimiento emergente en la Unión Europea que, en el marco de la cooperación internacional, trabaja en favor del plurilingüismo y la integración cultural.

Tal y como apunta Manuel Caballero C. “la pertenencia a la Unión Europea hace que nuestro país tenga que adaptarse necesariamente a las nuevas situaciones sociales nacidas del mundo globalizado en el que nos ha tocado vivir. La libertad de movimiento de personas y capitales dentro del seno de la Unión Europea y las condiciones laborales y de mercado unidas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han hecho que España salga definitivamente del aislamiento al que fue sometida en períodos recientes de nuestra historia” (Caballero Calavia, 2008).

Para responder a este marco normativo y a esta nueva situación los centros educativos españoles, y en concreto los de nuestra comunidad autónoma, han tratado de implantar *secciones bilingües* que respondan a los cánones exigidos por la UE que han sido a lo largo de los últimos años el caballo de batalla de la enseñanza conocida como AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera) o CLIL (Content and Language Integrated Learning) y aquí es donde se enmarca el punto de partida de este Proyecto.

Beneficios del bilingüismo

El aprendizaje de una segunda lengua puede resultar en una mejor comprensión de la lengua nativa -conciencia metalingüística-, puede ser el método más directo para entender que nuestra lengua representa apenas una forma específica y particular de organizar la realidad y nuestras experiencias personales, no la única forma de conceptualizar el mundo. Se ha demostrado que el bilingüismo se asocia con mejores habilidades metalingüísticas y metacognitivas (Lombardi, 1986).

Durante los años recientes, se han publicado varios estudios que analizan la pregunta sobre el control cognitivo en sujetos bilingües. El bilingüismo se ha asociado con un procesamiento controlado más efectivo en niños, y más aún, aparentemente, el manejo simultáneo de dos lenguas en competencia puede incrementar las funciones ejecutivas (Craik & Bialystok, 2005).

Stephen Krashen en su “hipótesis de la adquisición-aprendizaje” sugiere que el aprendizaje de un segundo idioma ocurre de manera natural y espontánea cuando se está expuesto a él en un contexto de uso real y no cuando se estudia de manera formal. Esta teoría también defiende la importancia del plurilingüismo y sugiere que el aprendizaje de varios idiomas puede tener beneficios tanto a nivel académico como personal.

Jim Cummins en su teoría de las “doble y triple ventajas” del bilingüismo sugiere que el aprendizaje de varios idiomas puede tener beneficios tanto a nivel cognitivo como académico, la doble ventaja hace referencia a la mejora de la memoria a corto y largo plazo, la atención y la capacidad de resolución de problemas. La triple ventaja se refiere a los beneficios académicos del bilingüismo como la mejora del rendimiento escolar y la mayor capacidad de estudiar idiomas en el futuro. Además, Cummins apostilla que el aprendizaje de un segundo idioma puede tener beneficios tanto para los estudiantes monolingües como para los bilingües o plurilingües y sugiere que el conocimiento de varios idiomas fomenta la empatía y la comprensión cultural. (Cummins, J. (2006).

Francois Grosjean va más allá y defiende en su libro *Bilingual life and Reality*, la importancia de promover el aprendizaje de varios idiomas y destaca los beneficios de plurilingüismo para la sociedad en general argumentando que el aprendizaje de varios idiomas puede mejorar la comunicación y la comprensión entre personas de diferentes idiomas y culturas fomentando la aceptación y el respeto hacia otras formas de vida.

Además, y para tratar de contextualizar la importancia del aprendizaje de otras lenguas y en concreto de la que nos ocupa, considero relevante poner de manifiesto los datos que maneja el Goethe Institut y que posiciona la lengua alemana en *tercer lugar mundial* en investigación y desarrollo, una lengua de comercio que supone parte del concepto del multilingüismo ya que más de 100 millones de personas la hablan siendo además la más hablada de la UE y una de las lenguas de trabajo de esta.

Por otro lado, es la lengua de la literatura y los filósofos y una lengua extendida internacionalmente con términos utilizados en todo el mundo como: Kindergarten, Kitsch, Leitmotiv o Poltergeist entre otros.

Por todo ello consideramos la lengua alemana nuestra poderosa herramienta de trabajo y el punto de partida de todo este proyecto de publicación que trata de poner al alcance de nuestros alumnos una herramienta de trabajo al uso con la asignatura de las ciencias naturales en alemán como telón de fondo.

Metodología

Descripción de la innovación

Nos encontramos en una sociedad diversa y cambiante que demanda propuestas de acción institucionales comprometidas, pero que no siempre encuentra respuesta para las mismas y en este contexto surge el germen del proyecto que a continuación presento, cuyo objetivo inicial fue: aunar pautas y criterios comunes de actuación a la hora de abordar la experiencia bilingüe con el alemán en centros sostenidos con fondos públicos en la comunidad Castilla y León. Partiendo de esta necesidad un grupo de seis docentes de los tres centros de Educación Infantil y Primaria de la región que cuentan con un programa bilingüe en alemán, el CEIP San Claudio (León), el CEIP Cardenal Mendoza (Valladolid) y el CEIP Marceliano Santamaría (Burgos), decidieron intensificar esfuerzos para desarrollar una propuesta de trabajo colaborativa y conjunta basada en los puntos de unión entre los tres centros y no en las diferencias existentes entre los mismos. Fruto de esta concepción, eminentemente humanista, en la que primaron las conexiones personales por encima de las trabas burocráticas, iniciamos un programa de trabajo cuyo eje vertebrador vino marcado por la necesidad de unificar criterios y definir metas comunes para crear libros de texto de ciencias naturales en alemán, que comprendieran edades de entre 6 y 12 años puesto que el vacío de recursos de esta materia en el mercado nos hacía muy difícil poner en marcha la impartición del área.

Los materiales didácticos aportados personalmente por cada especialista de alemán, que durante su trayectoria docente habían sido creados de forma individual, basándose en los contenidos dictados por el currículo de la educación Primaria y la normativa vigente, han servido de base para poder desarrollar dicho proyecto común que responde a las necesidades del alumnado y del profesorado independientemente del centro y provincia en que los alumnos cursen sus estudios de educación primaria en lengua alemana.

Pero antes de analizar el proceso de implementación de la innovación y de describir los manuales me gustaría analizar algunas de las dificultades que nos hemos encontrado a lo largo de la elaboración del proyecto:

Una de ellas, y la más preocupante puesto que entran en juego motivos comerciales, es la falta de demanda por parte de alumnos y escuelas de primaria que hace que los editores a los que nos hemos acercado nos considerasen “no rentables”.

Al ser un mercado potencial relativamente pequeño esto inicialmente desalentaba a los editores que vieron con buenos ojos el no tener que invertir en costes de traducción puesto que de ese capítulo nos encargamos ya las propias autoras, pero hubo que llamar a muchas puertas que nos fueron cerradas hasta dar con la editorial valenciana que dio luz verde al proyecto por tanto, tras la labor previa de preparación de los temas por fin en mayo de 2017 apareció en el mercado el primer libro de la serie y en febrero de 2018 se terminó de cubrir toda la etapa de Primaria.

Proceso de implementación de la innovación

Este proceso de trabajo colaborativo entre docentes de la escuela pública se ha desarrollado en varias etapas:

El impulso, ya mencionado anteriormente en la introducción, se activó durante un viaje formativo a Alemania en el mes de agosto de 2012 en la sala de espera del aeropuerto de Hannover, allí fue donde nos hicimos una pregunta colectiva para realizar un compromiso colectivo que diera respuesta a nuestras necesidades derivadas de esas carencias que todas sufríamos en nuestros lugares de trabajo.

Tras esta fase analítica del problema vino una primera etapa que consistió en la planificación de los objetivos a conseguir, la selección de contenidos para el área de Ciencias Naturales que nos ofrece la actual normativa educativa LOMCE para la etapa de educación primaria y la temporalización de la realización del proyecto.

La segunda etapa consistió en el trabajo de recopilación, puesta en común y selección de estos, a fin de construir un entorno amigable y familiar para quienes entren en contacto con este nuevo material educativo.

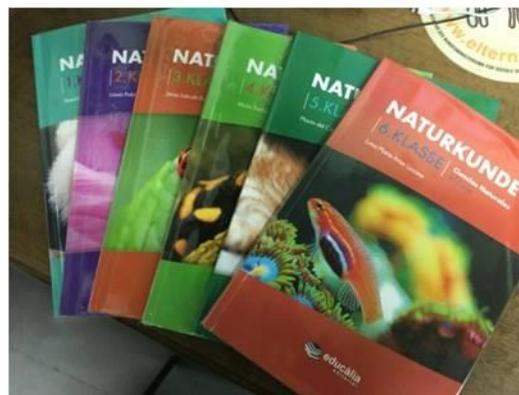
Concluida esta etapa, y sumando numerosas horas de dedicación y entrega apasionada en la realización de las 6 unidades didácticas en las que está organizado cada libro de texto en alemán, compatibilizando las horas de docencia en la enseñanza pública con el grupo de trabajo, el equipo de profesoras concluyó, en los plazos marcados. Dentro de esta fase hay que mencionar la labor de corrección, reedición y revisión que tuvo lugar con los auxiliares de conversación de nacionalidad alemana y austríaca, que afianzaron la pulcritud y el rigor de los textos que íbamos a ofrecer a nuestro alumnado.

La tercera y más reciente etapa vino motivada porque sentimos ,la necesidad de ver complementados estos vistosos y atractivos libros de texto con manuales de ejercicios que además tuvieran algo de gramática de manera muy sucinta, así como actividades lúdicas e incluso experimentos, que ofrecieran un acercamiento empírico al entorno y la realidad más cercana de nuestros alumnos y por eso a finales de 2018 apareció el libro de ejercicios de 3º y 4º de Primaria en junio de 2021 apareció la última “adición a la familia” con el libro de ejercicios de 6º.

Descripción de los manuales

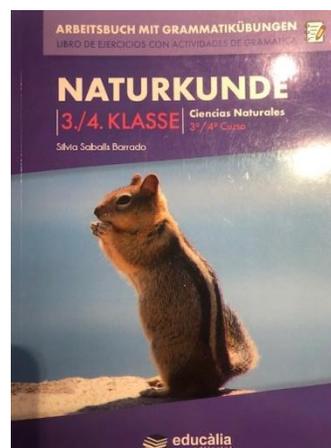
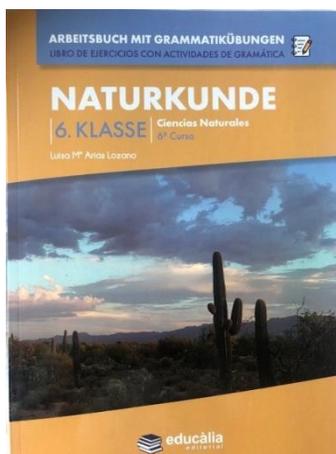
Tal y como he avanzado previamente, los 6 libros constan de 6 unidades didácticas en las que se trabajan una serie de temas comunes a todos ellos tales como los seres vivos, los ecosistemas (flora y fauna), los sistemas del cuerpo humano, las funciones vitales, la materia y la energía, la tecnología etc.

Todas estas unidades vienen precedidas de un vocabulario básico, unas explicaciones con ilustraciones muy actuales y llamativas y unos ejercicios para consolidar el aprendizaje de lo aprendido. Los contenidos de cada curso aumentan de manera gradual, a medida que los alumnos van subiendo de curso conforme a su grado de adquisición de contenidos y de competencia lingüística.



Los libros tienen todos el mismo layout, el diseño de la portada es del reino animal de manera que aparecen mamíferos, aves, anfibios, peces e insectos utilizando para cada uno de ellos un color diferente brillante y atractivo visualmente.

El número de páginas varía en función del curso al que van destinados los libros siendo los de los cursos más bajos algo menos extensos y los de los últimos cursos con un máximo de 123 páginas.



El diseño de todos estos materiales se delegó en la propia editorial, si bien es cierto que las autoras facilitamos mucho la maquetación de los manuales puesto que tanto ilustraciones como disposición del texto fue algo que organizamos nosotras mismas.

Tuvimos que emplear, atendiendo a la ley, imágenes propias realizadas por nosotras mismas o imágenes de bancos libres de derechos de autor tales como: Pixabay, Freepic o Arasac, páginas web que aparecen referenciadas en el interior del libro en las primeras páginas donde se lee también el depósito legal del mismo.

No ha existido para este proyecto ningún tipo de financiación y tampoco la hemos buscado, pero lo que queríamos conseguir era materializar con un producto final en forma de libro, todo lo trabajado y preparado durante años para poder impartir esta materia de Ciencias de la naturaleza en alemán.

Resultados

Para quienes hemos formado parte de este largo proyecto de innovación el resultado final no ha podido ser más satisfactorio. Actualmente, estos libros de texto ya están disponibles y están siendo empleados desde el año 2018 en las aulas de los centros educativos de educación primaria bilingües de alemán de nuestra comunidad de Castilla y León (Valladolid, León y Burgos) y desde el 2019 somos conscientes de que otros centros bilingües de alemán de otras comunidades autónomas del territorio nacional (Canarias y Andalucía entre otras) debido al interés mostrado por dicho proyecto innovador quisieron implantarlo también.

La repercusión y el mérito alcanzado con esta iniciativa, que promueve la enseñanza del alemán en la etapa de Educación Primaria, ha sido grande pero quizás algo menos de lo esperado. El Goethe Institut, (institución de referencia a nivel internacional en la enseñanza del alemán similar al Instituto Cervantes para la lengua española), desde su sede en Madrid, ha aplaudido y felicitado a las docentes por esta iniciativa que impulsa el aprendizaje de la lengua germana en la etapa de educación primaria.

Dada la importancia y promoción para la enseñanza bilingüe en educación Primaria, el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de la provincia de Valladolid invitó como representantes de este proyecto a dos de las autoras, docentes en el CEIP Cardenal Mendoza de Valladolid a las “Jornadas para compartir experiencias educativas, una escuela de competencias” realizado en el IES Núñez de Arce de Valladolid durante los días 25 y 26 de abril de 2018 para exponer su proyecto ante la comunidad educativa. Fue un auténtico impulso de promoción y reconocimiento de la labor realizada por parte tanto de centros educativos como de docentes participantes.

Dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos los libros proporcionan una visión general completa del tema ya que han sido diseñados para cubrir los conceptos esenciales de la asignatura de ciencias naturales que vienen marcados en el currículo de primaria de Castilla y León. Además, ofrecen una forma más estructurada para que los alumnos puedan aprender y asimilar la materia.

Del mismo modo, al haber hecho aparición los libros de ejercicios que incluyen preguntas, ejercicios, estudios de casos, experimentos y juegos fomentan el que los alumnos apliquen sus conocimientos y piensen de manera crítica ayudándoles a desarrollar habilidades en la resolución de problemas.

Conclusiones

Los resultados en relación con el trabajo con los libros de texto en el aula, hasta la fecha, son muy positivos ya que se ha conseguido estimular el interés por el aprendizaje en los alumnos, fomentar su participación y aumentar la motivación. Estos manuales consiguen, además, eliminar de raíz un mal que aquejaba el área de Ciencias Naturales en alemán, puesto que, los alumnos, ya disponen al igual que en otras áreas, de su propio libro de texto. Al mismo tiempo que, los padres, ya disponen de una herramienta de apoyo, control y seguimiento para poder medir dichos avances.

La comunidad educativa recibió y sigue recibiendo estos materiales con mucha aceptación, quizás en buena medida contagiados por esa pasión que sus propias profesoras imprimen en ellos, haciendo incluso al alumnado participar y opinar del diseño, actividades y ejercicios, creándose por tanto unos vínculos *quid pro quo* con nuestros pequeños.

Una vez más queda patente que los grandes proyectos pueden surgir en los lugares más inesperados, pero con trabajo, teamwork e ilusión se puede sacar adelante todo en la vida, este reto ha generado unos vínculos afectivos y emocionales en nosotras que van más allá de las cuatro paredes del “cole”.

Reconocimientos

Este útil proyecto ha tenido reconocimiento a nivel regional y nos otorgó el premio a la mejor experiencia de calidad en la modalidad mejor iniciativa de calidad educativa de la Junta de Castilla y León en octubre de 2019 y se nos ha vuelto a reconocer en agosto de 2022 por las últimas publicaciones de los libros de ejercicios.

Además, dos programas de la televisión regional de TVcyL en Burgos y Valladolid se hicieron eco de la noticia de la aparición de nuestros manuales de texto en la Comunidad.

El periódico local *El Norte de Castilla* del 17/6/2018 nos dedicó la sección de educación a las autoras de este proyecto, así como la sección del día 12/7/2021 dedicada al bilingüismo tras la aparición del último libro de ejercicios.

Hemos participado en varios congresos internacionales entre ellos el I congreso interautonómico de lenguas en internacionalización 2019, el CIEB 2021 de Valladolid, el CIIE 2021 del Tec de Monterrey y el 6º congreso transdisciplinario de la UABC de baja California en 2022.

El proyecto de innovación además ha sido publicado en la revista norteamericana *Journal of Modern Education Review* de Nueva York en el Volumen 12, número del 5 de mayo de 2022.

Así mismo el proyecto se ha dado a conocer a los alumnos de la Facultad de Educación y trabajo social de la Universidad de Valladolid en forma de ponencia.

A pesar de esta pequeña ayuda nuestro interés ahora es dar a conocer el resultado de este proyecto de innovación fruto de una necesidad, para dejar constancia del poder del trabajo en equipo, el networking, y sobre todo la ilusión y la pasión por nuestra profesión que nos hace reinventarnos cada día y luchar por la enseñanza de lenguas extranjeras y por el beneficio de nuestra comunidad educativa a pesar de las trabas encontradas en el camino ya que no debemos olvidar que “la victoria no está en ganar siempre, sino en no rendirse nunca”.

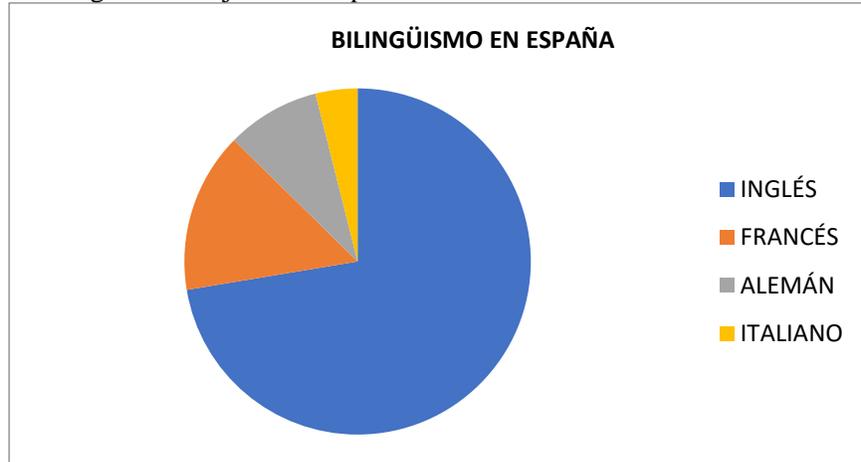
Referencias bibliográficas

- Caballero Calavia M.G. (2008) “Las competencias bilingües como objetivo. Experiencias docentes”
Cauce nº31 Universidad Pablo de Olavide.
- Craik, F. & Bialystok, E. (2005). Intelligence and executive control: Evidence from aging and bilingualism. *Cortex*, 41, 222-224
- Cummins, J. (2006) the “double and triple benefits” of bilingualism for cognitive and academic development. *Canadian Modern language Review* 62 (4) 511-532
- European Comision. (2006) “Content and language Integrated learning (CLIL) at school in Europe”
Directorate General for Education and Culture. Eurydice.
- Goethe Institut (2021) *Warum Deutsch lernen? 10 Gründe für Deutsch.* www.goetheinstitut.de
- Grosjean, F (2010) *Bilingual life and Reality*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford Pergamon Press.
- Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre art, 66.
- Lombardi, J. (1986). The Metalinguistic Abilities of Bilingual Subjects Le abilità metalinguistiche nei soggetti bilingui. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 103-114.

Anexos

Gráfica 1.

La enseñanza de lenguas extranjeras en España



Imágenes de los centros participantes en la experiencia de publicación.



De izquierda a derecha: Ceip Cardenal Mendoza (Valladolid) Ceip Marceliano Santamaría (Burgos) y Ceip San Claudio (León).

Notas y aparición en prensa



15. PENSAMIENTO CREATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN CAMPO DE CONOCIMIENTO EN DESARROLLO

Edna Yanina López Cruz
Edgar Oswaldo González Bello

Introducción

En la búsqueda de impulsar habilidades en la educación superior, el pensamiento creativo ha tomado relevancia en la realización de proyectos y solución de problemas, más en el caso de disciplinas como diseño o arquitectura. Se ha descrito como un campo de conocimiento en desarrollo, ya que toma distintos significados según el docente, la asignatura o el área desde la cual se imparte, pero tiene un mismo propósito: desarrollar ideas que cumplan con criterios de originalidad, fluidez o flexibilidad (Guilford, 1967) según los objetivos esperados.

El presente texto se centra en identificar los conceptos que están relacionados con pensamiento creativo en el escenario de la educación superior y los problemas que esto conlleva, todo dependiendo de la disciplina desde la cual sea el enfoque, mientras la enseñanza queda sujeta según el docente y las estrategias que se ponen en práctica. Por ello, es relevante considerar las diferencias entre términos como creatividad y pensamiento creativo pues, a pesar de ser similares, llegan a confundirse. La primera hace referencia a la capacidad de adecuarse a cambios utilizando los recursos disponibles (Santamaría y Sánchez, 2012). Por su parte, el segundo concepto es la habilidad de crear nuevas composiciones de ideas para cubrir una necesidad (De Bono, 1999), que impulsa la mejora, la práctica y creación de un producto.

Desde el contexto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) expone que la educación superior ha de trascender los sistemas estructurados con el propósito de impulsar habilidades, donde se promueva la gestión y organización de la información para llegar a una formulación reflexiva sobre los desafíos. Sin embargo, la manera de presentar contenidos de enseñanza, permiten suponer que algunos planes de estudio han quedado obsoletos. Aunado a esto, la situación laboral y escolar cambió su enfoque después de la situación vivida por motivo de la pandemia COVID-19 y el perfil de egreso demanda contar con habilidades (Limón y Chalfoun, 2022) como la resolución de problemas u otros enfocados en la innovación y adaptabilidad.

En un marco general, el desarrollo del pensamiento creativo también ha presentado resistencias u obstáculos que impiden una enseñanza idónea, pues las mismas confusiones en los conceptos asociados a esta habilidad, han creado múltiples formas o métodos de fomentarlo. Al implementar técnicas o estrategias para desarrollarlo se han retomado distintas teorías que lo sustentan, donde se han destacado características afines con la cantidad de ideas originadas, qué tan novedosas son, cómo se adaptan a los contextos y cuánto valor representan en los proyectos planteados.

Sustento teórico

Desde la teoría, el pensamiento creativo se ha asimilado como la habilidad de generar productos originales, caracterizado por utilizar información obtenida del entorno y transformarla en algo que ofrezca solución a un problema (Casakin & Kreidler, 2011). De esta forma, su valor se obtiene por el resultado producido y los efectos que se causan en el medio, ya sea de comunicación, cultura, artes u otros ámbitos donde comúnmente se asocia.

La práctica del pensamiento creativo se destaca por cuatro premisas: 1) es atribuido a pensar o actuar de forma creativa; 2) espera cumplir con un objetivo; 3) busca producir un resultado único; 4) el producto o resultado demanda cumplir con los objetivos planteados desde el comienzo del proyecto (Robinson, 2001). Esta habilidad también ha sido comparada con el pensamiento lateral ya que ambos se relacionan con la percepción, con identificar distintos puntos de vista, donde las opciones se validan para escoger la más adecuada, es decir, se intenta perfeccionarlas (De Bono, 1999). Desde este enfoque, su principal aplicación implica mejorar las propuestas y cuya clave se encuentra en investigar métodos o procedimientos para plantear propuestas originales.

Se han identificado dos elementos implicados con el pensamiento creativo: divergencia y convergencia (Guilford, 1967; Rivas, 2019). La primera se atribuye a deconstruir patrones estructurados y formar algo nuevo o distinto con ellos, ideal en la búsqueda de opciones a un problema, por lo cual se ha intentado impulsar con lluvias de ideas o prácticas que lleven a la fluidez. El segundo término es asociado a la lógica, en investigar una solución para situaciones específicas, por lo cual no queda espacio para la ambigüedad y fomenta procesos organizados.

La enseñanza del pensamiento creativo se ha dirigido a la resolución de problemas, es decir, a aplicar esta habilidad cuando las propuestas estándar limitan las opciones. Estos “problemas” como señala De Bono (1999) pueden ser analíticos o de diseño y tienen su origen en el entorno (sobre el gobierno, economía, ecológicos), de la competencia (mercado) e individuales (limitaciones o creencias) que pueden enfocarse en diversas áreas.

Sus niveles se relacionan con el conocimiento previo sin exteriorizar (nivel de recreación), la forma en cómo se identifican los problemas sin exponer ideas con fluidez (descubrimiento), y el perfeccionamiento de las propuestas de solución que, aunado a la información obtenida, busca crear nuevas combinaciones (expresión y producción), así como tener racionalización, es decir, estimar cómo el producto obtiene un valor agregado y sobrepase los límites establecidos (Mitjans, 1995; Ríos y Bravo, 2017; Zambrano, 2019).

En la enseñanza del pensamiento creativo no basta con los conocimientos adquiridos en la educación profesional del docente, ni la experiencia laboral; sino que demanda cierta competencia para resolver problemas de su disciplina, así como apoyar en proyectos multidisciplinarios (Duarte *et al.*, 2012). Desde un marco general, su enseñanza demanda cuatro objetivos: capacidades, conocimientos, métodos y actitudes (Nickerson *et al.*, 1987). Esta idea expone además la figura del docente como “crucial” para lograr buenos resultados, pues se han de considerar planes de estudio que otorguen relevancia al fomento de habilidades y que le otorguen un tiempo mayor para comprender la forma de implementarlas en la profesión.

En áreas como diseño o arquitectura, la enseñanza de un pensamiento creativo retoma un proceso de reflexión en la acción (Schön, 1987), es decir, pensar en lo que se ha logrado, en las propuestas de solución o proyectos presentados, y describir cómo los conocimientos obtenidos pueden haber influido en ese resultado. De esta forma se da lugar a experimentar con las ideas y probar con mejores acciones para obtener resultados fuera de lo común, dando lugar a la originalidad.

Metodología

Esta investigación sigue un paradigma interpretativo ya que busca profundizar en creencias o percepciones sobre determinado tema (Latorre *et al.*, 1996) con enfoque cualitativo, el cual posibilita revisar documentos o artículos con distintos referentes clave sobre el objeto de estudio (Bisquerra, 2004). De esta forma se dirigió una revisión documental que permitiera indagar en

artículos de investigación y seleccionar ideas relevantes para el objetivo del proyecto (Dulzaides y Molina, 2004).

El objetivo es analizar conceptos que se han otorgado al pensamiento creativo y la problemática que puede representar para la enseñanza. Con este propósito, se consultaron artículos relacionados, y cuyo enfoque se dirigiera hacia la educación superior, en distintas fuentes de producción científica sin considerar restricciones en el tipo de revista o idioma. De esta forma se consultaron bases de datos nacionales e internacionales cuyo único criterio de delimitación es que fueran publicados a partir del 2017.

Las características de cada forma de exponer al pensamiento creativo han dirigido a distintas maneras de impulsarlo en la educación superior y, por ende, se han desarrollado problemas en dicho proceso, donde se retomaron conceptos como capacidad, habilidad o herramienta para la búsqueda de información (ver Anexo 1).

De esta forma se identificaron 15 artículos que cumplieron con las características antes señaladas, en su mayoría fueron publicados en idioma inglés y provenientes de Europa, Estados Unidos y Asia. De estos, el 40% corresponde a identificar el pensamiento creativo como una habilidad, 27% como una capacidad, 13% como herramienta y donde el 20% exponen los problemas derivados en su enseñanza.

Resultados

Se han identificado diversas atribuciones sobre el pensamiento creativo, entre ellos se destacan sus concepciones como capacidad, herramienta, forma de trabajo, perspectiva, entre otros. Estas diferencias, por ende, siguen una aplicación distinta en la enseñanza, donde los docentes retoman su instrucción según la asignatura, o la disciplina donde se desempeñan. Comúnmente en áreas proyectuales como arquitectura, diseño gráfico, industrial o multimedia lo enfocan hacia fines artísticos, lo cual contribuye al problema de confundir o fomentar poco la flexibilidad y la resolución de problemas que consideren elementos externos a un aula de clases.

Como habilidad, el pensamiento creativo se ha vuelto clave para desarrollar ideas consideradas fuera de lo común y, mientras más alejadas se encuentren de lo esperado, mayor valor alcanzan. Desde esta perspectiva, toma características de originalidad, fluidez, flexibilidad y elaboración, las cuales permiten desarrollar propuestas con base a un objetivo planteado y que puede desarrollarse mediante la enseñanza (Dogan *et al.*, 2020; Vásquez, 2021), siendo clave para adaptar soluciones a distintos ámbitos.

El resultado de tener originalidad de pensamiento puede dirigir a crear propuestas abstractas y con esto, se puede enseñar a adaptarlas o reincorporarlas a los tipos de ambientes. Además, puede desarrollarse en etapas que implican preparar, incubar, iluminar, verificar o evaluar ideas (Sugiyanto *et al.*, 2018). Sin embargo, analizar el perfil y las capacidades individuales, se vuelve primordial para tener un desarrollo efectivo del pensamiento creativo.

Al buscar impulsar esta habilidad los docentes pueden recurrir a diversas estrategias o técnicas para fomentar sus características y, aunque algunas veces sus resultados se orientan hacia ramas específicas, también se relaciona con otras que demandan indagar perspectivas o soluciones rápidas. Relacionado con esto, se puede promover con procesos estructurados como lluvias de ideas o, viceversa, con aspectos del pensamiento lateral (De Bono, 1999; Khuana *et al.*, 2017) donde se fomenten actividades libres pero que conlleven investigación y reflexión de información.

En áreas como arquitectura o diseño, la enseñanza del pensamiento creativo se ha dirigido a cumplir con objetivos ya que los proyectos derivados buscar resolver un problema de diseño (Chan, 1990) donde se han destacado dos enfoques sobre limitaciones. El primero es que, a medida que los conocimientos aumentan, mientras las habilidades también lo hacen, debido a la capacidad de síntesis de información y de transformación de ésta en un proyecto (Potur & Barkul, 2007); un segundo enfoque apunta a que sucede lo opuesto, hay una pérdida de éste a medida que los semestres avanzan y la enseñanza se torna más rigurosa.

En este marco disciplinario, se ha expuesto que la transición de la divergencia y convergencia (Guilford, 1967) dirigen a desarrollar un pensamiento creativo en las áreas de diseño, pues crear ideas resulta fundamental para dirigir una visión útil en los proyectos, así como la capacidad para defenderlos y justificarlos ante los docentes o un público (Park & Lee, 2022).

La ausencia o la falta de conocimiento sobre el pensamiento creativo también ha conllevado a problemas en la educación superior. En universidades del Medio Oriente, por ejemplo, al desconocer qué impulsa o, al contrario, qué limita esta habilidad, su enseñanza queda limitada a los recursos con los que cuentan los docentes, cuando hay una demanda de impulsar prácticas, talleres o estrategias que buscan romper con los procesos estructurados.

Así, se han detectado aspectos que influyen en los problemas de enseñanza del pensamiento creativo (Elkilany & Yousef, 2021): A) atribuidas al docente: competencias y conocimientos propios, experiencias, creencias; B) Cuestiones institucionales: políticas, expectativas de los programas; C) factores de pares: compañeros de escuela o trabajo, crítica o cualquier trabajo en equipo; D) factores sistémicos: como infraestructura, capital, tecnología, entre otros.

Ante esta situación de incertidumbre, diversos estudios (Hijazy & Alfaki, 2020; Kirby, 2018) han evidenciado la relevancia por la innovación educativa que oriente a aplicar más soluciones de problemas en los planes de estudio, así como modelos que fomenten el trabajo colaborativo para desarrollar flexibilidad de pensamiento que dirija a reconocer esta habilidad como un elemento obligatorio en el currículo de ciertas disciplinas.

También se retoma como una característica propia de la persona o como una capacidad, ya que se ha vinculado con tener un pensamiento innovador donde la creatividad (que forma parte del pensamiento creativo), se puede desarrollar siempre y cuando cumpla con ciertos criterios. Asimismo, ha sido identificado por empleadores como una capacidad deseada en egresados, por lo cual ha recibido mayor atención en impulsarla en la educación superior (Castañeda y Tapia, 2021, Georgiou *et al.*, 2022; Supratman *et al.*, 2021).

Al unirlo con la creatividad, el pensamiento creativo ha de posibilita la forma de identificar problemas en áreas específicas, pero las propuestas de solución pueden verse afectadas por la formación, las estrategias de enseñanza y múltiples factores que influyen en la pérdida de éste en la educación superior (Borodina *et al.*, 2019), siendo también una contraindicación directa el nivel de conocimiento que el docente tenga, ya que puede no ser suficiente para impulsarlo a nivel profesional.

Como herramienta se espera que, al implementar un pensamiento creativo en la educación superior, éste no sea inhibido por sistemas de enseñanza estructurados que limiten la presentación de propuestas, con objetivos ni resultados esperados, restringiendo la búsqueda de soluciones hacia aquellas que parezcan correctas (Delgado, 2022). En la exploración de éste, se ha de enseñar a tener una mente abierta y enfocada en retomar las mayores características posibles del entorno para formular nuevas concepciones de ideas.

En este sentido, retomar el pensamiento creativo como herramienta dirige una forma de actuar o crear una serie de pasos para hacer un proyecto, cuyos resultados han de sobrepasar la experiencia (McLaughlan & Lodge, 2018). En tal sentido, suele ser sustituido por competencias o capacidades que dirijan a determinar elementos de un problema y analizarlos individualmente para llegar a una solución más compleja.

Conclusiones

Como habilidad, capacidad o herramienta, la enseñanza del pensamiento creativo ha de buscar el cumplimiento de objetivos mediante métodos, estrategias y múltiples formas de llegar a un desarrollo de ideas bajo criterios establecidos (Nickerson *et al.*, 1987). Esta perspectiva busca adecuarse a las distintas disciplinas y las características de los docentes, donde sus conocimientos determinan, en cierta medida, el fomento claro de éste.

Si bien, ha adquirido relevancia en áreas consideras artísticas como arquitectura, diseño o publicidad, también se ha considerado como algo deseado para egresados de otras disciplinas, pues ser capaces de formular la mayor cantidad de ideas fuera de lo común, adecuarlas a situaciones cambiantes y darles detalle (De Bono, 1999) implica la resolución de problemas y el impulso de habilidades solicitadas en el entorno laboral.

La enseñanza del pensamiento creativo, demanda estrategias del docente y actitud para lograr un cambio en las técnicas tradicionales que pueden limitar este proceso en la educación superior (Molina, 2012). Aunado a esto, se ha de considerar la actualización constante de la tecnología y el efecto que causa en el fomento de habilidades, pues en áreas como las ingenierías o disciplinas más enfocadas en estas perspectivas, es difícil visualizar un desarrollo de ideas y/o proyectos que no se presenten mediante *softwares* o *hardwares*.

Asimismo, la situación derivada del COVID-19 ocasionó que múltiples empleos desaparecieran y que se solicite un perfil de egreso distinto debido a que las necesidades cambiaron y puestos de trabajo han sido creados (Vásquez *et al.*, 2020), más enfocados al trabajo en equipo, a la tecnología y a la adaptabilidad, fluidez u originalidad en el desarrollo de ideas.

Desde esta visión, el impulso del pensamiento creativo toma relevancia para posibilitar la obtención y análisis de información, en encontrar soluciones originales (Vásquez, 2021). Cada persona tiene un perfil único y capacidades que pueden adecuarse a formular composiciones de ideas que no se limiten a propuestas, sino que cumplan con objetivos para que puedan presentarse como un producto funcional.

Referencias bibliográficas

- Abarca, M., y Márquez, L. (2019). Análisis de la formación en creatividad en la enseñanza superior. Una reflexión desde el contexto educativo mexicano. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 20-31.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Borodina, T., Sibgatullina, A., & Gizatullina, A. (2019). Developing Creative Thinking in Future Teachers as a Topical Issue of Higher Education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (4), 226-245.
- Casakin, H., & Kreitler, S. (2011). The cognitive profile of creativity in design. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (3), 159-168.
- Castañeda, E., y Tapia, M. (2021). El pensamiento creativo en los estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 6 (12), 966-979. DOI: 10.23857/pc.v6i12.3419
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. CEPAL.
- Curbeira, D., Bravo, M., y Morales, Y. (2019). La formación de habilidades profesionales en la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (2), 426-440.
- De Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Editorial Paidós Plural.
- Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innovación Educativa*, 4 (1). DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.004>.
- Dogan, N., Manassero, M., y Vázquez, Á. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: Efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (48), 163-180. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-10926>
- Duarte, E., Díaz, M., y Osés, R. (2012). Solución creativa de problemas en la educación superior: significado y creencias. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17 (2), 243-261.
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12 (2).
- Elkilany, E., & Yousef, W. (2021). Cultivating Creativity of Graphic Design and Multimedia Students: The Perceptions of Arab Faculty and Experts. *SAGE Open*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2158244021105819>
- Galvis, R. (2007). El proceso creativo y la formación docente. *Laurus*, 13 (23), 82-98.

- Georgiou, H., Turney, A., Matruglio, E., Jones, P., Gardiner, P., & Edwards, C. (2022). Creativity in Higher Education: A Qualitative Analysis of Experts' Views in Three Disciplines. *Educ. Sci*, 12 (3), 154. <https://doi.org/10.3390/educsci12030154>
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Hijazi, R., & Alfaki, I. (2020). Reforming undergraduate statistics education in the Arab world in the Era of information. *Journal of Statistics Education*, 28(1), 75–88.
- Khuana, K., Khuana, T., & Santiboon, T. (2017). An instructional design model with the cultivating research-based learning strategies for fostering teacher students' creative thinking abilities. *Educational Research and Reviews*, 12 (15), 712-724.
- Kirby, D. A. (2018). Entrepreneurship education: The need for a higher education revolution in the Arab World. In H. Fardoun, K. Downing, & M. Mok (Eds.), *The future of higher education in the Middle East and Africa* (pp. 77–86).
- Latorre, A., Del Rincón, S., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado Ediciones.
- Limón, M., & Chalfoun, M. (2022). Desarrollo de nuevas habilidades para afrontar la pandemia: resiliencia y learnability. *Conocimiento Educativo*, 9(1), 55–67. <https://doi.org/10.5377/ce.v9i1.14570>
- Mitjans, A. (1995). La escuela y el desarrollo de la creatividad. *Revista Educación*, (85), 1-12.
- Nickerson, R., Perkins, D., & Smith, E. (1985). *The teaching of the thinking*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Park, E., & Lee, S. (2022). Creative Thinking in the Architecture Design Studio: Bibliometric Analysis and Literature Review. *Buildings*, 12 (6), 828. <https://doi.org/10.3390/buildings12060828>
- Potur, A., & Barkul, Ö. (2007). CREATIVE THINKING IN ARCHITECTURAL DESIGN EDUCATION. *1st International CIB Endorsed METU Postgraduate Conference Built Environment & Information Technologies*.
- McLaughlan, R., & Lodge, J. (2018). Facilitating epistemic fluency through design thinking: a strategy for the broader application of studio pedagogy within higher education, *Teaching in Higher Education*, 1-17. DOI: 10.1080/13562517.2018.1461621
- Molina, O. (2012). Factores que inhiben la creatividad profesoral. Análisis psicopedagógico. *Didáctica y Educación*, 3 (3), 189-211.
- Ríos, P., y Bravo, G. (2017). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior: Una necesidad impostergable. *Qualitas* (13), 133-150.
- Rivas, E. (2019). El pensamiento divergente: Enfoque sobre una nueva forma de reflexión teórica. *Revista Arjé*, 13 (24), 344-362.

- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone Ltd.
- Santamaría, H. y Sánchez, R. (2012). Creatividad y rasgos de personalidad en estudiantes universitarios: estudio transversal de asociación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41 (2), 284-298.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Paidós.
- Sugiyanto, F., Masykuri M., & Muzzazinah (2018). Analysis of senior high school students' creative thinking skills profile in Klaten Regency. *Journal of Physics: Conference Series*, 1006. DOI 10.1088/1742-6596/1006/1/012038
- Supratman., Zubaidah, S., Corebima, A. D., & Ibrohim. (2021). The Effect Size of Different Learning on Critical and Creative Thinking Skills of Biology Students. *International Journal of Instruction*, 14(3), 187-206. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14311a>
- Vásquez, L., Villa, D., y Tuesta, J. (2020). Habilidades blandas y el impacto de la COVID-19 en la educación superior. *Review of Global Management*, 6(1), 41-49.
- Vásquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. *Revista Innova Educación*, 3 (4). DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.008>
- Zambrano, N. (2019). El desarrollo de la creatividad en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 15 (67), 355-359. <https://orcid.org/0000-0001-9439-1281>

Anexos

Anexo 1.

Conceptos relacionados al pensamiento creativo en la educación superior.

Clasificación del Concepto pensamiento creativo	
Habilidad	Destreza para ejercer alguna actividad en específico. En la educación superior se han de identificar aquellas que orienten a resolver un problema o realizar un proyecto.
Capacidad	Condiciones o cualidades básicas para hacer una tarea. Éstas se enfocan en la formación individual y la forma de lograr algo significativo.
Herramienta	Enfocada en el pensamiento, ayuda al profesional a investigar alternativas y emplear la información de distintas maneras para formar patrones y desarrollar ideas.

Fuente: Abarca y Márquez (2019); Curbeira *et al.* (2019); Galvis (2007)

16. ASPECTOS ÉTICOS DEL TRABAJO EDUCATIVO CON PERSONAS PRIVADAS DE LA LIBERTAD

Claudia Salinas Boldo
Pedro Antonio Be Ramírez

Introducción

Las personas privadas de la libertad (PPL) son un grupo identificado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) como vulnerable. Si bien la educación se encuentra identificada plenamente como un derecho humano, en México la educación que se imparte en contextos penitenciarios es de nivel básico y medio superior. La educación superior aún no es algo común en los Centros Penitenciarios. La Universidad Autónoma de Baja California, es una de las universidades públicas que ofrecen formación a nivel superior a PPL en el Centro Penitenciario “El Hongo” del Municipio de Tecate, Baja California.

La implementación y operación de dicho programa ha planteado a autoridades y docentes retos académicos, así como también ha puesto en evidencia los principios éticos que deben regir la actuación de quien forma parte de dichos programas educativos. El trabajo académico con PPL, implica mirar a los estudiantes en su dimensión de actores educativos y respetar los espacios y procesos que no corresponden a lo estrictamente académico, de tal manera que la relación entre actores e instituciones se mantenga saludable.

En el semestre 2007-2, como resultado de un convenio interinstitucional con la Secretaría de Seguridad Pública del Gobierno del Estado de Baja California y en atención a su política de atención a poblaciones no atendidas a través de los servicios educativos convencionales, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) comenzó a impartir el programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación en el entonces denominado Centro de Reinserción Social El Hongo, ubicado en el municipio de Tecate, Baja California. En 2015, después de lograr el egreso de 12 licenciados en Ciencias de la Educación de la primera generación de personas privadas de la libertad, se firma un segundo convenio para replicar el mismo programa educativo en el Centro Penitenciario referido y, además, aplicar un diplomado en Desarrollo Humano con población tanto varonil como femenil en el CERESO de Mexicali (Vázquez, Gallegos y Paz, 2009; Vázquez, Botello e Hiraes, 2016; Vázquez, Joaquín; Hiraes, Maura; Zúñiga, Heidy y Armida Montaña, 2017).

Los programas educativos de nivel superior no son experiencias comunes en México. Es por esto por lo que, se han llevado a cabo esfuerzos por documentar la experiencia de la UABC en El Hongo, dando como resultado trabajos académicos como los de Vázquez, Gallegos y Paz, (2009); Vázquez, Botello e Hiraes, (2016) y Vázquez, Hiraes, Zúñiga y Montaña, (2017). Al respecto, el presente trabajo es una reflexión que ha surgido a partir de los insumos de investigación acumulados, después de un tiempo de trabajo tanto educativo como investigativo, en el CERESO de El Hongo. Esta reflexión gira en torno a los aspectos éticos involucrados en el trabajo con población vulnerable, como lo son las personas privadas de la libertad (PPL).

Sustento teórico

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos, divide en cinco los rubros bajo los cuales se clasifican aquellas condiciones de los centros penitenciarios que habrán de ser supervisadas. El cuarto rubro menciona la reinserción social del interno, y es ahí en donde se considera al elemento educativo, junto con el deporte y el trabajo, como factores clave para lograr la reinserción social. De acuerdo con el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria 2021, llevado a cabo por la

Comisión Nacional de los Derechos Humanos, Baja California se encuentra entre los seis estados de la república, mejor calificados en materia de atención a los derechos humanos de las personas privadas de la libertad.

La Ley Nacional de Ejecución Penal, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el día 16 de junio de 2016, indica que las personas privadas de la libertad tienen derecho a recibir un trato digno, sin diferencias de ninguna clase. Además, en su capítulo 4, artículo 83, esta ley define a la educación como:

“...conjunto de actividades de orientación, enseñanza y aprendizaje, contenidas en planes y programas educativos, otorgadas por instituciones públicas o privadas que permitan a las personas privadas de la libertad alcanzar mejores niveles de conocimiento para su desarrollo personal [...] será laica, gratuita y tendrá contenidos de carácter académico, cívico, social higiénico, artístico, físico y ético, orientados en el respeto a la ley, las instituciones y los derechos humanos” (38).

Hasta aquí, damos cuenta del marco normativo que da contexto y soporte al programa de licenciatura impartido en *El Hongo*. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo Tercero, indica que todos tenemos derecho a recibir educación; la Comisión Nacional de Derechos Humanos reconoce en la educación un elemento potenciador del desarrollo humano integral y esto es retomado en la Ley Nacional de Ejecución Penal. Además, dentro de su Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019, la UABC contempla la atención a grupos poblacionales vulnerables, aunado al hecho de reconocer el valor de la responsabilidad social, como un compromiso propio de la universidad pública.

De acuerdo con estos documentos que dan forma al marco normativo, el esfuerzo educativo debe de ir de la mano con un respeto a la dignidad del individuo, buscando la inclusión y la reinserción social de la persona privado de la libertad estudiante.

Bidault (2006), habla de buscar, a través de la educación “...más allá del delito al delincente, y más allá del delincente, a la persona”. La autora, en referencia al Programa de Educación Superior para Centros de Readaptación Social en el Distrito Federal (PESCER), de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), destaca que la educación debería de servir para preparar a la persona para la libertad y que el docente penitenciario tendría que brindar un trato humano a los estudiantes. Díaz y Mora (2010), quienes entrevistaron a estudiantes y profesores de ese mismo programa, describen a los primeros como sujetos de acción y creadores de significados. En apoyo a lo anterior, Calaza y Muinelo (2014), al describir la experiencia de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España, dicen que buena parte del éxito de los programas educativos, recae en la actitud de los profesores.

Caride y Gradaílle (2013) indican que el estudiante, como persona privada de la libertad tiene que ser un participante activo de su propio proceso de aprendizaje y que el proceso educativo debe de estar encaminado al desarrollo tanto cognitivo como ético. Blazich (2007) indica que el discente privado de la libertad tiene en el estudio una oportunidad de conectarse con sus propias potencialidades y no solamente para prepararse para una futura vida en libertad, sino para ejercer su derecho a la educación y comenzar a disfrutar de los beneficios que eso puede reportarles como seres humanos.

En el contexto penitenciario, la libertad se convierte en un elemento de constante referencia. La educación como semilla de la libertad, es lo que caracteriza el pensamiento de Paulo Freire (1970), quien, en su *Pedagogía del Oprimido*, indica que la educación no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas en un otro pasivo y silenciado. La educación tendría que constituir un diálogo, una

puesta en acción, un intercambio creativo; éste intercambio tendría que darse al margen de dinámicas de dominación, pues el objetivo tendría que apuntar hacia la libertad, no hacia la opresión y la manipulación. La humildad es un valor que, indica Freire, tendría que estar presente en ese diálogo, pues no es posible dialogar si considero que mi posición –por razones de clase social, condición económica, formación académica- me convierte en alguien moral o cognitivamente superior al otro. Además de la humildad, Freire propone la esperanza, como elemento fundamental para la construcción de un proceso educativo liberador.

Los seres humanos somos éticos porque tenemos la posibilidad de decidir y de actuar, lo cual nos compromete a luchar por un reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos, más allá de posturas asistencialistas, buscando ante todo la responsabilidad, como exigencia fundamental de la libertad (Freire, 2000).

Algo con lo que la persona privada de la libertad debe lidiar constantemente es el estigma que va aunado a su condición jurídica. Erving Goffman (2010: 15) indica que el término estigma se utiliza para hacer referencia a atributos desacreditadores, aunque el autor nos advierte que: "...lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos", es decir, volver la mirada hacia la forma en la cual damos significado a esos atributos y la forma en la cual nos relacionamos con los individuos que los portan. De acuerdo con Goffman, existen tres clases de estigmas: aquellos vinculados con la apariencia física, los que derivan de "defectos del carácter" y los relacionados al origen étnico, racial o de clase. El estigma de las PPL sería del segundo tipo, pues se infiere, por su condición jurídica, que se trata de individuos con "defectos de carácter", lo cual complica el acceso de éstos a la inclusión y el trato digno.

Partiendo de su experiencia en la educación penitenciaria española, Del Pozo y Añaños (2013: 63) hacen referencia al estudiante privado de la libertad, como un individuo marginado y excluido, debido a su condición legal, y proponen lo que ellos llaman, un Modelo Socioeducativo Emergente (MSE) que:

"...se basa en la deconstrucción de procesos, de estructuras, de imaginarios (representaciones sociales) y de situaciones de desigualdad, violencia, vulnerabilidad, marginación o exclusión, a fin de posibilitar el afrontamiento crítico de la vida, adecuar las condiciones y características diferenciales de cada persona presa, integrar la participación en un marco de confianza, el desarrollo de las potencialidades, el consenso, la libertad y la voluntariedad de las personas internadas, el disfrute, la construcción de los propios itinerarios, la concienciación crítica del cambio..." acciones que permitirían a la PPL convertirse en "...miembros activos de la sociedad, y sujetos de derechos y responsabilidades".

En consonancia con esta idea, Iturralde (2008), quien habla del caso de Ecuador, advierte que es necesario construir proyectos académicos, desde la lógica de la educación inclusiva, que permitan que las poblaciones históricamente marginadas, como es el caso de las personas privadas de la libertad, tengan acceso a herramientas que les permitan tener acceso a oportunidades que, en general, nunca han tenido. Para lograr esto, Iturralde nos dice que es necesario contar no solamente con el involucramiento de las instituciones educativas, sino también de las autoridades penitenciarias y de la sociedad en general, para que los centros de reinserción realmente sirvan a este propósito y no se limiten a ser centros de retención, control y castigo. Este autor también nos invita a reflexionar acerca de los contextos de origen de las personas que se encuentran privadas de la libertad en centros penitenciarios, ya que, en su mayoría, son personas que vienen de espacios de marginación, pobreza y violencia, lo cual, de alguna manera, condiciona su eventual participación de actividades delictivas.

Por su parte, Peleteiro (2005), quien hace referencia a la experiencia española, indica que la educación permite al individuo privado de la libertad, tomar conciencia de su situación y buscar el cambio social. Es decir, la educación le brinda los elementos y las herramientas que le permitirán integrarse a la sociedad como sujeto activo y más responsable. Esta autora indica, además, que es necesario que los procesos educativos ocurran en el marco de la comunicación, el consenso y el compromiso con el cambio.

Desde la experiencia de Argentina, Gianotti (2022) indica que los aprendizajes que dejaron los procesos de educación superior en contexto penitenciario fueron: la revisión de la formación en relación con el contexto, la necesidad de elaborar una propuesta que responda a la demanda de los estudiantes en situación de privación de la libertad y la urgencia de construir conciencia respecto al ejercicio del derecho a la educación superior.

Lo que la literatura en torno al tema nos indica, es que la educación no puede ser un esfuerzo aislado que se aplique desde un núcleo académico de un programa en específico. La educación superior en contextos penitenciarios tendría que ser un proyecto de interés social, en el que participen de forma activa, las instituciones educativas, la institución penitenciaria y la sociedad en general, de tal manera que se recupere el objetivo de la reinserción social; se combatan los estigmas y se promuevan el reconocimiento y el ejercicio del derecho humano a la educación de todas nuestras poblaciones vulnerables sin excepción.

Metodología

Los datos utilizados para elaborar el presente trabajo se obtuvieron de técnicas de investigación cualitativas, tales como la observación, la entrevista y el grupo focal, aplicadas en el contexto de un proceso de investigación enfocado en describir y analizar la experiencia educativa de la UABC en *El Hongo*. Se llevaron a cabo tres sesiones de observación de visitas académicas a El Hongo, dos entrevistas en profundidad con académicos del programa y un grupo focal con cuatro internos egresados de la primera generación de licenciatura en el CERESO. De los insumos de investigación que dichas técnicas generaron, se extrajo aquella información que hacía referencia a los aspectos éticos de la experiencia educativa que nos ocupa.

Resultados

El inicio de un programa de licenciatura en el CERESO de *El Hongo* generó una división entre docentes, que persiste hasta el día de hoy. Hay docentes que están de acuerdo con los principios que, desde el marco normativo, sostienen el proyecto: el derecho a la educación; la búsqueda de la inclusión y la reinserción, así como la responsabilidad social de la universidad hacia los grupos vulnerables. Dichos docentes son los que han formado parte de este proyecto. Quienes se han negado a apoyar expresan su rechazo a las PPL, rechazo vinculado al estigma que acompaña a la situación jurídica y penal de estos individuos.

El programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación en el CERESO *El Hongo*, es un programa llevado a cabo en la modalidad abierta y a distancia, es decir, dentro del plan inicial, el contacto entre estudiantes y profesores era algo que no estaba contemplado. Sin embargo, esto ocurrió debido al interés que tanto unos como otros manifestaron en conocerse.

La primera vez que se dio un encuentro entre académicos y estudiantes, las autoridades pusieron a disposición del grupo de docentes, los expedientes legales de los estudiantes. Los profesores rechazaron dichas carpetas, en un acto que simboliza la postura que siempre ha caracterizado a los docentes del programa y a la institución a la que representan: la de limitarse a

llevar a cabo su labor académica, en estricto respeto a los espacios, datos, procedimientos y acciones que corresponden, única y exclusivamente, a las autoridades del sistema de seguridad pública y a los especialistas en materia legal y criminológica.

Los aspirantes privados de la libertad tuvieron que someterse a los mismos requisitos y procedimientos a los cuales se someten los aspirantes regulares: entrega de la documentación reglamentaria, aplicación de un examen de admisión y, en el caso de la segunda generación, una entrevista desarrollada como parte del proceso dispuesto en el Comité de Equidad en la UABC. Las personas privadas de la libertad, desde el momento de ser aspirantes, fueron tratados como cualquier otro elemento de la comunidad académica, sin distinciones por razón de clase, género, edad, condición legal o de alguna otra índole.

Se llevó a cabo la ceremonia de fin de cursos y la toma de protesta de los estudiantes egresados de la primera generación, de la misma forma que se ha llevado a cabo siempre con los estudiantes regulares, con los mismos elementos, documentos, procedimientos y protocolos.

Los estudiantes de *El Hongo* se convirtieron en una referencia positiva para el resto de las personas privadas de la libertad. El hecho de ser universitarios los colocó inmediatamente en un estatus distinto, desde el cual obtuvieron el respeto de los otros, pero también las herramientas y conocimientos que les llevaron a construir otras conversaciones, a cultivar otros intereses y a dar un ejemplo de superación que rápidamente se convirtió en un modelo de conducta para otros internos que empezaron a abrazar la ilusión de convertirse en universitarios de las siguientes generaciones y tener así, una historia propia de éxito a pesar de los errores pasados y las limitaciones presentes.

El personal docente y administrativo que ha formado parte de este proyecto ha mantenido el compromiso de formar parte activa del proceso académico de los estudiantes, a la vez que se mantiene al margen de la información y dinámicas vinculadas con la situación legal de sus estudiantes, dejando de esta manera clara su postura como agentes educativos, cuya labor se mantiene circunscrita a lo estrictamente académico.

La licenciatura en Ciencias de la Educación en *El Hongo* ha mantenido una dinámica, que, si bien se apega a las bases y lineamientos universitarios, ha tenido características muy singulares, derivadas del contexto particular en el que se desarrolla, ya que al encontrarse al interior de un espacio penitenciario, la universidad ha tenido que adaptar tiempos, procesos y acciones, a las normativas, indicaciones y condiciones dadas por el sistema penitenciario estatal y por las autoridades del Centro Penitenciario, lo cual ha creado una dinámica muy particular que, por un lado, ha permitido mantener la disciplina requerida por las autoridades y por otro, ha promovido el desarrollo tanto humano como profesional, que la UABC busca lograr, a través de la aplicación de cada uno de sus programas educativos.

Los egresados, quienes cuentan con un historial laboral como profesores dentro del centro, consideran que su paso por la universidad les ha dotado de herramientas y conocimientos que les permiten ser más críticos con su propia labor docente, con sus contextos de origen y con la realidad social en general. El haberse formado como licenciados en Ciencias de la Educación les abre nuevas posibilidades, entre las cuales se encuentra la de hacerse de un lugar en la sociedad. Un lugar desde el cual ser económicamente productivos, pero también desde el cual terminar con el estigma vinculado a su condición jurídica penal.

Los estudiantes y egresados del programa educativo del CERESO *El Hongo*, encarnan los pasos exitosos que ha dado la UABC, en su camino por promover la inclusión social, a través de poner sus recursos al servicio de las poblaciones más vulnerables, con la ética, responsabilidad y entusiasmo que caracterizan a nuestra comunidad cimarrona.

Conclusiones

Concluimos con sugerencias o directrices de actuación puntuales que, consideramos, contribuyen a construir procesos educativos con PPL, en apego a la ética.

- 1.- Referirse al estudiante como interno, o persona privada de la libertad (PPL), evitando términos vinculados al estigma, como pueden ser los de: “reo”, “recluso”, “delincuente”, entre otros.
- 2.- Entender la labor educativa penitenciaria, no como una dádiva altruista, sino como una acción producto de un marco normativo en cuya base se encuentra el derecho humano a la educación, la inclusión y la reinserción social, además de la responsabilidad social de la universidad pública hacia los grupos vulnerables.
- 3.- Mantenerse al margen de información, procesos, dinámicas o acciones que corresponden, única y exclusivamente a las autoridades de seguridad pública, y a la institución penitenciaria. Es decir, entender a la PPL en su dimensión de ser humano y estudiante, dejando de lado aquello que no nos corresponde resolver ni atender.
- 4.- Durante los procesos de recolección de datos con objetivos de investigación, conducirse con la ética correspondiente, de tal manera que la donación de datos sea siempre informada y voluntaria, y se respete el anonimato de los participantes.
- 5.- Conducirse siempre en apego a las normativas, códigos y reglamentos de ambas instituciones: la educativa y la penitenciaria, de tal manera que la toma de decisiones y las acciones, sean siempre congruentes con los marcos normativos de la institución que como docentes representamos, y con la institución de la que dependen nuestros estudiantes, en su calidad de PPL.

Referencias bibliográficas

- Bidault, Miniszek, N. (2006). Educación universitaria en centros de reclusión de la Ciudad de México, *Decisio*, 14, 17-20.
http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_14/decisio14_saber3.pdf
- Blazich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 53-60
<http://rieoei.org/rie44a03.htm>
- Calaza, S. y J.C. Muínelo (2014). La educación recobrada: docencia universitaria en los centros penitenciarios prioritarios de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Reduca* (Derecho. Serie Derecho Procesal, 5 (1), 184-202
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión (2016). *La Ley Nacional de Ejecución Penal*. México: Diario Oficial de la Federación
- Caride, J.A. y R. Gradañlle (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4098029>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2017). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*
http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/sistemas/DNSP/DNSP_2016.pdf
- Del Pozo, J. y F. Añaños (2012). La educación social penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 47-68
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4187818>
- Díaz, M. y L. Ariosto (2010). *Significados, creencias, percepciones y expectativas de la formación universitaria de los estudiantes en situación de reclusión*. México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. México: Sigloveintiuno editores
- Freire P. (2000) (4ª ed.) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Sigloveintiuno editores
- Gianotti, M. (2022) La experiencia de aprender y enseñar en la cárcel. Contextos de educación, 33 (22), 76-84
<http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1715/1740>
- Goffman, E. (2010) (3ª Ed). *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina: Amorrortu editores.
- Iturralde, C.A. (2018) La educación superior en las cárceles. Los primeros pasos de Ecuador. *Alteridad*, 13 (1), 84-95
<https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2018.06>

- Peleteiro (2005). Pedagogía social y didáctica crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social. *Revista de Investigación*, 58, 49-62
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/viewFile/4094/2073>
- Vázquez, J.; Gallegos, M. J. y G. Paz. (2009). Tras los muros y en libertad. La experiencia de la UABC en el programa de licenciatura en ciencias de la educación para reclusos. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, llevado a cabo del 21 al 25 de septiembre de 2009 en Veracruz, Veracruz, México.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1538-F.pdf
- Vázquez, Joaquín; Botello, L.R. y M. Hiraes. (2016). Intervención educativa en contexto penitenciario, planteamiento de un modelo pedagógico, en: *Administración contemporánea. Revista de Investigación*, 8 (27), 26-34
<http://www.colpamex.org/Revista/Art29/files/assets/downloads/publication.pdf>
- Vázquez, J.; Hiraes, M.; Zúñiga, H. y A. Montaña (2017). Experiencias formativas a través del practicum en el Centro de Reinserción Social de Mexicali, Baja California, México. Resumen comunicación symposium Poio 2017
http://repe.org/poio/wp-content/uploads/2017/06/VAZQUEZ_Hiraes_Zun%CC%83iga_Montan%CC%83o_Resumen_Comunicacion.pdf

17. SATISFACCIÓN ACADÉMICA EN TIEMPOS DE LA COVID-19

Nikell Esmeralda Zárate Depraect

Paula Flores Flores

Martina Elena Angulo Ramírez

Introducción

Satisfacción académica, lo que el estudiante percibe respecto a su estudio. En la Universidad interactúan con diferentes aspectos tales como el plan de estudios, la institución y se establecen relaciones personales, lo cual pudiera entorpecer el estado de bienestar. El objetivo del presente estudio es describir la satisfacción académica de los estudiantes de fisioterapia en tiempos de COVID-19. La metodología utilizada fue de diseño no experimental, cuantitativo, descriptivo, transversal. Se utilizó la Escala de satisfacción académica, con una muestra de 1008 estudiantes. En cuanto a los resultados obtenidos estos fueron que el 72% mujeres y 28 % hombres. La mayoría de los participantes (alrededor del 65%) refiere estar Satisfecho y Muy satisfecho con las relaciones interpersonales que establece. Las áreas de oportunidad encontradas (aproximadamente del 30%), son referentes al contexto institucional (recursos y equipamiento disponible) y del plan de estudios (vida académica, resultados académicos obtenidos, actividades extracurriculares y evaluación). En cuanto a la conclusión se mostró que más del 65% de los estudiantes en tiempos de la COVID-19, refieren estar Satisfechos y Muy satisfechos académicamente.

Sustento teórico

Ante la pandemia COVID-19 el proceso educativo tuvo que reinventarse, los docentes buscaron nuevas estrategias didácticas-tecnológicas para continuar la educación desde casa; y uno de los retos fue la valoración de la satisfacción de los estudiantes, de tal manera que se cumpliera y cubriera la necesidad de continuar con el aprendizaje durante la contingencia (Choe, Scurec, Eshkol, *et al.*, 2019). La Covid-19 ha impactado significativamente a los procesos académicos y en el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Biber, Melton y Czech, 2020).

La satisfacción puede conceptualizarse como el bienestar que experimentan los estudiantes por sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades que realiza su institución educativa. (Surdez, Sandoval y Lamoyi, 2018). Para lograr la satisfacción académica de los estudiantes, es necesario el vínculo con su profesor; establecer empatía, promover la solución de problemas, flexibilidad, tolerancia, optimismo, seguridad (Tacca Huaman, Tacca Huaman & Cuarez, 2020). La pandemia de coronavirus ha causado una gran interrupción de los sistemas en todo el mundo, incluidos principalmente los servicios de educación y salud. La duración y la escala del impacto aún no se han establecido. El efecto de la pandemia en la educación debe manejarse sobre la base de una respuesta temprana, opciones de educación alternativa y cambios y acciones futuros (Intawong, Olson & Chariyalertsak, y Al Samaraee, 2020).

El estudio sobre la Satisfacción Académica en estudiantes de Ciencias de la Salud por la COVID-19 concluye que ésta se presenta debido a situaciones externas y personales del estudiante, la externa se presenta debido a una mala conexión a internet y la personal se ve afectada cuando el estudiante se autoevalúa como alguien de alto rendimiento, pero al percatarse que sus notas escolares no lo son, la satisfacción baja. Los autores mencionan que estas dos variantes se deben considerar al momento de ofrecen orientación y elaboración de las planeaciones y estrategias didácticas para la mejora académica de las y los estudiantes. (Ventura-León, Caycho-Rodríguez & Talledo-Sánchez, 2022).

En la actualidad, se reconoce principalmente, que es fuerte el impacto que el confinamiento ha tenido sobre la situación vital del estudiantado en el ámbito psicológico y académico. (Lozano, Fernández-Prados, Figueredo & Martínez, 2020).

Internacionalmente el nivel de satisfacción académica en estudiantes universitarios es medio. (Espinoza, 2020). También se encontró que la satisfacción académica en tiempos de pandemia, resulta ser una obligación de la vida cotidiana que, en una actividad de crecimiento personal, al destacar que el 44% de estudiantes universitarios a nivel internacional, no está satisfecho con su desempeño académico, favoreciendo al estrés académico y síndrome burnout. (Ahmed, Allaf & Elghazaly y Perlacios, 2020). Por lo anterior, el objetivo de este estudio es conocer la satisfacción académica de los estudiantes de la licenciatura en fisioterapia en la modalidad en línea en tiempos de la COVID-19, de una Universidad pública del estado de Sinaloa.

Metodología

Debido a la particularidad de la pandemia COVID-19 y el confinamiento obligatorio por parte de las autoridades gubernamentales, el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior para el primer semestre del ciclo escolar 2020-2021 continuó en línea, cumpliéndose así ocho meses en esta modalidad. Por lo cual se consideró para este estudio un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental, tipo de investigación con alcance descriptivo y transversal.

La Licenciatura en Fisioterapia de la Universidad de estudio tiene una duración de cinco años, ocho semestres presenciales y un año de servicio social, la población de estudio en ese momento era de 1017 estudiantes. La encuesta se aplicó a una muestra por conveniencia, constituida por 1008 individuos, por lo que representó el 99% de la población. Para abordar la satisfacción académica se recurrió a un instrumento de Escala de satisfacción académica (Inzunza., *et al.* 2015). Dicha escala consta de 13 ítems en una escala de respuesta tipo likert de cinco puntos, los cuales varían entre 1 (muy insatisfecho) y 5 (muy satisfecho). Para este estudio se adecuaron las respuestas a una escala de 4 puntos. Asimismo, esta escala evalúa la satisfacción académica en las siguientes tres dimensiones:

- 1) Social/relacional, que abarca la calidad de las relaciones que se establecen con personas dentro y fuera del contexto de la Universidad
- 2) Institucional, que analiza la infraestructura, equipos y servicios disponibles en la institución; y
- 3) Plan de estudios, que aprecia las actividades y características del curso en el cual los estudiantes están matriculados

Para obtener los datos, se solicitó el consentimiento informado, a los estudiantes que desearon participar se les envió la encuesta a los estudiantes por medio de la aplicación de Google forms durante el mes de noviembre del 2020.

Consideraciones éticas

El estudio fue aprobado por el Comité de ética en investigación de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa, se cumplió con las premisas de integridad científica.

Resultados

El primer apartado de la encuesta fue el de identificación, de donde se obtuvo que el 72% son mujeres y 28 % hombres.

Acercas de la dimensión social/relacional, que son las interacciones que los estudiantes tienen con otras personas, se tuvo como resultado que en 3 de 4 preguntas se encuentra el mayor porcentaje en el nivel de “satisfecho”, 65.6% con la relación que han establecido con los profesores, 56% con la relación que han tenido con sus compañeros de clase, 63.6% con la relación que tienen con compañeros de otros grupos y 51.9% con la familia y otras personas de casa. Ahora bien, 70.2% contestaron que están “muy satisfechos” con los funcionarios de la universidad (Ver tabla 1).

Con respecto a la dimensión institucional, las tres preguntas tienen el mayor porcentaje en el nivel “satisfecho”, 65.7% por los servicios disponibles en la universidad, 62.9% por los recursos y equipamiento disponible y 61.1% con el esfuerzo del personal (Ver tabla 2).

Para la dimensión plan de estudios, los mayores porcentajes de las respuestas se encuentran en el nivel “satisfecho “. Esto es, en cuanto a la vida académica 57.6%, organización de la carrera 60.6%, resultados académicos obtenidos 62.1%, actividades extracurriculares 63.9% y sistema de evaluación 61.6% (Ver tabla 3).

Además de lo anterior, se agregó una pregunta a la encuesta original, referente a especificar cómo consideran su nivel de satisfacción académica en tiempos de COVID-19 y se encontró que el 8.1% refiere estar muy satisfecho, 42.3% satisfecho, 33.5% insatisfecho y 15.4% muy insatisfecho.

Conclusiones

Los resultados muestran que la “satisfacción académica” en tiempos de COVID-19 en los estudiantes de la Licenciatura en Fisioterapia fue satisfactoria. En la dimensión social/relacional se expone que la educación en línea es una opción que sirve para apoyar el proceso de enseñanza en los estudiantes, al contribuir a que estos desarrollen relaciones con sus profesores, compañeros de clase, compañeros de otros grupos, autoridades universitarias, así como con sus familiares y otras personas con las que conviven en casa. Esto es, saber vivir con, establecer normas de convivencia en la educación en línea. Fortalecer los sistemas de comunicación y las relaciones interpersonales. Para lo anterior se necesitan docentes competentes, es decir expertos en el tema y con la habilidad para utilizar las TIC en el proceso educativo, además contar con una aptitud flexible para establecer vínculos y relaciones que vigoricen la capacidad de aprender. Ya que las calidades de las relaciones se establecen con personas dentro y fuera del contexto universitario. Coll y Monereo (2008) mencionan que los grupos de trabajo virtual establecen relaciones con base en un formato colaborativo.

En referencia a la dimensión institucional, que también los estudiantes se encuentran satisfechos, tiene varias aristas desde las cuales se puede discutir, por ejemplo la Universidad tiene un plan de capacitación docente por semestre, en el cual cada escuela y/o facultad de manera independiente o junto con la Secretaría Académica Universitaria proporcionan cursos de actualización, por lo que la mayoría del personal académico se encuentra capacitado para atender las necesidades y continuar con el proceso educativo en línea en la pandemia COVID-19. Y es que más del 95% de los profesores cuenta con la certificación en competencias docentes (Universidad Autónoma de Sinaloa [UAS], 2020).

Para la dimensión plan de estudios, los estudiantes respondieron sentirse satisfechos. Así pues, el programa de estudios de la Licenciatura se encuentra acreditado por CIEES (Comité Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) por lo que la actualización del plan curricular fue una ventaja para continuar la educación en línea en la pandemia COVID-19. El plan de estudios incluye una formación integral conformada por actividades de libre elección en tres áreas: académicas, culturales y deportivas, las cuales se continuaron ofreciendo a los estudiantes en función de los intereses y posibilidades de la pandemia COVID-19.

Así pues, la organización de la carrera es responsabilidad de la Secretaría académica y de la Coordinadora General de la propia Licenciatura, auxiliados por el personal docente, por los integrantes del Comité de reacreditación de la Licenciatura, del personal encargado de centro de cómputo, biblioteca, tutorías, laboratorios y clínicas. Por lo que los estudiantes tuvieron acompañamiento durante la contingencia COVID-19. Ahora bien, el Sistema de evaluación en la educación debe estar claro y preciso, darse a conocer desde el inicio del proceso educativo, si bien Bransford, Brown y Cocking (2004) mencionan que la educación en línea debe estar centrada en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, la evaluación debe apoyarlos a tener una valoración de su propia comprensión y propiciar la colaboración con otros estudiantes.

En cuanto a la conclusión se mostró que más del 65% de los estudiantes de la licenciatura en Fisioterapia en tiempos de la COVID-19, refieren estar Satisfechos y Muy satisfechos académicamente.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, H.; Allaf, M. & Elghazaly, H. (2020). COVID-19 and medical education. *Lancet Infectious Diseases*, 20(7), p. 1-2. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30226-7](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30226-7).
- Al Samaraee, A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on medical education. *British Journal of Hospital Medicine* 81(7); p. 1-4. doi:10.12968/hmed.2020.0191
- Biber, D.; Melton, B.; Czech, D. (2020) The impact of COVID-19 on college anxiety, optimism, gratitude, and course satisfaction. *Journal of an American College Health*. Recuperado de: doi:10.1080/07448481.2020.1842424
- Bransford, J.; Brown, A. L.; Cockings, R. R. (2004). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Expanded edition. Washington D.C.: National Academy Press
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll, & Monereo, *Psicología de la educación virtual* (págs. 20-53). Morata: Madrid, España
- Choe, R.; Scuric, Z.; Eshkol, E. *et al.* (2019). Student Satisfaction and Learning Outcomes in Asynchronous Online Lecture Videos. *CBE Life Sci Educ*;18(4). Recuperado de: doi:10.1187/cbe.18-08-0171
- Espinoza, M. (2020). Evaluación de la satisfacción académica en estudiantes del tercer año de enfermería de una Universidad Privada de Lima 2019. Repositorio Universidad [Tesis de licenciatura]. Recuperada de: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/xmlui/handle/123456789/3618>
- Intawong, K.; Olson, D. & Chariyalertsak, S. (2020). Application technology to fight the COVID-19 pandemic: Lessons learned in Thailand. *Biochem Biophys Research Communications*, 538(2021); p. 231-237. Consultado en: doi: 10.1016/j.bbrc.2020.10.097.
- Lozano Díaz, A., Fernández-Prados, J.S., Figueredo Canosa, V. & Martínez Martínez, A.M. Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online, *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them. 2020; 79-104. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>.
- Perlacios, C. (2020). Factores asociados al estrés académico en estudiantes universitarios.2020. [Tesis de grado de Maestría]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. URI: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/11212>
- Surdez, E., Sandoval, M. y Lamoyi, C. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*; 21(1), p. 9-26. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.
- Tacca Huaman, D.; Tacca Huaman, A. & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887>.

Ventura-León, J.; Caycho-Rodríguez, T.; Talledo-Sánchez, K. (2022). Satisfacción Académica en estudiantes de Ciencias de la Salud antes y durante la pandemia COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 20(6). Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/4257>

Anexos

Tabla 1.

Dimensión Social/relacional

Ítem	Muy satisfecho %	Satisfecho %	Insatisfecho %	Muy insatisfecho %
1.Relación con los profesores	13.7	65.6	16.0	3.9
4. Relación con mis compañeros de clase	35.2	56.0	6.1	2.2
7. Relación con los compañeros de otros grupos	12.1	63.6	15.0	12.1
10. Relación con los funcionarios de la universidad	6.8	70.2	18.1	3.9
13. Relación con la familia y otras personas en casa	51.9	40.5	5.3	0.1

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.

Dimensión Institucional

Ítem	Muy satisfecho %	Satisfecho %	Insatisfecho %	Muy insatisfecho %
5.Servicios disponibles en la universidad	7.0	65.7	21.3	5.3
11.Recursos y equipamiento disponible	5.8	62.9	24.1	5.9
12.Con el esfuerzo personal invertido en la carrera	23.4	61.1	12.5	2.7

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Dimensión Plan de estudios

Ítem	Muy satisfecho %	Satisfecho %	Insatisfecho %	Muy insatisfecho %
2. Vida académica	10.5	57.6	24.9	6.3
3.Organización de la carrera	15.3	60.6	19.8	3.9
6.Resultados académicos obtenidos	9.3	62.1	23.4	4.2
8.Actividades extracurriculares	6.7	63.9	21.3	5.9
9.Sistema de evaluación	5.5	61.6	26.3	5.1

Fuente: elaboración propia.

18. EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA. LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Esperanza Perea Meraz
Marisela Ramírez Alonso
Claudia Amanda Juárez Romero

Introducción

En la formación de docentes se encuentran posturas, dilemas y modelos diversos; todos ellos siempre en la búsqueda de un ideal sobre ser maestro, que responda a las necesidades de una sociedad determinada. Para decidir el tipo de formación que un futuro maestro tiene que recibir de la escuela formadora de docentes se juegan dos elementos: la formación profesional teórica y la formación profesional práctica.

La práctica representa un peso considerable y relevante en la formación, ya que, permite que los estudiantes a través de las jornadas de acercamiento a la realidad educativa se apropien gradualmente de la cultura escolar y, con ello, configuren un estilo propio de docencia. La práctica profesional permite que los estudiantes realicen la concreción de aprendizajes en diversos campos lo que significa que la práctica es el espacio donde convergen referentes teóricos y prácticos de los aprendizajes. Las jornadas de práctica se desarrollan de manera gradual y progresiva para que los aspirantes a docentes se inserten en la realidad y cultura escolar que además les permitan construir su identidad profesional, por lo cual las prácticas profesionales son un elemento sustancial para la construcción de la identidad profesional como futuros docentes, así como la posibilidad de que clarifiquen su función social y sus implicaciones. La práctica profesional es el componente que distingue al sujeto que se forma como maestro en una escuela normal.

En el escenario y contexto social actual en el que se juzga severamente a los maestros se agregó un elemento más: la contingencia sanitaria causada por el virus SARS-CoV2, ésta trajo como consecuencia que se modificaran las actividades en todas las instituciones educativas en sus diversos niveles; por lo tanto, el trabajo docente y el rol del profesor se reconfiguraron, las exigencias a las actividades que se realizaron a distancia sobrepasaron límites, tiempos y espacios, dejando al descubierto problemáticas como: el endeble dominio técnico de herramientas digitales, falta de conectividad, desigualdad de contextos, condiciones económicas y sociales, la sobrecarga laboral y administrativa, entre otros. Al respecto Dussel (2020) afirmó que hay que ser conscientes de que para tener una clase virtual hay que empezar a prepararla mucho antes, diseñar buenas plataformas, pensar los recursos que van a acompañar a los estudiantes, escribir, diseñar actividades y recién ahí uno empieza con las prácticas. Son meses de trabajo previo, luego se empiezan a dar las clases y ahí hay que acompañar a los estudiantes para llegar al final. Lo que se vivió en los primeros meses y años de la pandemia, responde a cierta continuidad de lo que hacíamos en la escuela presencial, pero en un contexto sociotécnico diferente. En el caso de la educación normal, la contingencia sanitaria provocó que los procesos del Trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria se vieran afectados.

El documento da cuenta de las problemáticas antes mencionadas y presenta los resultados, hallazgos y reflexiones de la investigación denominada “El trayecto de práctica profesional ante la emergencia sanitaria. La mirada de los estudiantes normalistas”, se exponen los retos y desafíos de la práctica profesional, que vivieron las y los jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en el último año de la formación, es decir el 7º y 8º semestres de la carrera, una vez que las escuelas de práctica se cierran ante la contingencia sanitaria.

Sustento teórico

El trayecto de práctica profesional posibilita que los estudiantes tengan un acercamiento gradual al quehacer magisterial, los primeros semestres inician con actividades de observación y ayudantía, de manera progresiva se incrementa el tiempo de participación y la responsabilidad en las acciones escolares y administrativas propias del trabajo docente. Así, al llegar al último año de la licenciatura las estancias en las escuelas primarias son más prolongadas con la intención de que la experiencia formativa se realice en ambientes reales.

La propuesta curricular del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria, establece que la práctica permite una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad escolar, es un espacio privilegiado para que los estudiantes concreten los aprendizajes adquiridos en los diversos cursos de la malla curricular, a su vez permite comprender, confrontar y argumentar la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación desde la vivencia en contextos específicos (DGESPE, 2012).

La práctica no debe entenderse únicamente como el “saber hacer” de la profesión, -en este caso la docencia- como la aplicación de saberes teóricos y metodológicos, la práctica en la formación docente es una acción social en la que el estudiante configura esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o clase social (Davini, 2015). El trabajo en las escuelas de práctica constituye para los participantes la oportunidad de configurar el *habitus* como “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares y colectivamente orquestadas y compartidas” (p. 25).

En la complejidad de situaciones emergentes ocasionadas por desastres naturales, sociales o sanitarios, estudiantes normalistas y maestros formadores requieren de una actitud reflexiva y crítica para replantear la docencia, reinventar el acto de educar y proponer alternativas posibles ante las comunidades escolares en las que se desarrolla la práctica educativa. Una práctica como experiencia formadora en la que los estudiantes se asuman como sujetos de la producción de saber convencidos de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Freire, 1997). En este sentido, es necesario documentar la vivencia y tener espacios para su reflexión y análisis, pues un momento fundamental en la formación permanente de los profesores es la reflexión crítica sobre la práctica, pues como señala Freire, es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima.

Reflexionar sobre la práctica es una actividad consciente en la que el sujeto devela y explora sus experiencias, este proceso reflexivo se constituye en una estrategia formativa. Ante la incertidumbre enmarcada por la pandemia, se requieren espacios de diálogo colectivo para compartir experiencias, buscar certezas, resolver problemas o plantear dudas. Anijovich (2014) establece que a partir de la reflexión se encuentran caminos, se diseñan planes para salir de la incertidumbre, se convoca a los conocimientos y experiencias anteriores para proceder a su crítica, para hallar fundamentos teóricos sólidos que ayuden a replantear el problema; este proceso requiere que los formadores establezcan espacios, tiempos y condiciones para la reflexión que favorezcan reencontrar el sentido a la práctica.

Es importante mencionar que, la práctica permite movilizar saberes de espacios curriculares diversos que promuevan resolver problemas y tomar decisiones en contextos específicos, lo que requiere que docentes y estudiantes se conciben como sujetos activos en la problematización de la práctica y permitan de acuerdo con Davini (2015):

- Asimilar de modo activo el conocimiento y cuestionarlo
- Aprender con la guía activa de otros, en particular de los más experimentados
- Reelaborar la gestión ante situaciones no esperadas
- Abrir paso a la experimentación y el ensayo de otras acciones para enfrentar lo incierto
- Imaginar alternativas para solucionar los problemas y ponerlas en práctica
- Reflexionar lo que ocurre y compartirlo con otros

Ante el escenario de la educación a distancia como estrategia de la política educativa para atender la enseñanza los maestros (en servicio y en formación), se enfrentaron a nuevos requerimientos, entre ellos el manejo de la tecnología, largas jornadas frente a los dispositivos electrónicos, a la diversificación de recursos digitales y por supuesto a la gran carga de procesos administrativos lo que hizo aún más complejo el proceso educativo.

Metodología

El proceso de investigación planteado requirió de coherencia epistemológica y metodológica, pero también de construir y reconstruir conocimientos sobre la práctica educativa en tiempos de pandemia; entender el fenómeno social ante la contingencia sanitaria por la pandemia por Covid-19 y sus consecuencias en la formación inicial de docentes.

El estudio estuvo ubicado en el paradigma cualitativo y la perspectiva interpretativa debido a que fue necesario analizar los significados, las interacciones, y la cultura escolar en los que estaban insertas las estudiantes normalistas en el último trayecto de la formación inicial durante la pandemia. El método de investigación se basó en los aspectos metodológicos de estudio de caso, para recuperar la “experiencia vivida” de personas, los programas y los proyectos concretos; el incidente o la viñeta inusual, evidenciada y validada detenidamente, que aporta ideas sobre un caso o evento específico (Simons, 2011).

Para asirse de la información que permitiera valorar las perspectivas, circunstancias de confinamiento, la visión de la realidad que enfrentaron los estudiantes y la interpretación en contexto, se aplicaron entrevistas en profundidad. Se plantearon categorías de análisis y se formularon las preguntas para la realización de las entrevistas: planeación de la práctica, el acompañamiento durante las jornadas de práctica durante la contingencia, herramientas digitales y uso de las TIC ante la desigualdad, interacción con los padres de familia, análisis y reflexión de la práctica.

Población bajo estudio

Se consideraron para este estudio a estudiantes normalistas que cursaban 4° año de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en el ciclo escolar 2019-2020, que de manera voluntaria se incorporaron a la investigación y que tuvieran un acercamiento a las condiciones reales del trabajo docente.

Resultados

Una vez que se realizaron las entrevistas se hizo la interpretación y confrontación a partir de las categorías, tomando en cuenta los diferentes factores que envolvieron la práctica profesional durante el confinamiento.

Planificación de la práctica

En el acuerdo 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (DOF,2012), se menciona que el estudiante normalista desarrollará competencias profesionales y genéricas: Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. En este sentido, la planeación didáctica es uno de los elementos fundamentales de las tareas docentes. “La planificación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos” (Ortega, 2012).

La planeación en la práctica educativa es una de las funciones clave para realizar el trabajo docente, es el eje articulador de las competencias que el estudiante normalista.

La primera herramienta que utilicé para dar buenas clases -y luchar contra la desconfianza y el miedo- fue la planificar cada sesión. Cada semana preparaba una secuencia de actividades de una hora aproximada, elegía las páginas oportunas del libro de texto, decidía la organización de los alumnos en cada momento o imaginaba cómo daría las instrucciones. Así me sentía más seguro y la clase salía mejor. Caso 4.

La planificación didáctica constituye una tarea fundamental para el desarrollo del trabajo docente, ya que es una herramienta útil para reflexionar sobre las intenciones didácticas con las que se espera se logren aprendizajes y valorar los resultados de las acciones emprendidas. Es decir, en este proceso se ponen en juego las competencias de los actores educativos con el propósito de impulsar actividades que logren potenciar el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2018).

Durante la pandemia por Covid-19 la práctica profesional se transformó radicalmente y con ello se resignificó el trabajo docente, como es sabido se suspendieron las clases presenciales y el proceso formativo se llevó a cabo a través de plataformas virtuales como Meet y Zoom entre otras. Gazzo (2020), menciona que rápidamente, se empiezan a implementar cambios que los tiempos y los contextos actuales demandan de los profesionales de las aulas y a los estudiantes, ya que requieren de una pronta adaptación al sistema educativo emergente y una reformulación de las prácticas profesionales y de sociabilización dentro y fuera del espacio académico. (p. 60). De esta manera los profesores en formación de la BENM realizaron las prácticas profesionales en entornos virtuales, la planeación didáctica requirió que los alumnos desarrollaran procesos cognitivos complejos, pensamiento crítico, gestión de las clases y desarrollo de competencias digitales entre otras.

“La planificación la realizamos a partir de los enfoques de los planes y programas de estudio, éste varía dependiendo de los grados que otorguen las escuelas de práctica cuando nos dan primero a tercero, corresponden al modelo 2017 y ahí pues la mayoría de los enfoques son didácticos pero este se enfoca más en las habilidades comunicativas, para cuarto quinto y sexto utilizamos en el Plan y programas de estudio 201, donde nos enfocamos más en las competencias para la vida y en las competencias genéricas, de ahí es, donde partimos para realizar nuestra planeación didáctica, ...”. Caso 4.

Por otro lado, otra entrevistada indica que *“la planeación se realizó por materia, se adaptan a lo que pide la primaria. Depende de cada titular, los practicantes se adaptan, no se ha trabajado proyecto, creo que ya se va a hacer. La planeación se adapta a la de la titular, se hace un plan por materia, ahora es más sencillo... no se hace una súper planeación...”* Caso 1.

La planeación didáctica que realizaron los estudiantes normalistas se desempeñó considerando la práctica situada en la coyuntura de la pandemia. Esto implicó cambios en el proceso educativo y en la intervención didáctica. Cabe mencionar, que la pertinencia de la planeación radica en su sustento teórico, en la secuencia didáctica, en la implementación en el aula, en la intervención y en capacidad de resolver situaciones problemáticas que permitan al docente transformar su práctica a partir de la reflexión.

El acompañamiento durante las jornadas de práctica en tiempo de pandemia y confinamiento

A partir de la aplicación de entrevistas en profundidad, pudimos encontrar elementos interesantes en torno a los que los informantes consideran como “red de apoyo y acompañamiento”. Antes de plantear los hallazgos de la categoría, es necesario mencionar que existe el sustento normativo que establece las funciones y propósitos de las prácticas profesionales y el acompañamiento, estos aspectos son retomados en los lineamientos y documentos orientadores sobre el trayecto de práctica profesional y las jornadas de observación, ayudantía y trabajo docente en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Un elemento que se considera indispensable es el que alude, a lograr un aprendizaje que permita asociar la experiencia con los referentes teórico– metodológicos y didácticos, ya que éste ofrecerá mayores posibilidades de cerrar la brecha entre Teoría y Práctica. (SEP, 2012).

Las funciones del acompañamiento y el papel de los maestros normalistas van más allá de las tradiciones que en la escuela normal subsisten, entre otras: centrar la acción en la planificación y su revisión, realizar visitas a las escuelas de práctica desde una perspectiva de supervisión y control de asistencia, asumir condiciones de trabajo docente, las cuales sólo reproducen tradiciones añejas sin considerar propuestas innovadoras.

El papel del formador se asemeja a la de un tutor quien: “acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. Es a veces fiel a la balanza, a veces cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasi dogmas, de sus desobediencias con respecto a las normas. (Yurén, 199: 23).

Los rasgos que se piden para que el formador acompañe a los estudiantes durante el trayecto de práctica implican que en la escuela normal se discutan los criterios académicos para definir a la planta docente que realiza tal función. Tres son elementos sustanciales para el acompañamiento: recuperar la experiencia y saberes de los estudiantes, promover la autonomía y propiciar la reflexión permanente.

En la investigación se vislumbran diferentes tipos de acompañamiento, los cuales, ante el contexto de pandemia y confinamiento, tanto estudiantes del último año de la carrera como los maestros normalistas, evidencian interesantes formas de hacer docencia y diversas estrategias para el acompañamiento.

Sólo en tres de los cinco casos se enuncia que hubo apoyo y aceptación por parte de los maestros para que las estudiantes se comunicaran, se integraran y dialogaran con los diversos actores. Las creencias sobre el tipo de relación entre practicantes y titulares, padres de familia o autoridades, dejan ver una enorme distancia entre quién tiene el mando o el poder y, por otro lado, están los aprendices, pareciera que los estudiantes de práctica no tienen necesidad de dialogar, discutir o aportar algo a lo que sucede en el hacer cotidiano.

Otra de las figuras que puede incidir notablemente en el trabajo que realizaron los practicantes, fueron los directores del centro escolar, al respecto, los informantes mencionaron:

“El director buscó que no se empalmarán los horarios en el caso de quienes tienen hermanitos para que todos pudieran ser atendidos...Se tiene un grupo de Whatsapp con el director y la subdirectora”. Caso 2.

“La directora nos dio la oportunidad de hacer una clase modelo con los niños y bueno ahí voy a poder implementar lo que yo he imaginado de juegos de algo más interactivo...La directora creó un programa de mejora continua en el que ella, con apoyo de nosotros, va a hacer clases modelos, como le había comentado, por medio de videoconferencias”. Caso 5.

La creatividad y liderazgo de la figura de los directores para buscar alternativas ante la contingencia fue evidente. Aprovecharon la intervención de las practicantes para observar su trabajo, realizar observaciones pertinentes de mejora y aún más, diseñar un programa de mejora para que fuesen las estudiantes quienes mostraran con clases modelo, las formas de aula virtual a los titulares.

Es claro ver, cómo el liderazgo de un director puede rebasar las normas establecidas, las cuales en muchas ocasiones son arbitrarias y ajenas a las necesidades que la emergencia exigía; parece que es un claro ejemplo de autonomía de gestión, que hace mucha falta en las escuelas públicas.

En cuanto al papel que desempeña el maestro normalista, el que lleva el peso de la formación docente desde la investidura de la escuela normal, se encontró lo siguiente:

“La maestra de práctica a cada uno le da un día específico, por ejemplo, a mí me da los miércoles, me toca que está en mi clase. Regularmente está ahí los miércoles desde que yo empiezo la clase hasta que terminó al final nos dice, hasta nos llega a grabar y nos dice cómo te ves, qué observas qué ves en ese video, pero te manda documentos, actividades, cuentos y te dice espero que te sirva, pues el acompañamiento está ahí o cuando estamos en que nos ponemos de acuerdo para la reunión igual empezamos a comentar cómo nos fue qué problemáticas tuvimos y de ahí nos empieza dar consejos de qué hacer y qué no hacer” Caso 1.

Al indagar y conocer sobre el acompañamiento que brindan los maestros encargados de la práctica, resulta que los propios estudiantes afirman sentirse “cobijados” por sus maestras en cuatro de los casos. Pero el tipo de acompañamiento se describe como: dar consejos, grabarla para preguntarle qué ve, sugerir actividades o estar al pendiente de lo que sucede en la primaria. Al confrontar esta información con las complejas funciones del acompañamiento desde el enfoque de docencia reflexiva y situacional, hay una enorme brecha sobre los retos que los formadores de docentes tenemos que enfrentar al respecto.

Parece justo subrayar la importancia de que los estudiantes se sienten acompañados cuando hay empatía, preocupación, pero también profesionalismo y compromiso. En otros casos, las jóvenes comentan que nunca habían sido visitados durante las jornadas de práctica en los años anteriores, por lo que ahora sienten cobijo y abrazo de sus maestros, desde la parte emotiva, es relevante. Pero no es la única dimensión que el acompañamiento debiese tocar.

Una figura más, que acompaña el proceso de los estudiantes durante el tiempo de confinamiento fueron los padres de familia. En sus respuestas evidencian que desafortunadamente los jóvenes no sintieron un apoyo, sino más bien una vigilancia hacia su trabajo, el cual era constantemente interrumpido por la intervención de los padres; aunque no deja de ser un tema polémico debido a que, con el aula virtual, las clases se modificaron de tal modo que la privacidad e intimidad del hogar fue trastocada también por la escuela.

Después de revisar las respuestas de los jóvenes sobre el tipo de acompañamiento que tuvieron durante la jornada de práctica en tiempos de confinamiento, es necesario preguntarnos ¿cuál es el papel de la escuela normal? y ¿cuáles son las nociones o ideas sobre práctica que aún prevalecen?

Las herramientas digitales y el uso de las TIC ante la desigualdad social de las escuelas de práctica profesional

La práctica profesional es considerada como el espacio en el que los estudiantes normalistas desarrollan saberes experienciales y aplican los saberes teóricos, disciplinares y metodológicos adquiridos en la escuela normal, la práctica constituye una valiosa oportunidad de aprendizaje en la formación inicial. Desde la propuesta curricular del plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2012, las prácticas profesionales permiten analizar contextos y situaciones socioeducativas para apreciar la relación de la institución escolar con la comunidad (DOF, Acuerdo 649).

Ante las condiciones de trabajo emergente que se dieron por la pandemia generada por Covid19, las comunidades escolares tuvieron la posibilidad de organizar la forma de atención de sus estudiantes para no suspender el servicio educativo. A pesar de encontrarnos en el siglo XXI y enfrentarnos a un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno al uso de dispositivos, redes sociales y plataformas que han impactado la manera de trabajar, de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender, de pensar y de vivir (Coll y Monereo, 2011), no siempre los actores del acto educativo -estudiantes, docentes, directivos y padres de familia- utilizaban las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con fines educativos.

En este proceso de adaptación y de adopción a las nuevas formas de interacción y de trabajo, el desarrollo de las prácticas se fundamentó en el uso de las TIC como elemento clave para favorecer la comunicación con los niños del grupo, con los padres de familia, con las autoridades escolares mediante la implementación de videoconferencias, redes sociales o plataformas educativas.

El Plan de Estudios de la licenciatura de educación primaria, 2012 considera dos espacios formativos relacionados con el uso de TIC, dentro del trayecto lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación: Las TIC en la educación y La tecnología informática aplicada a los centros escolares. El propósito de estos cursos es desarrollar en los estudiantes normalistas habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el uso de las TIC en educación para que puedan implementarlas en su aula como soporte a la clase presencial (SEP, 2012). A partir de lo anterior, desde la propuesta curricular se considera que para el desarrollo de sus prácticas los jóvenes normalistas cuentan con habilidades digitales que pueden aplicar en sus prácticas profesionales,

aunque nunca se consideró que fuese la enseñanza remota de emergencia la única forma para atender el servicio educativo de los estudiantes.

Si bien, las estudiantes cursaron dos semestres relacionados con las TIC, no en todos los casos lo aprendido ayudó a resolver la problemática ante la emergencia sanitaria, por lo que realizaron acciones de autoformación.

“El trabajo virtual se ha desarrollado por mi cuenta, no se tiene en la normal ni la infraestructura ni los maestros con las habilidades para trabajar de esta manera. He desarrollado el autodidactismo para aprender de la educación virtual. Hay muchas cosas en la red que ayudan a aprender” Caso 2.

Se observó en las respuestas de las estudiantes entrevistadas el manejo de plataformas educativas y diversos recursos como: Clarroom, Meet, Zoom, Kahoot, Jambord, que sin duda ahora forman parte del quehacer educativo de los futuros docentes:

“Yo utilizo Zoom para educación física, Meet para sesiones virtuales y Classroom para las evidencias. Personalmente he utilizado Educaplay, una plataforma de juegos, Kahoot, Jamboard, formularios de Google, educandy, Slidesgo ... he tenido que comprar membresías para material interactivo” Caso 3.

El desarrollo de las clases en esta modalidad propició la búsqueda de nuevos recursos para favorecer el aprendizaje de los niños, sin embargo, generó gastos que no tenían programados pues varias de estas aplicaciones, recursos, plataformas tienen un costo extra para su uso, lo que debe sumarse al consumo de internet fijo o del pago de sus datos, así comenta una entrevistada:

“...las membresías me cuestan \$500 semestrales, así que llevo alrededor de 1500 en membresías, pero también he comprado juegos virtuales, he gastado alrededor de 5000 pesos” Caso 4.

Si bien desde la política educativa se han implementaron iniciativas para poner a disposición de estudiantes, docentes, personal administrativo y población en general, plataformas y recursos digitales para continuar los aprendizajes (ANUIES, 2020), la realidad es que, por desconocimiento, por falta de acompañamiento, por responder a la práctica desde la inmediatez, los estudiantes invirtieron tiempo y recursos económicos propios cuando no contaban con los institucionales.

Cuando no se tuvo posibilidad de invertir en las aplicaciones, se utilizaron las modalidades de libre acceso, lo que ocasionó algunos inconvenientes en la secuencia de las clases, pues éstas deben interrumpirse cada determinado tiempo. Además, la plataforma Meet, que fue la que proporcionó la autoridad educativa como apoyo a los maestros y estudiantes normalistas a través de las cuentas institucionales, no siempre fue una buena opción.

“...decidimos pasarnos a Zoom, mi maestra dijo: Yo no tengo dinero para pagar la licencia en Zoom, entonces cada 40 minutos nos conectamos y nos volvemos a desconectar... igual es un poquito de tiempo en el estarse conectando, pero ya le agarras el modo y los niños ya saben que se acaban los 40 minutos y se tiene que volver a conectar” Caso 3.

“Usamos Zoom, se paga por medio de las maestras titulares. Se inició saliendo y entrando en la versión gratuita cuando se acababa el tiempo, pero decidieron comprar la licencia. Descubrieron que Zoom era mejor que Meet...como maestra tienen posibilidad de silenciar los micrófonos, modificar el nombre del niño y ¡ves sus caras! En Meet no se veían las caras de los niños, aunque tuvieran las cámaras encendidas” Caso 2.

Uno de los recursos más utilizados para la comunicación con los padres de familia y con los mismos estudiantes fue WhatsApp. De acuerdo con un estudio de la UNAM, esta aplicación fue la más utilizada en México, alrededor de 77 millones de personas tienen una cuenta de WhatsApp, el grado de confianza en la información es alto debido a que se comparten mensajes entre familiares y amigos principalmente (UNAM, 2009). Ante la necesidad de comunicación exigida por el trabajo a distancia, el uso de WhatsApp se potencializó, en 2020 se contaron con casi 81 millones de usuarios en el país y es la segunda red social utilizada por la población.

Durante la pandemia, WhatsApp permitió la comunicación al compartir mensajes, archivos, imágenes y evidencias de trabajo que posibilitaron la continuidad de atención a varios estudiantes que por alguna razón no podían conectarse a las sesiones virtuales, asimismo, fue el medio de comunicación con los diversos actores:

“Cuando los niños no se presentan las actividades y todo lo que se llega a mandar se trabaja por WhatsApp, todo eso se manda con ellos y ya únicamente ellos lo revisan y nos hacen llegar las actividades” Caso 3.

“La maestra tiene un grupo en WhatsApp con los padres de familia, yo no estoy integrada por cuestiones de seguridad” Caso 4.

El uso de las TIC durante el confinamiento generó que los estudiantes buscaran nuevas formas de comunicación con la comunidad escolar, a través de los dispositivos electrónicos con los que contaban, así mismo, desarrollaron competencias digitales establecidas en el perfil de egreso, crearon ambientes de aprendizaje virtuales en la medida de sus posibilidades.

Interacción con los padres de familia

Entre los hallazgos que se observaron al realizar el análisis de las entrevistas, aparece la interacción con los padres de familia y otras figuras del círculo familiar más cercano de los alumnos. Los estudiantes entrevistados comentan que la relación que se dan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tradicionalmente sólo entre maestro y alumno, en las condiciones de pandemia se vio influenciada por participaciones de distintos familiares que estaban en confinamiento compartiendo el espacio con los niños.

Por tradición social, es la figura femenina la encargada de acompañar la educación de los niños, aun cuando la madre trabaje fuera de casa, es ella la que asiste a las reuniones convocadas por la escuela y quien revisa trabajos y tareas. La pandemia permitió la inclusión de otros actores, padres, hermanos, primos, abuelos, tíos, lo que generó nuevas formas de comprometerse con la educación y con los maestros. Al utilizar dispositivos de uso familiar, o al requerir que las evidencias del trabajo se subieran en plataformas educativas, los padres fueron los encargados de hacer esta labor, un entrevistado comenta que sería importante que este compromiso continuara al retornar a las actividades de manera presencial.

“Considero que ahorita ha aumentado el apoyo de los padres de familia por lo mismo que ellos son los encargados de a veces subir las tareas y sería viable y factible que siguiera así, que los padres estuvieran al pendiente de qué están viendo sus hijos ahora en clase, porque a veces los niños ven los videos y los papás están a un lado y hasta ellos aprenden de lo que están viendo”. Caso 5.

Además, esta interacción propició mayor comunicación entre padres e hijos y un aprendizaje compartido al aplicar de manera conjunta diversos recursos para el aprendizaje, videos, programas, búsqueda de información en la red, entre otras. Este nivel de participación de los padres refleja su preparación y compromiso, las condiciones de diálogo con los menores, la búsqueda de información complementaria o la comunicación que se establece con los maestros a través de los canales que se tengan disponibles (UNAM, 2020).

Entonces es una relación muy buena que se ha creado, porque a lo mejor no tenían esa comunicación con los padres ni de los contenidos que están viendo, hasta los puede vincular con su vida cotidiana, entonces me parece muy buena esta parte de que se comuniquen padre e hijo con el contenido que están viendo y sí sería muy factible que se siguiera aplicando después de este confinamiento. Caso 5.

Sin embargo, no siempre la interacción fue favorable, en algunos casos se evidencian desigualdades en la atención de los niños de la misma manera que se viven en la presencialidad. Pero por las condiciones virtuales el nivel de intervención de las maestras no pudo subsanar algunas problemáticas, como la falta de trabajos o su entrega oportuna, la conexión en las sesiones y la participación en las clases virtuales, esta situación trae como consecuencia rezago en los grupos y en algunos casos el abandono temporal de los estudiantes.

“Les mando por medio del correo algunas tareas o trabajos, pero lamentablemente no, hay respuesta en ciertos niños, en ciertos casos... un 60% que son los que están como al día y otro 40% es que no” Caso 3.

Entre algunas de las causas que generan tensión entre las actividades solicitadas por la escuela y el poco apoyo recibido por los padres de familia, resaltaron las actividades laborales de los padres, la poca o nula disposición de equipos y conectividad sobre todo en sectores vulnerables. Según datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información de los Hogares 2019, el 44.3% de los hogares contaban con computadora, 56.4% tenían acceso a internet y 44.6% de los usuarios utilizaban la computadora como herramienta de apoyo escolar (UNAM, 2020). Estas cifras permiten reflexionar sobre porqué la poca participación de algunos niños, el atraso en la entrega de trabajos o incluso el abandono de los estudios.

En muchos casos, la conexión era vía celular lo que implicaba el uso de datos, multiplicando el gasto si eran varios los niños que se debían conectar y además interfería con los horarios y actividades de los padres de familia.

“También está el problema de que muchos papás se van a trabajar a las nueve o nueve y media y como solo tienen el celular del papá se tienen que desconectar. Entonces te dicen maestra ya me voy a desconectar porque mi papá ya se va a ir a trabajar... pocos son los que tienen laptop o tableta, la mayoría es por el celular... pocos son los que tienen internet, le tienen que meter recargas continuamente al celular” Caso 1.

Puede decirse que las condiciones en las que se realizaron las prácticas trajeron una serie de reflexiones sobre la formación de los docentes en el uso de las tecnologías con fines didácticos. También sobre el compromiso de las estudiantes para aprender en la práctica ante la complejidad de la situación que enfrentaron, pues sin duda trasladar la escuela a los hogares representó un reto para el cual no necesariamente estábamos preparados.

Análisis y reflexión de la práctica

La práctica reflexiva está encaminada hacia la indagación de la práctica, lo cual representa un profesor- investigador en el aula reflexivo y crítico. El profesor que asume el papel de investigador está centrado en una formación indagativa, con habilidad para examinar, la propia práctica con sentido metódico y crítico.

Perrenoud (2008) menciona que la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a ejercer la capacidad de observación, de análisis y de reflexión sobre su práctica. Para lograr la reflexión en los estudiantes que aspiran a ser docentes, es importante crear lugares para el análisis de la práctica, en donde se reflexione sobre la forma de cómo piensa, decide, se comunica y reacciona en una clase.

En este sentido, a partir de las respuestas de los informantes, se identifica que sí se generan espacios para que el estudiante normalista hable sobre la práctica... de tal forma que se sientan con la confianza incluso de reconocer lo que hacen y de cómo lo hacen, aunque cabe reconocer que no siempre se busca el análisis y la reflexión.

Cabe destacar que algunos estudiantes normalistas en esta última etapa de su formación inicial como docentes, sí han desarrollado en ellos esa capacidad investigativa de su propia práctica, es decir se cuestionan sobre lo que hacen o hicieron, se dan cuenta de cómo se podría modificar, se cuestionan sobre qué se puede hacer diferente o en su caso qué aspecto se puede mantener.

“en cuestión de la reflexión, yo no me espero a que alguno de ellos me haga como alguna retroalimentación, yo en cada clase soy muy así, digo: no, esto me hubiera salido mejor, o, no, creo que esto estuvo mal y quizás lo debí haber trabajado así”. Caso 5.

“No solo es describir lo que pasó, y no, es la parte de la reflexión, la confrontación y todo, he aprendido sobre eso y ahí es como yo voy redactando cada una de las clases” Caso 4.

Es importante reconocer que la práctica reflexiva no se construye de manera espontánea, debe desarrollarse y para ello es importante la reconsideración radical del papel de quién acompaña el proceso de reflexión y esta parte final de su formación como docentes, de los profesores del trayecto de la práctica.

Cabe destacar que este acompañamiento puede darse no sólo del docente encargado de la práctica, se involucran otros actores, que están cercanos al docente en formación, como por ejemplo el profesor titular del grupo en el que el estudiante realiza su intervención didáctica, quien vive de cerca y permanentemente la intervención del estudiante normalista.

“mi maestra titular me de algunas sugerencias de mi trabajo qué fue en lo que fallé o qué fue en lo que mejoré, eso me da dando pauta para yo reflexionar” Caso 5.

El director o directora de la escuela de práctica “la directora quien nos observa y nos realiza las observaciones pertinentes para apoyarnos, es un acompañamiento diverso y continuo por que entre todos nos apoyamos” Caso 4.

Pudo notarse en la mayoría de las respuestas que este acompañamiento tiene una perspectiva más bien prescriptiva, se le dice qué estuvo bien o qué debe hacer, además poco se le brinda la posibilidad de que reflexione sobre cómo se desarrollan procesos de transformación, basados en procesos metacognitivos. *“empezamos a comentar cómo nos fue, qué problemáticas tuvimos y de ahí nos empieza dar consejos de qué hacer y qué no hacer”*. Por lo tanto, a decir de Pérez (2000), es

preciso mirar la epistemología de la práctica, es necesaria una reconsideración radical de la función del profesor formador como profesional en el aula, es fundamental un cambio profundo tanto es su conceptualización teórica, así como en el proceso de desarrollo práctico de los sujetos a los que acompaña, es decir de los estudiantes normalistas.

Para formar a un principiante reflexivo es importante, que el acompañante ayude a los estudiantes a construir saberes que puedan utilizarse en futuras prácticas, a través del análisis situaciones profesionales problemáticas, como base de una formación.

Lo anterior puede lograrse auxiliándose de distintos instrumentos que le permita expresar, externar y preguntar sobre su hacer, por parte del docente, promoviendo una estrecha relación entre la teoría y la práctica, que faciliten la identificación de lo que se está haciendo bien, pero también de lo que es susceptible a mejorar. Es decir, son herramientas fundamentales para reflexionar sobre las acciones que se desarrollan en el aula.

Las siguientes respuestas dan cuenta si implementan instrumentos que les permitan realizar la sistematización y la reflexión de sus experiencias:

“mi diario docente, donde ahí pues, escribo lo más relevante, lo más significativo y la final de él hago como una reflexión de todo lo que hice, para ver qué hice bien, qué hice mal qué me faltó que podría mejor de mi práctica” Caso 5.

“Diario, incidentes críticos” Caso 1.

“El diario del maestro” Caso 3.

Sin duda, los instrumentos que mencionan en las respuestas permitirán hacer la reflexión sobre la acción como un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación del profesional, Argyris, (retomado por Pérez, 2011), falta revisar cómo son utilizados y con qué fin.

Ahora bien, en lo que se refiere al enfoque con el que realizan la práctica y la reflexión de esta, se puede afirmar, a partir de los hallazgos de las entrevistas que el tipo de formación inicial que suelen recibir los estudiantes normalistas de la BENM está lejos de aplicar una metodología que involucre procesos desarrollados teóricamente en la práctica del aula, que lleven a desarrollar un pensamiento reflexivo. La reflexión implica un ir y venir entre la teoría y la práctica lo que le permite comprender, explicar y argumentar sus acciones o por lo menos; eso se espera, sólo una de las respuestas vislumbra una referencia que le permite tomar decisiones *“uso mucho el ciclo reflexivo de Smith, por que nos permita reflexionar y compartir experiencias para tener cosas buenas y con buenos resultado” Caso 5*, pero las demás respuestas apenas se mencionan los nombres de algunos teóricos que recuerdan:

“Kemiss y Eliot, que me hacen reflexionar más sobre la práctica”.

“mencionamos mucho a Cecilia Fierro y sus dimensiones, así como Ausubel y su aprendizaje significativo a Freinet con sus técnicas, Diaz Barriga con sus proyectos, otros autores como los proyectos Kipatla que nos permiten usar nuevas estrategias, en si es una infinidad” Caso 4.

Respuestas como éstas no da cuenta del sustento teórico que acompaña las reflexiones o el análisis que realizan, es decir no se le da relevancia a los enfoques teóricos para hacer las explicaciones de lo que hacen y por qué lo hacen así *“simplemente se practica, como tal no se considera algún autor que se tome, igual no lo hacíamos ni en las clases”*, por lo que puede decirse

que se construye su conocimiento a partir de experiencias, pero no necesariamente a partir de una sólida formación teórica, en el que exista una confrontación con esquemas teóricos que se ponen en juego en quien práctica y que les permitan explicar lo que hacen y de ser necesario una transformación de su hacer en futuras prácticas.

Conclusiones

Los estudiantes vivieron la incertidumbre y desconocimiento sobre cómo realizar la intervención, sobre todo porque no hubo un programa emergente propuesto por la BENM, que trazara orientaciones claras sobre las acciones que realizan los normalistas en las escuelas primarias.

Las funciones del acompañamiento y el papel de los maestros normalistas, va más allá de las tradiciones que en la escuela normal subsisten, entre otras: centrar la acción en la planificación y su revisión, realizar visitas a las escuelas de práctica desde una perspectiva de supervisión y control de asistencia, asumir condiciones de trabajo docente las cuales reproducen tradiciones añejas sin considerar propuestas actuales.

El modelo de formación que subyace en este tipo de prácticas tradicionales es el conocido como modelo aprender a hacer-haciendo. Todavía hace falta un largo recorrido y rupturas epistemológicas para que los maestros normalistas caminemos hacia modelos centrados en recuperar la experiencia, comprender los fenómenos subsumidos en el proceso educativo e investigar sobre nuestro propio hacer docente.

Los maestros normalistas tendríamos que estar abiertos para aprender de algunos directores emprendedores que con fuerza y entusiasmo lanzaron propuestas en beneficio de los niños que viven enormes dificultades como parte de las estadísticas de desigualdad social.

Se evidencia con el estudio la desarticulación entre lo que persigue la escuela normal y la escuela primaria. Por lo que, conocer, comprender y escuchar los propósitos de cada institución es otro de los pendientes ¿Es posible que, ni siquiera un fenómeno del grado de la pandemia y del confinamiento haya provocado rupturas a profundidad?

Desafortunadamente, en los espacios áulicos de la escuela normal, la imagen de la práctica está no sólo alejada de la realidad, sino que se muestra fuera de su contexto histórico. Los mitos y formas alienadas de presentar el hacer docente, los niños, sus formas de aprender y demás elementos que confluyen, se presentan dentro de un marco de homogeneidad, acompañadas de la ideología dominante, por lo que, se impide que los estudiantes desde una perspectiva histórica lean la realidad de la práctica. Concluimos con las siguientes interrogantes ¿Qué tendría que haber hecho la escuela normal ante tal contingencia?, ¿Qué tipo de proyecto y desde qué mirada redefinir la formación de docentes?

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós
- ANUIES. (2020). Respuestas de las instituciones públicas de educación superior en México para enfrentar la crisis del Covid-19. México: SEP.
- Coll, C. & Monereo, C. (2011). (Eds.). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Argentina: UNIPE. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: SXXI.
- Gazzo, M. (2020). La educación en tiempos de COVID - 19. Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes? Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales., 58 - 63.
- Ortega, A. (2012). Del currículo a la acción docente en el aula. México: CEIDE.
- Pérez, G. (2000). Perspectivas y problemas de la función docente. España (Segundo Congreso Mundial): Narcea.
- Pérez, A. (2011). Educarse en la era digital.
- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. México: J.C. Sáez Editor.
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional. Orientaciones para su desarrollo. México: Subsecretaría de Educación Superior. México: SEP.
- SEP. (2012). Acuerdo Número 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación del maestro de educación primaria. México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional, orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios, 2012. México: Subsecretaría de Educación Superior.
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional. Orientaciones para su desarrollo. México: Subsecretaría de Educación Superior.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata.
- UNAM (2009). Gaceta de la UNAM. México: UNAM.
- UNAM (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. México: IISUE-UNAM.
- Yurén, T. (1999). La formación, el horizonte del quehacer académico: reflexiones filosófico-pedagógica. México: UPN.

19. RETOS DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL MARCO DE LA NUEVA NORMALIDAD

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez
Martín Antonio Ávila González
Liliana Zamora Alvarado

Introducción

La práctica de la docencia universitaria nunca ha sido una labor sencilla, aun así, esta se dificultó aún más a causa de la aparición de un nuevo coronavirus que desencadenaría la enfermedad que hoy en día conocemos como Covid-19. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), esta misma surgió a finales del año 2019 (OMS, 2022), sin embargo, es hasta inicios del 2020 cuando diversos países a nivel internacional comenzaron a tomar como medida de seguridad el cierre de instituciones educativas de manera temporal y extraordinaria, con el fin de evitar el esparcimiento del virus entre la población, lo que afectaría el desarrollo de las actividades educativas presenciales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En México, y a consecuencia del esparcimiento del virus causante de la Covid-19, autoridades gubernamentales establecieron en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la suspensión de actividades escolares en todos los niveles educativos a partir del 23 de marzo de 2020, con la intención de regresar a la presencialidad el día 17 de abril de dicho año (DOF, 2020); sin embargo, esto no fue posible debido a la alta tasa de contagios que se seguían presentando entre la población, lo cual extendió por más tiempo el periodo de la cuarentena establecida en un primer momento.

De acuerdo con Segura y Vilchis (2021), en la primera fase de la pandemia, la suspensión de las actividades escolares fue con la intención de preservar la salud de las comunidades educativas, razón por la que se optó por continuar con las actividades académicas a distancia y de forma remota, sin embargo, esto demostró que pocas instituciones del nivel superior mexicanas contaban con la infraestructura tecnológica que les permitiera resolver de manera eficaz el desafío educativo que trajo consigo la Covid-19, obligando a los centros educativos a improvisar y adaptar sus procesos de enseñanza-aprendizaje a formatos alternos y de interacción remota a través de plataformas con finalidad educativa (Hernández, 2022; Martínez *et al.*, 2023).

En lo que concierne a las Instituciones de Educación Superior (IES), la UNESCO (2020) comenta que estas se enfrentaron a diversos obstáculos, tales como: 1) la resistencia a trabajar de manera remota con el apoyo de herramientas tecnológicas; 2) problemas de conectividad a internet en los hogares de profesores y estudiantes; 3) la falta de alfabetización digital por parte del profesorado universitario y; 4) la carencia de materiales y protocolos didácticos adecuados para responder a las nuevas circunstancias que se presentaron durante el confinamiento sanitario, por mencionar algunas dificultades.

De igual forma, otra problemática fue la duración del panorama inestable y de incertidumbre a causa de la pandemia que se extendió alrededor de dos años, por lo que es hasta finales del 2021 e inicios del 2022, cuando las instituciones educativas comenzarían a regresar a las actividades presenciales de forma escalonada, dando así inicio a una nueva normalidad (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2022; DOF, 2021), la cual traería nuevos retos para las instituciones educativas y para la propia docencia del nivel superior.

En este sentido, Medina y Garduño (2021) consideran importante que, ante el regreso a clases presenciales, se propicien espacios de expresión y diálogo que apoyen al estudiantado en su adaptación y aceptación de la nueva normalidad educativa, además de establecer nuevos protocolos de comunicación e interacción social, así como nuevas formas de aprender. Esto como una propuesta para apoyar al alumnado en el contexto de la nueva normalidad, misma que también presenta nuevos retos para la docencia universitaria, tales como: 1) la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en la comunidad universitaria (Queupil *et al.*, 2021); 2) desarrollar proyectos para la resolución de problemas de contexto (Martínez *et al.*, 2020); 3) la urgencia de desarrollar habilidades digitales; y 4) la importancia de llevar a cabo una formación en protocolos de atención ante posibles rebrotes de la Covid-19.

Considerando lo anterior, el propósito de la presente comunicación es analizar cada uno de los retos que trajo consigo la nueva normalidad a las labores docentes en el contexto universitario, con la finalidad de sentar las bases que posibiliten el desarrollo de nuevos estudios conducentes a mejorar las prácticas educativas implementadas por el profesorado dentro de la educación superior postpandemia.

Marco teórico

La OMS define a la palabra “pandemia” como el hecho de que una enfermedad se propague a nivel mundial (OMS, 2020). De acuerdo con el organismo, dicho evento, aunque parezca poco probable de hacerse realidad, es algo que ha pasado numerosas veces a lo largo de la historia de la humanidad, presentándose por el contacto directo e indirecto de persona a persona, o inclusive, a través de los animales. Dichas enfermedades, al convertirse en una amenaza para la salud, han hecho que estados e inclusive naciones tomen medidas de seguridad para minimizar e intentar detener la propagación de estas a través de estrategias de prevención y contención, como es el caso de la cuarentena, en la cual se debe guardar refugio, mantener todo lo más higiénicamente posibles y tener cuidado con el manejo de residuos y promover el conocimiento suficiente de los agentes causantes de la enfermedad, con el fin de velar por la salud pública (Kuri-Morales, 2020).

De acuerdo con lo anterior, la enfermedad de la Covid-19 es una pandemia de magnitud a escala mundial que ha logrado afectar profundamente a las instituciones, actores y procesos que tienen lugar en los espacios y actividades sociales, políticos, económicos y culturales, provocando estragos y cambios cuya duración y trascendencia en la mayoría de los casos son difíciles de predecir debido a la gran variedad de factores que intervienen, razón por lo que en su momento se recurrió a la cuarentena como medida de prevención para aminorar el esparcimiento del virus (Ordorika, 2020).

La Covid-19 surgió por primera vez a finales del 2019, siendo reportada como una serie de casos que iban en aumento de una neumonía de etiología desconocida en Wuhan, China (OMS, 2022); empero, no sería hasta enero del 2020 que se daría el reporte de brote acerca de una enfermedad respiratoria grave en dicha localidad. Dicha enfermedad fue causada por un virus denominado SARS-CoV-2, el cual, al momento de originarse el reporte de su dispersión, ya era incontenible a causa de que el brote rápidamente se convirtió en una pandemia reconocida por la OMS, misma que dejó al descubierto las serias limitaciones de los sistemas sanitarios de los países (Cabezas, 2020).

A pesar de que en la actualidad la mayoría de la población mundial conoce acerca de la Covid-19, cabe resaltar los síntomas que esta enfermedad provoca, tales como: fiebre, escalofríos, tos, dolores musculares y corporales, dolor de cabeza, pérdida del olfato y el gusto, náuseas, vómitos, diarrea, dificultad para respirar y en el peor de los casos, coloniza los pulmones de sus víctimas hasta tal punto de no poder respirar por sí mismas, por lo cual y a manera de salvaguardar sus vidas, estas deben de ser conectadas a respiradores artificiales (López, 2020).

La evolución de la pandemia por COVID-19: La nueva normalidad

Al término del año 2021, las autoridades mexicanas propusieron nuevas estrategias para mejorar las condiciones económicas y de salud pública, por lo que las instituciones gubernamentales y no gubernamentales tuvieron que encarar la situación con rapidez con tal de dar continuidad y concluir los procesos y actividades que se tenían previstas antes, durante y después de la pandemia. Para esto, se debió de buscar, diseñar, organizar y poner en práctica nuevas formas y procedimientos para la convivencia social a reservas de posibles contagios, denominándose a este suceso como “la nueva normalidad”, misma que ha permitido la reanudación paulatina de las actividades presenciales a fin de no seguir afectando a las actividades sociales, económicas y culturales que eran complicadas de realizarse a distancia (Maneiro, citado en Ordorika, 2020).

El cambio en los parámetros de interacción social, en lo laboral y en la educación a partir de la no presencialidad, trajo consigo también un cambio drástico de estilos y hábitos en el cuidado de la salud y los dispositivos de bioseguridad implementados como medidas de protección ante la pandemia de la Covid-19, misma que a lo largo de estos últimos años ha cambiado el curso de toda nuestra existencia, obligando a las personas a salir de su zona de confort para aprender a reconfigurar sus esquemas, así como sus formas de pensar, actuar y sentir como una alternativa de adaptación frente a los cambios ocurridos en el entorno de esta nueva normalidad (Pérez, 2022).

En el plano educativo, es una urgencia definir la enseñanza universitaria. Al respecto, Alonso (2019) la define como el proceso educativo, el cual se lleva a cabo dentro de una institución, misma que tiene como principal objetivo la búsqueda, adquisición y construcción del saber científico, y sobre todo, la de un constante desarrollo intelectual y crítico sobre el alumnado y personal académico, con la finalidad de que dicho conocimiento pueda ser empleado de guía, logrando de esta manera contextualizar lo aprendido, a través de propuestas y estrategias pedagógicas que ayuden a conseguir dicho aprendizaje, el cual les proporcione la información suficiente para desenvolverse de manera adecuada tanto social como laboralmente.

La docencia universitaria difiere de solo compartir el saber teórico, puesto que implica una preparación anticipada en investigación, observación, diálogo y escucha entre pares académicos. Castillo (2018) señala que un profesor universitario no es un simple repetidor de lo que dicen otros investigadores, ya que este debe comprender y lograr asimilar para que de ese modo pueda desenvolverse adecuadamente en la tarea de formar a las siguientes generaciones.

Metodología

Tomando en cuenta las características del estudio, se llevó a cabo una investigación documental, la cual consiste en un proceso de búsqueda, recuperación, análisis e interpretación de diversos textos, con el propósito de producir un documento con nuevo conocimiento sobre un tema en particular (Gallardo, 2017). Con la finalidad de orientar el estudio, y tomando en cuenta las experiencias de los autores de la publicación, se plantearon cuatro categorías de análisis, de las cuales derivaron preguntas detonantes que se buscaron responder dentro del texto (ver tabla 1).

Tabla 1.

Categorías y preguntas de investigación establecidas en el estudio documental

Categorías de análisis	Preguntas de investigación
La necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en la comunidad universitaria	¿Qué consecuencias socioemocionales o psicológicas trajo consigo el confinamiento sanitario en la población universitaria? ¿Por qué es importante que el profesorado universitario promueva el desarrollo de habilidad socioemocionales con sus estudiantes?
Desarrollar proyectos para la resolución de problemas de contexto	¿Qué cambios en la enseñanza-aprendizaje trajo consigo el confinamiento sanitario? ¿Por qué es importante desarrollar proyectos encaminados a la resolución de problemas en los espacios universitarios?
La urgencia de desarrollar habilidades digitales	¿Qué problemas tecnológicos dejo ver la pandemia en el profesorado universitario? ¿Por qué es importante que el profesorado universitario desarrolle habilidades o competencias tecnológicas? ¿cuáles son algunas habilidades o competencias tecnológicas que ocupa desarrollar el profesorado universitario?
La importancia de llevar a cabo una formación en protocolos de atención ante posibles rebrotes de la Covid-19	¿Por qué es importante que el profesorado universitario tenga conocimientos acerca de protocolos de atención en caso de posibles rebrotes de la Covid 19?

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A continuación, se describen los resultados que derivaron del proceso de investigación documental.

La necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en la comunidad universitaria

El confinamiento como medio preventivo ante la Covid-19, impactó en la comunidad universitaria en su interacción social. Gervacio y Castillo (2022) comentan la disminución de habilidades socioemocionales y psicológicas como los principales efectos de la pandemia, razón por la que en el plano universitario es vital el desarrollo de las dimensiones cognitivas, emocionales, conductuales y relacionales, ya que de ellas depende una adecuada relación con el medio social.

Del mismo modo, Del Carmen y Paoloni (2017) reconocen la escuela como un espacio que favorece el desarrollo emocional y psicosocial del alumno como parte de las actividades de identidad, convivencia y comunidad de aprendizaje. Por ello, se visualiza como necesidad atender los efectos del estrés del aislamiento causado por la Covid-19 en la población universitaria, tanto en sus habilidades socioemocionales como psicológicas, en las cuales se encuentra incremento en padecimientos como la ansiedad y depresión. Como alternativa, Espinoza *et al.* (2021) señalan la necesidad de fortalecer la disposición emocional favorable, motivación, autocontrol, autodominio, confianza, seguridad en sí mismo, capacidad para la comunicación, recuperación y resiliencia, entre otras.

Por lo anterior, docentes y alumnos deben fortalecer estas habilidades sociales, para fomentar un clima de sana convivencia dentro de una comunidad escolar. Además, estas serán de gran ayuda para hacerle frente a las situaciones adversas, tanto profesionales como personales, que la vida y el trabajo conllevan (Gervacio y Castillo, 2022).

Fragoso (2022) indica que la percepción, expresión y comprensión emocional pueden ayudar tanto al docente como al alumno universitario a desenvolverse en sus actividades de forma óptima y a relacionarse mejor con sus compañeros, ya que poseer un alto grado de motivación crea ambientes de aprendizaje que fomentan la empatía y la colaboración, estimula los procesos cognitivos a través del uso de diferentes emociones, contribuye a crear relaciones estables en su centro educativo e incluso anima a las personas que conviven a su alrededor.

Desarrollar proyectos para la resolución de problemas de contexto

Dentro de los cambios suscitados por la pandemia resalta la interacción de las personas dentro y fuera del aula. En el pasado, los procesos formativos sucedían dentro del salón de clases, donde el alumnado vivía una enseñanza clásica, misma que consistía en asistir al aula donde el docente exponía el tema y dejaba un ejercicio para fortalecer y demostrar haber comprendido el tema en cuestión, pero, debido al confinamiento, este modo de ejercer la docencia tuvo un súbito cambio en las estrategias de enseñanza- aprendizaje debido al uso repentino de plataformas digitales y sistemas de gestión de aprendizajes, implementando así el inicio de la enseñanza remota a distancia (Hernández, 2022).

Con el cambio de dinámica social ocasionado por la Covid-19, se vuelve necesario reflexionar en torno el cómo debe ser desarrollado el proceso formativo en los espacios universitarios. Sin duda, no se puede seguir anclado en la enseñanza academicista de contenidos temáticos, por el contrario, es menester de las universidades en general, y del docente en particular, llevar a cabo el desarrollo de proyectos que posibiliten a los estudiantes resolver problemas reales de contexto de manera colaborativa y con sentido de responsabilidad, posibilitando al alumnado cumplir con los perfiles de egreso enmarcadas en los programas educativos (Martínez *et al.*, 2020; Martínez, 2022). En este sentido, el desarrollar proyectos en los espacios formativos puede favorecer el desarrollo de competencias requeridas para la sociedad del presente y del futuro, tales como: pensamiento complejo, utilización de nuevas tecnologías, creatividad, gestión del conocimiento, colaboración, entre otras (Martínez *et al.*, 2020).

Por otra parte, para que estos puedan contribuir a la formación requerida en nuestros tiempos, es necesario que, al momento de desarrollar proyectos para la resolución de problemas, se favorezcan procesos de evaluación continua que posibiliten la retroalimentación constante de estudiantes, con la intención de que estos mejoren su desempeño de manera continua (Cardona *et al.*, 2015).

Desarrollar habilidades tecnológicas

Si bien la incorporación de las tecnologías a las actividades cotidianas de la vida ha venido teniendo un crecimiento progresivo, la pandemia provocada por la Covid-19 vino a acelerar dicha incorporación al ámbito educativo (Llamas, 2020), aun cuando en un principio de la contingencia sanitaria, algunos sistemas e instituciones educativas habían mostrado dificultades para desarrollar actividades escolares de manera remota y a distancia (UNESCO, 2020).

Durante el confinamiento, el profesorado enfrentó grandes retos para responder con éxito a la forma de llevar a cabo los procesos formativos de sus estudiantes. En ese sentido, Martínez (2022) señala que la poca antelación para capacitarse y adaptarse al uso digital de diversos sitios y/o plataformas como Google Meet, Zoom, Google Classroom, etc., resultó un riesgo que podía haber perjudicado en gran medida el aprendizaje integral de los alumnos; no obstante, González (2021) comenta la capacidad de resiliencia que el docente tuvo durante el período de aislamiento, sin embargo, resaltó que este actor educativo tiene como necesidad la formación en el manejo de herramientas tecnológicas aplicadas al ámbito de la educación.

Por su parte, Sierraalta (2021) señala que las competencias digitales que debe desarrollar el profesorado tienen que abarcar saberes técnicos, informacionales, para creación de contenidos, mediáticos, comunicativos, de resolución de problemas, así como la toma de decisiones estratégicas y éticas. Cabe señalar que lo anterior obedece a causa de que, en la educación con el apoyo de la tecnología, puede posibilitar la generación de materiales de contenido interactivo que enriquezcan el proceso formativo de los estudiantes (Vega y Vega, 2022).

Formación en protocolos de atención ante posibles rebrotes de la COVID-19

Al momento del inicio de la pandemia ocasionada por la Covid-19, es una realidad de que gran número de IES no contaban con estrategias claras que les posibilitara hacer frente al cómo desarrollar las actividades académicas durante el confinamiento sanitario (Miguel, 2020; Ordorika, 2020), mientras que otras instituciones educativas activaron de manera emergente planes de continuidad académica, mismos que básicamente consistieron en trasladar las clases presenciales a distancia con el apoyo de plataformas tecnológicas (Ponce y Espinosa, 2022).

Por su parte, Cano (2022) describe la evidencia de falta de preparación por parte de las instituciones ante situaciones de alta gravedad, como lo fue la Covid-19, por lo que recomiendan evaluar las estrategias implementadas, considerando primordial implementar un modelo pertinente de enseñanza que sea adaptable para los estudiantes. Del mismo modo, López *et al.* (2022) coinciden en que es importante instruir al profesorado ante este tipo de emergencias sanitarias y el repensar el sentido de la educación, las implicaciones de las diversas modalidades, las habilidades que deben desarrollarse tanto docentes como estudiantes para que las instituciones puedan dar respuesta a las demandas y posibilidades que pueda traer consigo un posible rebrote de Covid-19, y así anticiparse ante tal situación, aminorando los retos que pueda traer un segundo confinamiento debido a la pandemia.

Conclusiones

Sin duda, el durante y después de la pandemia a causa de la Covid-19, ha dejado ver que los retos que enfrenta la docencia universitaria han enmarcado la necesidad de promover nuevas formas de actuación en un contexto de nueva normalidad (Ordorika, 2020). El presente estudio documental, permitió señalar algunas de ellas como la necesidad de desarrollar habilidades tecnológicas y socioemocionales en la comunidad universitaria (González, 2021; Gervacio y Castillo, 2022), sin embargo, estas actuaciones implican una preparación profesional para el uso de la tecnología y el manejo de plataformas y software educativos que permitan la interactividad, así como también cuidar el estado emocional de los estudiantes y la práctica de socialización dentro del aula y en espacios físicos, tales como la infraestructura educativa.

De igual forma, otro reto consiste en la importancia de que el profesorado universitario pueda implementar proyectos para la resolución de problemas de contexto, con la finalidad de que los estudiantes puedan desarrollar las competencias requeridas por la sociedad del presente y del futuro, misma que requiere de personas colaborativas, emprendedoras, gestoras del conocimiento, entre otras habilidades que sin duda son valoradas por las comunidades que están en crisis a causa de diversos acontecimientos locales y globales (Martínez *et al.*, 2020), como es el caso de la pandemia por la Covid-19.

Finalmente, la experiencia durante este primer año -desde que se abrieron las universidades en nuestro país- enmarca la importancia de llevar a cabo una formación en protocolos de atención ante posibles rebrotes de la Covid-19 u otras enfermedades. Por su parte, Cano (2022) recomienda evaluar las estrategias implementadas y crear nuevas formas de proceder que faciliten la interacción y no afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones educativas.

Se puede concluir mencionando que es necesario desarrollar nuevos estudios que profundicen en cada uno de los retos que enfrenta el personal académico al ejercer procesos formativos en el marco de la docencia universitaria. Ante un panorama de incertidumbre en salud pública, la pandemia nos deja una gran enseñanza de cuán apremiante es la educación y su práctica social.

Referencias bibliográficas

- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Cabezas, C. (2020) Pandemia de la COVID-19: tormentas y retos. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(4), 603-604. <https://scielosp.org/article/rpmesp/2020.v37n4/603-604/es/>
- Cano, S. (2022) Percepción estudiantil universitaria de los cursos en línea implementados por contingencia covid-19. Un modelo de ecuaciones estructurales. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-30. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200774672022000100029&script=sciarttext>
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2015). Proyectos formativos y evaluación con rúbricas. *Revista Paradigma*, 36(2), 74-98. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n2/art05.pdf>
- Castillo, G. (2018) *¿Qué es ser profesor universitario?* Universidad de Piura. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2018/07/que-es-ser-profesor-universitario/>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). *Las experiencias de las comunidades educativas en el contexto de la pandemia por covid-19*. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Comunidades_Educativas_COVID19_Estudio_caso.pdf
- Del Carmen, P. y Paoloni, P. (2017). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1-26. <https://www.redalyc.org/journal/440/44058158005/html/>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública.* DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- DOF. (2021). *Acuerdo número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.* DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0

- Espinoza, Y., Mesa, D., Díaz, Y., Carballo, L. y Mesa, M. A. (2020). Estudio del impacto psicológico de la Covid-19 en estudiantes de Ciencias Médicas, Los Palacios. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(especial), 1-17. <https://scielosp.org/pdf/rcsp/2020.v46suppl1/e2659/es>
- Fragoso, R. (2022). Inteligencia Emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona Próxima*, 36, 49-75. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442022000100049
- Gallardo, E. E. (2017). Metodología de la Investigación. Universidad Continental.
- Gervacio, H. y Castillo, B. (2022). Impactos socioemocionales, estrategias y retos docentes en el nivel medio superior durante el confinamiento por Covid-19. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24), 1-31. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672022000100010
- González, M. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. *Apertura*, 13(1), 6-19. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166561802021000100006#B17
- Hernández, C. (2022). Apreciaciones de los universitarios frente a la crisis por la Covid-19 y la enseñanza remota de emergencia en México. *Nova Scientia*, 14(28), 1-16. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-07052022000100203&script=sci_abstract
- Kuri-Morales, P. (2020). Las pandemias: el Covid-19. *Cirugía y Cirujanos*, 88(3), 249-251. <https://doi.org/10.24875/ciru.20000234>
- Llamas, I. (2020). Covid-19 como acelerador del tránsito hacia un nuevo modelo educativo: análisis, retos y obstáculos. *Revista Economía Teoría y Práctica, Número Especial*, 99-124. <https://doi.org/10.24275/ETYP/AM/NE/E052020/Llamas>
- López, M. J. (2020). Ensayo sobre la pandemia. *Revista de Bioética y Derecho*, 50, 113-131. <https://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n50/1886-5887-bioetica-50-00113.pdf>
- López, C. Rosales, R. y Duran, M. (2022). Encuentros y desencuentros en el proceso laboral: Percepción docente en el contexto de la pandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200407&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Martínez, M. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1093>

- Martínez, J.E., Gallegos, E. y García, L. F. (2020). Proyectos formativos: una estrategia para promover el trabajo colaborativo en la educación superior. *Voces de la Educación*, 5(10), 32-44.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/230>
- Martínez, J.E., Zúñiga, H. A. y López, E. (2023). La educación superior particular en tiempos de pandemia. Incertidumbre y vivencias de la académica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(2), 1-24. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3494>
- Medina, L. y Garduño, E. (2021). Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(especial), 181-214. <https://rlee.iberu.mx/index.php/rlee/article/view/475/1237>
- Miguel, J. A. (2020). LA educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(especial), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. IESALC/UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). Alocución del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 24 de febrero de 2020. OMS. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---24-february-2020>
- OMS. (2022). Respuesta de la OMS a la Comisión sobre la COVID-19 de The Lancet. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/15-09-2022-who-responds-to-the-lancet-covid-19-commission>
- Ponce, S. y Espinosa, Y. (2022). Continuidad académica en la UABC debido a la contingencia por la Covid-19. En R. J. Mercado y A. D. Otero (coords.), *Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿bases para la educación híbrida?* (pp- 75-96). Editorial Brujas.
- Pérez, G. (2022). Reflexiones en torno a la nueva normalidad. *Revista de Investigación Psicológica*, 27, 11-13. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322022000100011
- Queupil, J. Cuenca, C. y Maldonado, C. (2021). Colaboración entre Docentes y Directivos: Estudio de Caso del Desarrollo Profesional e Inclusión en Pandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 207-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200207>

- Segura, G. y Vilchis, I. (2022). Sociedad escolar y pandemia en México; la educación en línea: de refugio temporal a definitivo. *Apertura*, 13(2), 142-157. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S166561802021000200142&script=sci_arttext
- Sierralta, S. (2021). Competencias digitales en tiempos de Covid-19, reto para los maestros de la Institución Educativa CECAT “Marcial Acharán”. *Mendive, Revista de Educación*, 19(3), 755-763. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v19n3/1815-7696-men-19-03-755.pdf>
- Vega, D. y Vega, N. (2022). Tecnología y sociedad, la nueva normalidad mixta. *Ingeniería*, 27(1), 1-2. <https://doi.org/10.14483/23448393.19225>

20. CURRÍCULO Y EMPRENDEDURISMO, ENTRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL DESARROLLO PARA LA INNOVACIÓN

Lilia Martínez Lobatos
Rey David Román Gálvez
Laura Emilia Fierro López
Iván Alberto Sanchís Pedregosa
José Manuel Casillas Domínguez

Introducción

En los años recientes se menciona reiteradamente al desarrollo tecnológico y a la innovación como recursos importantes para una infinidad de propósitos, lo cual ha llevado a una polisemia del término. La innovación como concepto se extiende desde la economía para manifestar muy diversas implicaciones para el campo de la educación, la formación profesional y el currículo. Se observa también, un uso indiscriminado del término “innovación”, que parece responder a razones de prestigio, moda o argumento para obtener diversos recursos en la política educativa.

En ello las aportaciones de Schumpeter como fuente inexplorada en el campo de lo educativo es relevante para identificar al sujeto innovador, así como para identificar las características o habilidades y competencias que se podrían considerar como *atributos humanos para la innovación*, así como también para el logro de saberes para el emprendimiento.

La innovación en la historia se reconoce vinculada a la investigación para el desarrollo tecnológico y condiciona en gran medida el desarrollo de la nueva economía. En estos momentos no se encuentran condiciones para responder a las demandas de una nueva economía en función de competencias y habilidades profesionales. Es en este contexto de cambios en los sectores económicos que es necesario describir el impacto al currículo y a la formación profesional en materia de demandas específicas como la formación para el emprendimiento.

En el logro de estos saberes o habilidades para el emprendimiento, el papel del entorno social y del empleo asumen posiciones estratégicas que se reflejan en enfoques centrados en el desarrollo de habilidades profesionales, como, por ejemplo, la solución de problemas, la toma de decisiones y la iniciativa, que al formar parte de las competencias profesionales conforman la presencia de nuevos perfiles que son altamente valorados por el medio laboral, sobre todo, a nivel internacional.

En estas circunstancias este texto tiene como objetivo: identificar y analizar las acciones que la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) desarrolla para favorecer el emprendimiento desde el currículo y los saberes en las asignaturas de los planes de estudio de nivel de licenciatura. La principal estrategia que la UABC propone para impulsar el emprendimiento, ha sido desde la inclusión de asignaturas en el tema emprendedor y bajo la supervisión del profesor. Se realizó inicialmente una investigación de tipo documental que se presenta con diversa información en torno a los planes de estudio y las asignaturas. Cabe mencionar que hoy se presentan los datos instituciones que permiten conocer el alcance y estado institucional del emprendimiento en la UABC, el cual es limitado a asignaturas en algunos planes de estudio y coordinado solo por profesores de horas o de asignatura.

Sustento teórico

Innovación y nueva economía

A finales de 1990 se empezaron a hacer las primeras referencias a la *nueva economía*, categoría empleada para describir la evolución de procesos tecnológicos y de producción que se encuentran en algunos lugares de los Estados Unidos, así como de algunos países asiáticos entre otros. Se trata del movimiento de una economía industrial, basada en la manufactura, a una de alta tecnología e impulsada por un nuevo desarrollo.

La nueva economía es *informacional*, porque la productividad y su competitividad dependen fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es *global*, porque la producción, el consumo, la circulación y sus componentes están organizados a escala global. Generalmente se menciona como *nueva economía* cuando se describe la economía estadounidense contemporánea. Este concepto también alude a *occidentalización del mundo* Castells (2002).

El origen de la nueva economía, la globalización de los mercados, el impulso a las empresas del conocimiento y la alta tecnología, perfilan los procesos actuales de la innovación. Brunet y Belzunegui (2003) señalan que la innovación se asienta en organizaciones flexibles que introducen por primera vez, nuevos o mejores productos, procesos, servicios o técnicas de gestión u organización. Para gestionar la innovación Foray (2002) considera las siguientes capacidades: a) *la creatividad*, b) *la resolución de problemas*, c) *la gestión del conocimiento*, y d) *la valorización económica de la innovación*. Cornejo, C. Muñoz, R. (2009) reconocen que originariamente, y en sentido restrictivo, el término “innovación” se relacionó únicamente con la innovación tecnológica definiéndose como el proceso que posibilita la producción de nuevos bienes y servicios aplicando las últimas técnicas conocidas.

El conjunto de estos procesos asociados a la generación de una nueva economía, han partido del desarrollo alcanzado por la empresa industrial mismo que ha sido de tal magnitud que históricamente marca cambios que se han traducido en nuevos paradigmas para explicar la organización social, laboral y cultural de las sociedades contemporáneas. En todo ello, las políticas en ciencia y tecnología pretenden transitar hacia nuevos procesos productivos, dirigidos desde el planteamiento de *sistemas de innovación*, que tienen un papel importante, ya que involucran actores públicos y privados, así como, organizaciones dedicadas a la investigación y a universidades. Estos sistemas representan el nivel de integración de una economía en el mercado global de los conocimientos, a través del flujo de bienes y servicios, de las personas y los capitales. En el tema se encuentran diversas formulaciones que sugieren el impulso a la innovación desde los clústeres hasta los sistemas nacionales de innovación.

Schumpeter precursor de la innovación.

Joseph A. Schumpeter (1883-1950), es un autor a cuyas ideas se recurre con fuerzas renovadas desde la década de los años noventa, para alcanzar una mejor comprensión a los procesos actuales en alta tecnología e innovación y su papel en la economía. Alicia Girón señala que su Teoría del Desarrollo Económico, que se ha resumido con el término *innovación*, trasciende el análisis económico al considerar los cambios en la vida económica que explican y dan sentido a la innovación (Girón, 2000). Katz, señala que los cambios de la nueva economía se interpretan con base en la teoría schumpeteriana. Cambios en los que un modelo productivo y de comportamiento institucional y tecnológico se desplaza gradualmente por otro. Ello, mediante la acción conjunta de fuerzas económicas, tecnológicas e institucionales (Katz, 2001). Específicamente se realiza un

análisis a esta Teoría del Desarrollo Económico, que en el medio actual se denomina *Teoría de la innovación*, considerada base importante para analizar los procesos de la nueva economía.

En Schumpeter se identifican los juicios sobre sus desarrollos en torno a la conducta económica y el perfil del sujeto innovador, lo cual es lo más aproximado en su obra a lo que actualmente conocemos como habilidades profesionales. Analizar la conducta económica y el perfil de sujeto innovador de Schumpeter, para asociar con las habilidades profesionales o competencias como la resolución de problemas, que se sitúan en el contexto de la nueva economía y que son identificadas en las empresas de alta tecnología. Estamos hablando de competencias para resolver problemas en situaciones inéditas.³⁹

La innovación referirá a nuevas combinaciones de medios productivos. Para Schumpeter, existen cinco tipos posibles de innovaciones: 1) La introducción de un nuevo bien o de una nueva calidad de un bien. 2) La introducción de un nuevo método de producción, no precisa ser un descubrimiento nuevo, puede ser un nuevo manejo comercial. 3) La apertura de un nuevo mercado. 4) La conquista de una nueva fuente de aprovisionamiento de materias primas o de bienes semimanufacturados; y 5) La creación de una nueva organización, como la de una posición de monopolio o bien la anulación de una posición de monopolio existente con anterioridad (Schumpeter, 1944: 77).

El generar innovaciones requiere de decisiones estratégicas de “un empresario profesional”. Un empresario es el individuo encargado de dirigir innovaciones, por empresa se entenderá a aquella que se encuentra en condiciones de realizar innovaciones. El empresario en la *corriente circular* no obtiene ganancias, ni pérdidas, ya que la figura no existe como tal, sino se presenta la de jefes de empresa o gerentes de negocios. Se es al mismo tiempo, experto técnico, abogado, agente de ventas, de compras, etc. (Schumpeter, J. 1944: 84-87). En contraste con la figura actual del empresario en el contexto de la nueva economía que se distingue por sus “iniciativas prácticas”, su habilidad para evaluar el efecto de ciertos cambios tecnológicos sobre la actividad productiva (Sánchez-Ancochea, D.2005: 82). Otros autores señalan que el tipo ideal de empresario de Schumpeter toma varias formas como hombre de negocios en lo individual o en una corporación (Beaugrand. 2004:14).

Solo se es empresario cuando se llevan a la práctica nuevas innovaciones, y se pierde ese carácter cuando se ha puesto en marcha ese negocio, cuando se empieza a explotar el negocio. Así, la función del empresario es la de poner en marcha nuevas combinaciones de factores productivos, y a esto se le llama *innovar*. Para intentar relacionar elementos tan completos como los procesos que asocian la siguiente cadena conceptual: investigación, desarrollo tecnológico, innovación y habilidades profesionales; es indispensable mencionar que se requeriría un estudio en lo particular para intentar aproximarse al entendimiento de procesos tan complejos que, además avanzan en paralelo y que sin embargo no se observa con claridad su convergencia en los procesos formativos que se desarrollan en las universidades.

Los esfuerzos en el campo de la investigación, hasta su destino en la innovación y la comercialización, no siempre tienen un antecedente de origen en la formación profesional de los niveles educativos medio y superior. Situación que obliga a pensar en que la integración de procesos, iniciativas y políticas industriales y educativas podrían relacionarse mejor. Así es posible darse cuenta de que la participación de las universidades, a pesar de los esfuerzos y su gran compromiso, necesita

³⁹En estos análisis se encuentran planteamientos de algunos de los autores más destacados en estas temáticas: en competencias como Perrenoud (1999), Tardif (2006), Díaz Barriga (2006), así como Gibbons (1994) en los nuevos grupos de investigación que trabajan con base en problemas generando innovación en las llamadas empresas del conocimiento o de alta tecnología.

de acompañamientos más cercanos para alcanzar una colaboración efectiva y tangible hacia la innovación y el progreso económico que retribuya socialmente los procesos formativos.

La encrucijada es compleja si se considera que la innovación favorecería el crecimiento económico y que este, no necesariamente contribuye a mejorar los niveles de desarrollo social, y educativo en general, es decir, que cada una de estas dimensiones actúan como unidades distintas y que no precisamente se encuentran asociados positivamente. Inclusive estas asociaciones pueden llegar a tornarse contradictorias y hasta problemáticas en el intento por resolver la antigua situación de la vinculación industria y universidad. Finalmente, parece que lo que se observa de frente, es una amalgama de dificultades asociados a la necesidad de promover el cambio y el desarrollo tecnológico en economías que manifiestan la heterogeneidad estructural de diversos momentos tecnológicos.

Los sistemas de innovación en los procesos de desarrollo tecnológico involucran además a actores públicos y privados, así como una amplia diversidad de organizaciones dedicadas a la investigación, al gobierno y sus instituciones educativas, estas sinergias representan los grados o niveles alcanzados en la integración de una economía en el mercado global de los conocimientos, a través del flujo de bienes y servicios, de las personas y los capitales (Martínez, L. 2011).

Desde esta perspectiva, la búsqueda de la innovación permanente genera una dinámica de “competencia schumpeteriana”, por la cual cada firma apunta a diferenciarse tecnológica y productivamente de las demás, generando un “monopolio innovador transitorio” a ser superado, y que en última instancia tiende a la convergencia del nivel tecnológico del conjunto (Gómez, M.C., Borratero C. 2018).

El proceso de la innovación integra actividades suscritas en un explícito momento y sitio de introducción por primera ocasión y de manera inédita a un mercado de nuevos o mejores productos, procesos, servicios o técnicas de gestión u organización.

Para gestionar la innovación se consideran las siguientes capacidades: a) la creatividad, b) la resolución de problemas, c) la gestión del conocimiento, y d) la valorización económica de la innovación (Foray, 2002). Es en este punto y partiendo de un enfoque neoschumpeteriano de la innovación, que los saberes determinan en primera instancia condiciones para esta red de procesos. En este mismo sentido, Brunet y Belzunegui (2003) identifican tres tipos de conocimiento en esas áreas: a) el conocimiento operativo, el más elemental, es decir las rutinas y los procedimientos; b) el conocimiento profesional, que es la capacidad de distinguir cuáles son las tareas a cumplir o el problema a resolver y, en función de ello, la capacidad de seleccionar la rutina adecuada entre las disponibles, una capacidad de diagnóstico, y c) el conocimiento científico, o la capacidad de crear rutinas y procedimientos nuevos para afrontar tareas y problemas nuevos, es decir, la capacidad para la innovación.

Estos temas de saberes o conocimientos para la innovación y el emprendimiento en la obra de Schumpeter son escasamente abordados o ignorados, por lo cual es complejo encontrar los aspectos asociados a los saberes humanos para la innovación, sitio en que se puede realizar una convergencia con la formación profesional, lo que se identifica de manera recurrente e importante en la teoría de Schumpeter es lo relacionado al tema de la conducta.

Una conducta que se moldea por la influencia que ejercen sobre él los resultados de su propia conducta. La realización de nuevas combinaciones (innovaciones) es una función especial, y el privilegio de un tipo de hombre que es mucho menos numeroso que aquellos que disponen de la posibilidad objetiva de hacerlo. Los empresarios pertenecen, por tanto, a un tipo especial de hombre

(Schumpeter, 1944). Sweezy (1943) señaló que, encontró razones para buscar o analizar, en su concepción de la innovación, al empresario a quien seleccionó como una figura especial.

A partir de este pensamiento se desprende que se habla de un tipo de rasgos especiales o distintivos que Schumpeter ya señalaba como cualidades de liderazgo, combinando diferentes características, tales como institución y capacidad de visión, pero también competencia y determinación. Observaba también que esas cualidades son escasas y no se encuentran repartidas equitativamente entre los miembros de una sociedad (Argenti, 2006). Las nuevas combinaciones (innovaciones) toman forma en nuevas empresas que se producen al lado de las antiguas que son eliminadas. Todo ello, alrededor de procesos de auge y decadencia económica y social, así como de una serie de fenómenos de ciclo económico y del mecanismo o logro del crecimiento económico; a este proceso de eliminar lo viejo por lo nuevo se le llama destrucción creativa (Schumpeter, 1944).

En el tema de la destrucción creativa se encuentran tres habilidades tecnológicas: “habilidades de producción”, habilidades de ejecución de proyectos y habilidades de innovación (Sánchez-Ancochea, 2005). En las habilidades para la innovación se podrán encontrar un gran número de objeciones para analizar y argumentar la singularidad de un perfil del innovador, en sentido estricto el mismo Schumpeter consideró que este es un tipo de conducta que se encuentra en un cierto número pequeño de personas y que se trata de una conducta económica racional. Así también que estas conductas o habilidades son condiciones innatas que, además en proporción éstas se encuentran perfectamente delimitadas en la población Este contenido es lo más cercano a una habilidad para la innovación o del individuo emprendedor desde las concepciones schumpeterianas que no buscó ir más allá de las fronteras de la conducta observada.

En esta entramada de sinergias el papel de los saberes para la innovación y el emprendimiento asumen gran protagonismo para alcanzar logros encaminados hacia propósitos de desarrollo económico, temas que no son recientes en el debate histórico. Ya que de acuerdo con Terán-Yépez, E., Guerrero-Mora, E. (2020) los fundadores de la teoría del emprendimiento fueron Richard Cantillon (1755) y Jean Baptiste Say (1803), donde se considera que Cantillon colocó al emprendimiento como parte de la disciplina económica. Define como emprendedor a la persona que se arriesga a comprar un producto a un precio determinado y de venderlo a un precio incierto.

Así desde entonces las inquietudes en torno al emprendedor han sido atendidas desde disciplinas muy diversas y que no siempre confluyen para explicar el fenómeno del emprendimiento. Chu (1998) desde hace dos décadas identificó cuatro corrientes principales enfocadas para realizar investigación y donde se han delimitado campos de estudio y producción académica en el tema del emprendedor. Estas son:

- Psicología. Los rasgos, comportamiento y las características de los emprendedores y el proceso emprendedor
- Sociología Social y cultural. El estudio de los orígenes sociales y culturales de los emprendedores
- Economía. En relación con el espíritu emprendedor y el entorno económico
- Gestión empresarial. La habilidad para la gestión y crecimiento de los emprendedores y de las empresas

Estos abordajes representan perspectivas más asociadas a los aspectos económicos, de la gestión y del territorio geográfico y social. Es perceptible entre las comunidades de investigadores encontrar principalmente a los economistas y tecnólogos interesados en desarrollar al emprendimiento como campo de estudio para solucionar muy diversas problemáticas vinculadas al desarrollo económico.

La perspectiva económica concibe al emprendedor como innovador, cobrando gran sentido abordar el tema del emprendimiento desde las teorías evolucionistas neoschumpeterianas del cambio tecnológico, las que presentaron una visión microeconómica de la innovación, útil para analizar su comportamiento, fundamentar la construcción de indicadores empíricos de su desempeño innovador, su incidencia en el desempeño, y por supuesto aplicarse a los temas del emprendimiento.

Metodología

El proyecto se desarrolló bajo una metodología de tipo cualitativo, en un diseño de investigación descriptivo-exploratorio. El reporte parcial de investigación que se presenta forma parte de la primera etapa de una investigación iniciada en 2020 sobre currículo y saberes, donde los contenidos relacionados al emprendimiento o al saber emprender, destacan para presentar esta contribución sobre emprendimiento en la UABC. La primera etapa del proyecto refiere a la obtención y procesamiento de datos institucionales, como, por ejemplo, análisis a datos descriptivos del plan de desarrollo institucional, a las asignaturas sobre emprendimiento en los planes de estudio y sus carreras de nivel licenciatura, al número de profesores, entre otras actividades que de manera específica atienden a la temática emprendedora en la UABC.

Resultados

Las estrategias para el emprendimiento se expresan desde el currículo, ello debido a que es desde las asignaturas sobre emprendedores que se promueve esta actividad bajo la supervisión de los profesores. La UABC cuenta con un total de 62 carreras de nivel licenciatura, algunas de ellas tienen planes de estudio homologados, es decir, que se ofertan en diferentes municipios o campus con el mismo plan. La UABC cuenta con 22 carreras con contenidos relacionados al emprendimiento que representan el 35,4%. La cantidad de carreras que poseen en sus perfiles saberes para emprender es bajo y hace suponer que, los esfuerzos para alcanzar saberes teóricos y habilidades prácticas para emprender en los estudiantes son limitados y quedan a un nivel muy abstracto, global o general que pueden con gran facilidad diluirse u olvidarse en los procesos de planeación y operación curricular y de gestión académica.

Algunos planes de estudio en la UABC (UABC 2020) consideran asignaturas sobre emprendimiento con diversos nombres, tipologías y cargas horarias, se encontró que 34 (91,8%) se encuentran en la etapa terminal, 3 (8,2%) en la etapa disciplinaria y 37 asignaturas en la etapa terminal. Respecto a sus horas 28 (75,6%) cuentan con 4 horas, 8 (13%) con 5 horas, y 1 asignatura (2,7%) con 6 horas.

A partir de estos datos se puede afirmar que las asignaturas sobre emprendimiento se encuentran en un 91,8% en la etapa terminal o final de los planes de estudio, se presume son de un enfoque de aplicación profesional y de mayor carga práctica, asumiendo la existencia de una necesidad de espacios reales o auténticos para su desarrollo. En otras palabras, se estaría hablando de asignaturas eminentemente prácticas. Situación que le proporciona cierta relevancia para el perfil de egreso del estudiante. No obstante, al identificar el tipo de asignatura el 62,1% de ellas son obligatorias, no parece un porcentaje alto y evidencia que el valor en la universidad de estos saberes para emprender puede ser opcionales y podría ser que no impacten en la formación del estudiante.

Respecto a las cargas horarias, el 75,6% corresponde a cuatro horas por semana, una mínima cantidad a la cual no se podría solicitar el alcanzar grandes propósitos para el saber emprender. Las asignaturas sobre emprendimiento se diluyen en las diversas áreas de conocimiento sin que se perciba una gran relevancia en algún campo, como se muestra en los siguientes datos: el área de las ciencias agropecuarias muestra 2 asignaturas (5,4%), Artes 2 (5,4%); ingenierías 13 (35,1%); económico

políticas 1 (2.7%); gastronomía y enología² (5,4%); ciencias químicas² (5,4%); ciencias sociales y humanidades¹ (2.7%); deportes 1 (2.7%); ciencias naturales y exactas⁵ (13,5%); lenguas² (5,4%); y en las ciencias económico administrativas⁶ asignaturas (16.2%).

El 35,1% de las asignaturas sobre emprendimiento se encuentran en el campo de las ingenierías, no obstante, se debe mencionar que esta área concentra la mayor cantidad de carreras, lo que significa que, en proporción, no representaría un punto de referencia con gran contundencia. Quizá podría afirmarse que tanto las ingenierías, ciencias naturales y exactas, y las económico administrativas muestran una mayor cantidad de asignaturas y que observan una mayor tensión a responder a las necesidades del empleo.

Respecto al número de profesores que se encuentran a cargo de estas asignaturas en emprendimiento se encontraron los siguientes datos: Número de profesores que imparten asignaturas asociadas a emprendedores en Mexicali son 51 (43,5%), en Tijuana 37 (31,6%), en Ensenada 29 (44,7%). Un total de 117 profesores.

Las actividades vinculadas al emprendimiento son de la mayor relevancia, sea porque son altamente valoradas en el medio externo o porque aportan al desarrollo tecnológico y la innovación. Se identifica que las personas que tienen la responsabilidad de dar cumplimiento a las estrategias de la UABC en el tema del emprendimiento son los profesores. 2018 y 2019, como los años inmediatamente previos a la pandemia que alteró el ritmo de trabajo universitario, constituyen un buen ejemplo de la dinámica que institucionalmente se desarrolla. Las experimentadas ferias de emprendedores han sido un buen mecanismo para desarrollar el saber emprender de los estudiantes, 70 ferias en dos años son relevantes, cuando van de la mano de 52 premios. De igual manera, el número de profesores que imparten las 37 asignaturas en los planes de estudio, hacen suponer que al menos, existen cuatro grupos y profesores sobre emprendedores por asignatura, los cuales realizan grandes esfuerzos para desde el aula intentar desarrollar saberes para emprender en los alumnos. También es alentador identificar proyectos asociados al tema emprendedor, sobre todo, la concreción mediante cuatro patentes.

Conclusiones

El tema del emprendimiento se intenta desarrollar desde la formación profesional universitaria, es limitado en muchas vertientes, en primer término, porque la universidad sigue constituyéndose sin fines de mercado. Sus principios se alejan de estos planteamientos lo que hace que la formación de los alumnos desde el interior de la universidad sea artificial. Todo ello en conjunto restringe que la universidad sea considerada como un asidero para que los alumnos puedan desarrollar saberes y habilidades para emprender, las cuales se depositan en las asignaturas y sus profesores, esto hace que, en principio, el saber emprender en el alumno muestre dificultades, porque las habilidades se adquieren en la práctica y una asignatura caracterizada por su fragmentación y por estar ceñida al aula, está imposibilitada de alcanzarla.

La posibilidad de que desde las asignaturas se desarrolle el saber emprender en el alumno y se traduzca en un empresario es difícil de alcanzar ante algunos datos relacionados a la edad escolar de los alumnos. Ya que de acuerdo con el documento Radiografía del emprendimiento en México (2020), la edad de las personas en proyectos de emprendimiento es la siguiente: 8 % de 18 a 25 años; 35 % de 26 a 35 años; 31% 35 a 45; el 18% de 46 a 55; solo el 8% más de 56 años. Solo 8 % de la población con proyectos de emprendimiento se encuentra en el rango de edad escolar universitario. En este sentido cobraría importancia que la universidad fungiera como un verdadero espacio de experimentación emprendedora que los preparara para estar en condiciones de emprender negocios propios a su profesión. En la UABC es el profesor quien tiene la gran responsabilidad de desarrollar

el saber emprender en el alumno desde las 37 asignaturas en los planes de estudio que imparte con las diversas limitaciones que esto conlleva, sería conveniente que recibiera el apoyo debido para que sus esfuerzos sean valorados y representen los resultados esperados.

Referencias bibliográficas

- Argenti, Giovanni. (2006). “De las redes sociales a los sistemas de conocimiento: maximizar la eficiencia en la cooperatividad internacional”. En M. Albornoz y C. Alfaraz (eds.), *Redes de conocimiento, dinámica y gestión*. Buenos Aires: Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología del Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo- Oficina Regional de Ciencia para América Latina y el Caribe de la UNESCO.
- Beaugrand, P. (2004, marzo). And Schumpeter said, “This is how thou shalt grow”: The further queso for economic growth in poor countries. AfricanDepartment, International MonetaryFund.
- Brunet, Belzunegui (2003). Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias. Barcelona: Icaria.
- Castells, M. (2002) La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red. Siglo Veintiuno Editores, S.A. de C.V. México. Cuarta edición.
- Cornejo, C. Muñoz, R. (2009) Percepción de la innovación: cultura de la innovación y capacidad innovadora. Revista Pensamiento Iberoamericano. No. 5. Agencia española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Madrid
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos, 111, 2006. P.p.12-13.
- Foray (2002) The Rise of the Creative Class, and how it’s Transforming Work, Leisure, Community. And Everyday Life. Basic Books. Citado por Hualde, A. La educación y la economía del conocimiento: una articulación problemática. Revista de la Educación Superior, octubre-diciembre, año/ vol. xxxiv (4), núm. 136. anuies.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1994). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las ciencias contemporáneas. Londres: Pomares Corredor.
- Girón, G. A. (2000). Schumpeter: aportaciones al pensamiento económico. Revista Comercio Exterior, 50 (12).
- Gómez, M. y Borrastero, C. (2018), Innovación tecnológica y desigualdad productiva y laboral en las empresas manufactureras argentinas. Revista Desarrollo y Sociedad, núm. 81, agosto. <<https://doi.org/10.13043/DYS.81.6>>. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.13043/DYS.81.6>>.
- Chu, P. (1998). The research for entrepreneurship. In: Internationalizing Entrepreneurshipeducation and training 8th Annual Conference, Schloss ReichartshausenOestrich-Winkel, Germany, July 26-28.
- Katz, J., Stumpo, G. (2001) Regímenes sectoriales, productividad y competitividad internacional. Revista de la Cepal. Núm. 75.

- Martínez, L. (2011) Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía. ANUIES. UABC.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Sánchez-Ancochea, D. (2005) Capitalismo, desarrollo y Estado. Una revisión crítica de la teoría del estado de Schumpeter. Revista de Economía Institucional, 7 (13), 81-100.
- Schumpeter, Joseph. (1944). Teoría del desenvolvimiento económico. México, Fondo de Cultura Económica. 1ra. edición en español.
- Sweezy, P. (1943). Profesor Schumpeter's Theory of Innovation. The Journal of Economics and Statistics, Vol. 25, No. 1 (Feb., 1943) The MIT Press.
- Tardif J. (2006). L'évaluation des Compétences. Documenter le parcours de développement. Cheneliere Education. Canada.
- Terán-Yépez, E., Guerrero-Mora, E. (2020) Teorías de emprendimiento: revisión crítica de la literatura y sugerencias para futuras investigaciones. Revista Espacios. Vol. 41 (N° 07) Año 2020. Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n07/a20v41n07p07.pdf>
- UABC (2019) Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. Recuperado de: http://www.uabc.edu.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf
- UABC. Coordinación General de Formación Profesional. Catálogo de Programas Educativos. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/formacionbasica/programaseducativos.html>
- UABC. Coordinación General de Vinculación y Cooperación Académica. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/vinculacion/directorio.php>

21. PAIDEÍA-UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA: EL SERVICIO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN FINANCIERA PARA TODOS

Angélica Lidia Saucedá Parra
Rosario Guadalupe Hernández de Dios
Roberto Burgueño Romero
Ana Luisa Ramírez Jiménez

Introducción

En el presente trabajo se examinan los resultados del proyecto de servicio social titulado “Paideia-Educación Financiera” planteado en la Convocatoria de Apoyo a Proyecto de Servicio Social 2021 de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) por dos unidades académicas, la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas (FCSyP) en la Ciudad de Mexicali y la Facultad de Ingeniería y Negocios de Guadalupe Victoria, Extensión Cd. Morelos (FINGV-Ext. Cd. Morelos) en el Valle de Mexicali. Considerando el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), y de la agenda 2030, de Naciones Unidas y con el objetivo de fomentar la cultura de lectura, educación financiera y emprendimiento a través de actividades virtuales para grupos vulnerables con la participación de alumnos de servicio social comunitario y profesional de las diferentes unidades académicas de la Universidad. Vinculando a su vez a jóvenes universitarios con niños, adolescentes, adultos y adultos mayores de la comunidad proporcionando conocimiento en la cultura financiera, emprendimiento, fomento de valores, práctica de la lectura, igualdad de género, inclusión al adulto mayor en un ámbito transdisciplinario enfocado a las nuevas demandas y exigencias económicas; en quienes la calidad de vida juega un rol fundamental. Esto apoyado de las herramientas virtuales durante el periodo de pandemia.

La UABC, como institución líder en el Estado de Baja California, México. Tiene como objetivo contribuir en el desarrollo de tareas sustantivas por medio de la participación de los universitarios en actividades de responsabilidad social (UABC, 2019). Una de sus estrategias se basa en fomentar la creación de proyectos multidisciplinarios de servicio social, a través de los cuales se fortalecen acciones de vinculación con los distintos sectores y grupos sociales; los cuales atienden necesidades de la sociedad bajacaliforniana en condiciones de vulnerabilidad para reducir la brecha de desigualdad, promoviendo la equidad, la cultura de la paz, la sustentabilidad y los derechos humanos según (UABC, 2021).

Para ello, en el presente proyecto se ha planteado la utilización de dos enfoques como base: El primero de la RSU contemplada como uno de los ejes transversales del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 (UABC, 2019), y el segundo de la agenda 2030, de Naciones Unidas en cual México participa. El primer enfoque bajo las cuatro categorías: organizacional, educativa, cognitiva y social (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009), y el segundo con 17 objetivos.

Sustento teórico

La educación como herramienta que permite transmitir conocimientos, habilidades, valores, costumbres, formas de comportarse y experiencias a las actuales y futuras generaciones, sino también es el medio por el cual se debe inculcar y despertar la curiosidad que una vez aplicados, deben permitir obtener un mayor nivel de bienestar, por lo que la educación debe ser permanente.

La educación se considera un derecho universal (Naciones Unidas, 1989), y todos los países se comprometen en erradicar la ignorancia y el analfabetismo. La educación, según la OECD (2004) puede definir como la comunicación de ideas, conocimientos, estrategias, organizada y sustentada y que se diseña para producir aprendizaje. Según Delors, (2007) y Singer, (2008) la educación debe prevalecer durante toda la vida, debiendo ser flexible, diversa y accesible, tanto en el tiempo como en el espacio, por lo que es continuo e inherente al ser humano. De manera formal o empírica, siempre estará presente en nuestras vidas.

Bajo este contexto, se habla de diferentes tipos de educación. Que si es formal, informal, científica, financiera, cívica, etc. A continuación, trataremos de abordar conceptos básicos sobre educación financiera.

En este sentido la Educación Financiera tiene varias referencias como las que se encuentran en el cuadro 1. Las cuales nos ayudarán a comprender el objeto de estudio que se plantea en el proyecto.

Conceptos de Educación Financiera

Se menciona reiteradamente en los conceptos las habilidades, conocimientos y destrezas de la implementación del estudio de la educación financiera y como se ve impactado el bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos que la lleven a cabo desde una edad temprana. En este sentido Domínguez (2013), expresa que es muy importante la educación financiera desde la etapa infantil, y que una persona vaya incorporando la perspectiva financiera en sus propias vivencias y acostumbándose a medir por sí misma las consecuencias de sus decisiones. De igual forma Cruz (2018), menciona que existen relaciones significativas entre la experiencia financiera de los niños en la vida diaria de la familia, la disposición de ellos a aprender, y la creación de una conciencia financiera para generar competencias en ese campo para su vida diaria. Es por ello, por lo que se considera relevante coadyuvar con programas, proyectos e iniciativas que impacten en la formación de niños y jóvenes, es incuestionable en nuestros tiempos la aseveración de que los jóvenes son el futuro de México y del mundo. (*tabla 1*).

En relación con lo anterior el Instituto de Estudios Financieros (2021), responde a la pregunta de ¿Por qué es necesario el desarrollo de planes de educación financiera para niños y jóvenes en México? A través de diversos puntos de los que destacan los siguientes:

- Para poder gestionar en un futuro sus propios ahorros, por tal de poder utilizarlos de forma óptima y eficaz
- El entorno financiero es cambiante y es por lo que es necesario un conocimiento de los productos y servicios disponibles en el mercado
- Para poder hacer un mayor uso de métodos de inversión y ahorro alternativos, y no únicamente hacer uso de la banca tradicional

La importancia de la educación financiera radica en ésta debido a que representa una herramienta para las personas en la administración de sus recursos financieros, ahorro, inversión, crédito, endeudamiento, pensión, etc., y ello aumenta mayor nivel de vida al tomar decisiones efectivas que permitan mejorar su bienestar económico (Mungaray, *et al.*, 2021). Y es cada vez más necesaria ante el creciente y complejo de productos que ofrecen los mercados financieros y el bajo grado de conocimiento de la población de las cuestiones económicas y financieras básicas.

La falta de conocimientos financieros no se limita solo a personas mayores, sino también a los niños y jóvenes ya que de cierta forma son, o van a ser, usuarios financieros. En este sentido es importante atender las necesidades de mejorar la rentabilidad de sus recursos financieros de una población cada vez más preocupada por los cambios en los sistemas económicos y financieros que les impone el reto del retiro a mayor edad con unos ingresos bajos (Villada *et al.*, 2017).

La educación y la vulnerabilidad financieras

La crisis financiera derivada de la pandemia COVID-19 ha ocasionado que muchas familias sufran un shock inesperado de sus ingresos ya sea por el impacto de la pandemia en la actividad económica, la demanda, interrupción en las cadenas de suministro globales o por cuestiones de salud.

Algo de todo esto es claro y es que las consecuencias económicas derivadas de esta crisis pasan en gran medida por la capacidad financiera que tengan las familias en sus hogares a la hora de absorber el impacto sufrido en su principal fuente de ingresos. La identificación de aquellos hogares más vulnerables resulta determinante para plantear medidas que coadyuven a paliar el deterioro en el bienestar o la ampliación de la brecha de desigualdad. Los ingresos de los hogares se están afectando gravemente por los cierres de actividad impuestos a nivel internacional en respuesta a la pandemia de la COVID-19, obligando a muchas personas a dejar de trabajar o a reducir sustancialmente sus horas de trabajo. A medida que los ingresos se reducen, es deseable que los hogares equilibren el pago de la deuda con el mantenimiento de niveles razonables de consumo (Zabai, 2020). Sin embargo, un gran porcentaje de hogares no disponen de suficientes reservas en liquidez para hacer frente a sus pagos en una larga temporada de desempleo. En este esfuerzo, gobiernos y sistemas financieros están articulando esquemas de moratoria y refinanciamiento de créditos.

Los hogares a menudo se encuentran con una gran cantidad de préstamos o deudas hipotecarias y dicha carga de la deuda aumenta las dificultades de los hogares para acumular riqueza para mantener su vida y, por lo tanto, se vuelven más vulnerables desde el punto de vista financiero.

La palabra “vulnerabilidad” a nivel del hogar se define comúnmente como la capacidad del hogar para hacer frente a los riesgos, las perturbaciones y su actitud frente a los riesgos (Swain y Floro, 2007). En otras palabras, la vulnerabilidad es el riesgo de exposición a un evento potencialmente dañino. Por lo tanto, los estudios han conceptualizado la vulnerabilidad financiera como una incapacidad para pagar la deuda financiera (Jappelli, Pagano & Di Maggio, 2013).

La vulnerabilidad financiera es cada vez más importante ante la reciente crisis financiera ha puesto en evidencia promover la responsabilidad social y el desarrollo de aptitudes en la gestión financiera de todas las personas especialmente para los niños y los jóvenes que son los más vulnerables (UNICEF, 2013).

Proporcionar una educación financiera a niños y jóvenes es de suma importancia en la transición de la niñez a la edad adulta y la transformación de ciudadanos financieramente responsables ante esto la OCDE considera que ésta debe comenzar en la escuela. En México como se puede apreciar la situación en México (figura 2).

Metodología

Se presenta un marco lógico con el análisis de la participación, de los problemas, objetivos y de las alternativas para detectar las estrategias a implementar. El desarrollo del proyecto de intervención social descrito con anterioridad contempla la participación multidisciplinaria de los actores expertos en el área los cuales utilizarán diversos conceptos y teorías aplicables para actividades interrelacionadas entre ellas la enseñanza de la educación financiera dirigida a niños y jóvenes, fortalecer la lectura y la cultura del emprendimiento a través de la experiencia de adultos mayores. Para ello se contemplan tres etapas, cada una centrada en el proceso para llevar a cabo el proyecto social con información y resultados específicos. Las etapas por desarrollar son:

Primera etapa (Planeación). Registro de programas de Servicio Social Comunitario (SSC) y Servicio Social Profesional (SSP) de las unidades académicas que participan en sinergia, obteniendo un listado de alumnos (as) participantes con quienes se tendrá más adelante una reunión virtual; estableciendo en ella los criterios y actividades que se realizarán durante el programa, al igual que las fechas convenidas en la presentación del pre-proyecto.

Segunda etapa (Implementación). Desarrollo de presentaciones y talleres de capacitación por parte de los alumnos universitarios prestadores de servicio social con los grupos definidos con ciertas especificaciones tales como niños y jóvenes de colonias que se encuentran a la periferia de la ciudad de Mexicali a través de conexión remota con uso de internet.

Tercera etapa (Resultados). Evaluación de las actividades realizadas y medición del impacto social. La última fase del estudio contempla verificar la eficacia del programa y evaluar si cumplieron o no los con los objetivos para los cuales fueron diseñados. En esta etapa se presenta un contraste con los objetivos planteados en una primera etapa con los resultados obtenidos y con ello evaluar el desempeño de las actividades y alumnos involucrados. Además de realizar un informe del uso de los recursos asignados en becas, gasolina y apoyo de materiales en papelería.

Por último, se tomaron los siguientes criterios para abordar los temas y estrategias:

1. Cómo involucrar al Adulto Mayor (AM) con su experiencia en las actividades relacionadas con el emprendimiento
2. Sensibilizar y fortalecer el hábito de la lectura y su importancia
3. El emprendimiento de los jóvenes y adultos mayores como un factor de cambio en su proyecto de vida
4. Difusión de temas de educación financiera para conocimiento y aplicación general favoreciendo la inclusión financiera

Resultados

Algunos de los resultados obtenidos al término del proyecto derivan de las visitas y presentaciones presenciales y virtuales con previa programación con los diferentes grupos tales como: organismos de la sociedad civil, instituciones de educación básica, asilos, casas hogar de niños y jóvenes.

En la misma sintonía se tienen presentaciones virtuales con previa difusión en redes sociales de la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas (FCSyP) y medios de comunicación de la Universidad como Gaceta-UABC. Los cuales nos permiten lograr resultados más significativos en cuanto al impacto social que se plantea alcanzar. Posterior a cada una de las actividades que se tienen programadas los equipos de trabajo realizan una recopilación de evidencias (fotografías, videos, entrevistas, constancias, invitaciones, enlaces y reconocimientos).

Entre las actividades se encuentra la de fomentar la lectura a través de un taller sobre la concientización de la lectura un poco limitado (por la contingencia sanitaria) su realización fue en forma presencial; en donde se abordaron temas de educación financiera con perspectiva cultural. Obteniendo como resultado el fomento del hábito de la lectura en niños y jóvenes que motivados por la concientización e importancia que trae la interpretación de la lectura adquieran por su cuenta libros en forma constante y se mejore con ello la redacción y ortografía que es un tema de gran relevancia en la actualidad.

En el tema de capacitar y fomentar el uso de las Tecnología de la Información TIC's básicas en adultos mayores se apoyó; a través de las diferentes actividades como talleres virtuales realizados por alumnos de SSC y SSP. Se contempla obtener los videos de las grabaciones remotas donde se le apoya con el manejo de las Tics. En esta actividad se logra trabajar los valores como la empatía, el respeto entre generaciones de adultos mayores y alumnos de SSC-SSP vinculados con la asociación Adultos en Plenitud A.C.

Por último, se tuvo contemplado fortalecer la cultura en la educación financiera y emprendimiento para diferentes grupos (niños, jóvenes y adultos mayores), a través de talleres virtuales y presenciales. Los cuales han tenido muy buen resultado los que se implementaron en la Casa Hogar de Varones CAHOVA AC., e Instituto Pilnequine, A.C. y niños del Valle de Mexicali.

Se trabajó en conjunto con el Instituto Municipal de Arte y Cultura de Mexicali (IMACUM); donde se tuvo la participación de Xe. Juan; un personaje caracterizado que nos apoyó como cuenta mitos y leyendas. A su vez se implementó un taller sobre la importancia de la comprensión lectora impactando aproximadamente a 20 niños y jóvenes de CAHOVA. Teniendo un impacto favorable expresado por los beneficiados, cabe notar que fue una actividad dinámica y práctica que les permitió participar y comprender el objetivo del taller.

Los alumnos (as) son capaces de identificar y analizar literatura financiera elemental para la toma de decisiones personales y familiares a través de los talleres, actividades culturales y capacitaciones dentro del proyecto con un sentido de responsabilidad y compromiso social. El prestador (a) desarrolló el hábito de la lectura financiera y el fortalecimiento de la comprensión lectora para la toma de decisiones en su proyecto de vida, académico y profesional con un sentido ético y de responsabilidad. El prestador de servicio social fomenta la cultura financiera y el emprendimiento a través de talleres y pláticas contribuyendo a la toma de decisiones acertadas de manera responsable y con una actitud emprendedora en su vida.

Se involucró a adultos mayores con habilidades digitales, se realizaron grabaciones sobre las experiencias donde se generaron algunas recomendaciones por parte del adulto mayor en cuanto al manejo de sus negocios a lo largo del tiempo que llevan con este. Se entrevistaron al menos 10 adultos mayores. (Se realizaron los videos donde se les entrevista acerca de su emprendimiento y se le solicita recomendaciones para emprender. Se presentaron los temas de educación financiera a al menos a 9 grupos de al menos 5 personas cada uno; externos a la unidad académica entre ellos: Escuelas primarias, secundarias, sociedades civiles y grupos deportivos. Se intervino en la Casa Hogar de

Varones CAHOVA programando una cita para abordar temas de educación financiera y emprendimiento.

A su vez y en una segunda ocasión se participó con la impartición de un taller sobre la concientización de la lectura y su importancia. En ambas ocasiones se llevaron artículos de limpieza y para los adolescentes de la casa hogar. Se gestionó una colecta de artículos básicos para la “Casa de Sabi A.C”, en la que se entregó más de una tonelada en la Cd. Morelos, esto con el apoyo de los alumnos del servicio social que participaron en el proyecto y otros que se adhirieron. Apoyando a aproximadamente a 16 adultos mayores que se encontraban en la casa. Se presentaron charlas sobre temas de educación financiera compartiendo los enlaces en las redes sociales de la unidad académica donde hay aproximadamente 1000 alumnos entre licenciatura y posgrado. Así mismo se hicieron invitaciones abiertas al público en general por parte de los alumnos participantes en cada presentación.

Conclusiones

Hay una necesidad importante que cubrir con los talleres de Educación Financiera en la región, además se tiene una disponibilidad por parte de los centros e instituciones educativas en fomentar la educación financiera en sus alumnos. Los recursos económicos y de tiempo son insuficientes para satisfacer la gran demanda por ello optamos por segmentar a los grupos de niños y jóvenes para que a su vez sean portavoces de este conocimiento general de gran relevancia en su localidad.

Hay un impacto positivo en los grupos a quienes se apoya (externos) y de quienes imparten los talleres (alumnos de UABC); ya que al estudiar y prepararse para presentar un tema de Educación Financiera nos mencionan “que aprenden dos veces” por qué les queda más clara la información analizada para poderla compartir a través de un lenguaje sencillo y fácil de entender por niños y jóvenes.

Se requiere incrementar en los jóvenes, estudiantes y grupos vulnerables, una mentalidad de crecimiento y desarrollo de habilidades, así como el reforzar los valores que les permitan ser mejores ciudadanos.

Los alcances del proyecto de acuerdo con las metas propuestas fueron superados. La aceptación de los contenidos de educación financiera tuvo repercusiones positivas tanto en los alumnos (as) de servicio social como en la comunidad con la que se compartió esta información. Fue una actividad muy satisfactoria por los resultados y el impacto en los alumnos (as), además de la población impactada en forma directa e indirecta por las actividades que se realizaron por parte del proyecto Paideía Educación Financiera. Agradecemos a nuestras autoridades y UABC el apoyo económico y el hacer posible este tipo de proyectos que se requieren cada vez más en nuestra sociedad. algunas de los resultados específicos que se vieron y que hacen del proyecto algo positivo son las siguientes:

- a) Favoreció la modalidad virtual para lograr un mayor alcance
- b) Abonamos a los Objetivos de Desarrollo sostenible que marca la agenda 2030 tales como: 4.- Educación de calidad, 8.-Trabajo decente y crecimiento económico, 10.-Reducción de las desigualdades y el objetivo 17.-Alianza para lograr los objetivos
- c) El proyecto permite desarrollar los temas de tal manera que las finanzas personales no tengan edad, es por ello el crear un método de atención integral y ayude a cuidar su bienestar financiero de estos grupos vulnerables

- d) El proyecto integrador nos permitió vincular actividades transdisciplinarias con docentes de diferentes áreas de especialización y por último lograr un proyecto de intervención pertinente
- e) Se promueve el acceso universal al conocimiento y sus beneficios sociales en la entidad, en la región
- f) Permite participar en el fortalecimiento y consolidación de la comunidad

Referencias bibliográficas

- Alcaráz, E. (2015). *El emprendedor de éxito*. México. MC. Graw-Hill.
- Banco Mundial (2020). Población de 65 años y más. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.65UP.TO>
- Banco Mundial (2021). Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/topic/financiamiento/overview#1>
- BANSEFI (2018). Banco de Ahorro Nacional y Servicios Financieros. Finanzas para todos, consultado en octubre de 2021 a través de: <http://www.bansefi.gob.mx>
- Cardona, D., Montenegro, A., y Hernández, H. G. (2017). Creación de empresas como pilar para el desarrollo social e integral de la región Caribe en Colombia: apuntes críticos. *Saber - Ciencia y Libertad*, 12(1), 134-143. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.698>
- CONDUSEF (2013). Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros. *Guía Familiar de Educación Financiera*, México.
- Cruz, E. (2018). *Educación Financiera en los niños: una evidencia empírica*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores.
- Delors, J. (2007). *La Educación Encierra un Tesoro*. Recuperado el 7 de Enero de 2022, de la UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Díaz, A. M., y Silva, A. C. (2017). Retos de las políticas públicas para el fomento del emprendimiento femenino en Colombia. *Reflexión Política*, 19(38), 42-57. <https://doi.org/10.29375/01240781.2838>
- Domínguez, J. (2013). *Educación Financiera para jóvenes: Una visión introductoria*. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social. Universidad de Alcalá.
- ENIF (2018). Encuesta Nacional de Inclusión Financiera. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/enif/2018/#Herramientas>
- Instituto de Estudios Financieros (2021). Recuperado de <https://www.iefweb.org/es/la-educacion-financiera-en-mexico/>
- Jaeger W. y Aristóteles (2001). *Bases para la historia de su desarrollo intelectual*. Fondo de Cultura Económica. México D. F México, p. 14. 1946.
- León F. (2016). De la paideia griega y términos de la probabilidad. *Góndola, Enseñ Aprend Cienc*, 11(1), 43-54. doi: 10.14483/udistrital.jour.gdla. 2016.v11n1.a3 <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/9917>
- Mungaray, A., González, N., y Osorio, G., *Educación financiera y su efecto en el ingreso en México, Problemas Del Desarrollo, Revista Latinoamericana De Economía*, 52(205), (2021) <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2021.205.69709>

- OECD (2006). Improving Financial Literacy, Paris, p. 13., The National Strategy for Financial Literacy, Financial Literacy and Education Commission, Washington H.D. Financial Services Authority. Recuperado de http://www.fsa.gov.uk/financial_capability/index.shtml,
- OECD (2005). Improving Financial Literacy, Analysis of Issues and policies, OECD Publishing.
- OCDE (2004). Revisión de las políticas nacionales de educación en Chile, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo
- Oelckers, F. (2015) Emprendimiento en la Tercera Edad: Una Revisión de la Situación Actual. Journal of Yechology Management & Innovation. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Economía y Negocios. <http://jotmi.org>
- PISA (2018). Draft analytical frameworks may 2016, OECD. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2019). El enfoque de la Agenda 2030 en planes y programas públicos en México. Una propuesta metodológica centrada en la Gestión por Resultados para el Desarrollo, México: Organización de las Naciones Unidas (ONU).
- Singer, S. (2008). El MIDE y la educación financiera socio estratégica en la responsabilidad social. Recuperado el 7 de enero de 2022, de Seminario CEMLA-Banco de México. Modernización e Inclusión Financiera: <http://www.banxico.org.mx/publicaciones-y-discursos/publicaciones/seminarios/modernizacion-e-inclusion-financiera-en-america-la/%7BE9BF7AA7-3FB8-A1F4-AD67-A6C04F6327E2%7D.pdf>
- SHCP (2018). Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Portal de la Educación Financiera, consultado en octubre de 2021 a través de: <http://www.educacionfinanciera.hacienda.gob.mx/>
- UABC (2019). Universidad Autónoma de Baja California. Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. Mexicali, México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf.
- UABC (2021). Convocatoria de Apoyo a Proyecto de Servicio Social 2021. Recuperado el 29/octubre-2021 en: <http://fch.mx1.uabc.mx/wp-content/uploads/2021/03/XVII-CONVOCATORIA-DE-APOYO-DE-PROYECTOS-DE-SERVICIO-SOCIAL-2021-3.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Vallaesys, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. (2009). Responsabilidad social universitaria. McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>

Villada, Fernando, López-Lezama, Jesús M, & Muñoz-Galeano, Nicolás. (2017). "El Papel de la Educación Financiera en la Formación de Profesionales de la Ingeniería." ("Percepciones, conocimientos y habilidades financieras en estudiantes de ...") *Formación universitaria*, 10(2), 13-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200003>

Anexos:

Figura 1.
Objetivos de Desarrollo sostenible.



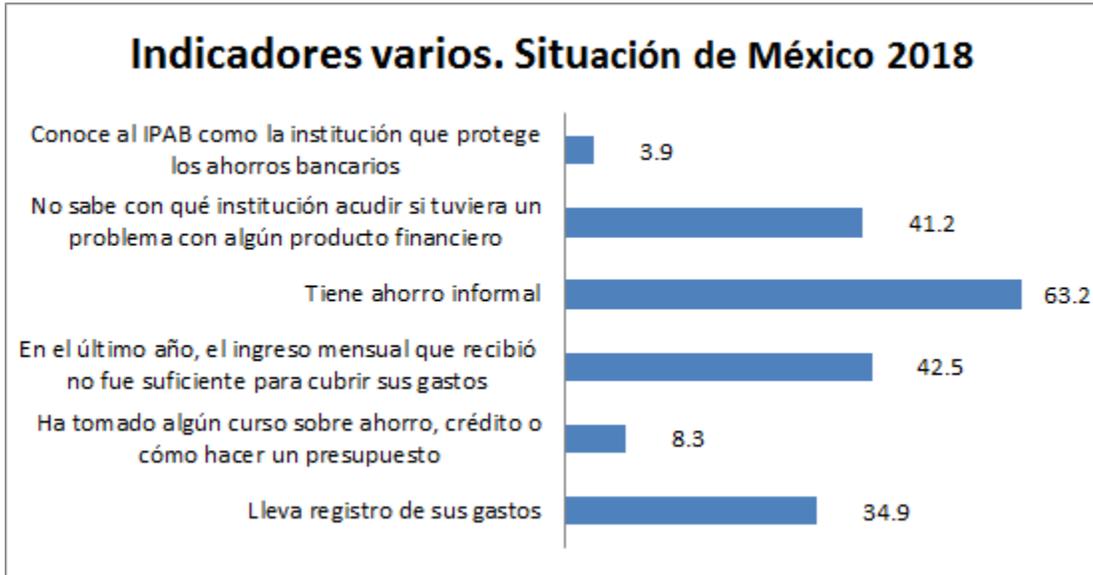
Fuente: (PNUD México, 2019).

Tabla 1.
Conceptos de Educación Financiera

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).	“Es el proceso mediante el cual los individuos adquieren una mejor comprensión de los conceptos y productos financieros y desarrollan las habilidades necesarias para tomar decisiones informadas, evaluar riesgos y oportunidades financieras, y mejorar su bienestar”.
Comisión de Educación Financiera de Estados Unidos	“Proveer la información y los conocimientos, así como ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para evaluar las opciones y tomar las mejores decisiones financieras”.
Autoridad de Servicios Financieros del Reino Unido	“El desarrollo de la capacidad para administrar tu dinero, dar seguimiento a tus finanzas, planear para el futuro, elegir productos financieros y mantenerte informado sobre asuntos financieros”.
Banco del Ahorro Nacional y Servicios Financieros S.N.C.(BANSEFI)	“Es un proceso de desarrollo de habilidades y actitudes que, mediante la asimilación de información comprensible y herramientas básicas de administración de recursos y planeación, permiten a los individuos: a) tomar decisiones personales y sociales de carácter económico en su vida cotidiana, y b) utilizar productos y servicios financieros para mejorar su calidad de vida bajo condiciones de certeza”.
Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP)	Es el proceso que mejora la administración de los ingresos y egresos, a través del progreso continuo de habilidades y capacidades sobre temas financieros.
Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (CONDUSEF)	Incremento en la calidad de vida de los individuos a través de la ejecución de los conocimientos y habilidades relacionadas con la gestión del dinero.
Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés)	Capacidad de los estudiantes para aplicar, analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva a medida que plantean, resuelven e interpretan problemas en una variedad de situaciones, a través de conceptos financieros y matemáticos.

Fuente: Elaboración propia en base en OECD (2005), CONDUSEF (2013), PISA (2018), SHCP (2018), BANSEFI (2018).

Gráfica 1.
Indicadores financieros de México



Elaboración propia basada a datos de la ENIF 2018

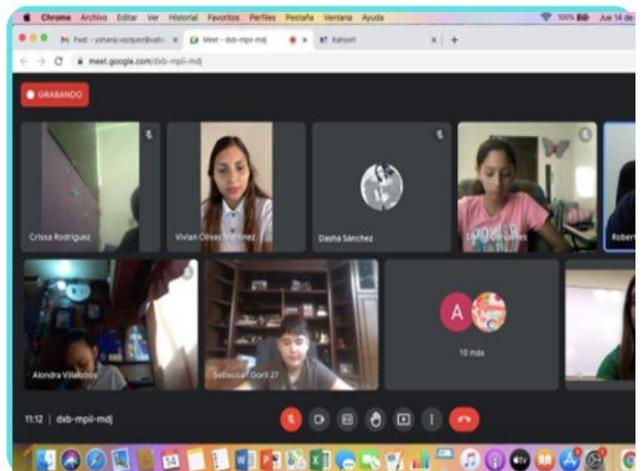
Imagen 1
Collage del proyecto de servicio social titulado “Paideia-Educación Financiera”



Fuente: elaboración propia

Imagen 2

Collage del proyecto de servicio social titulado “Paideia-Educación Financiera



Fuente: elaboración propia

Imagen 3
Collage del proyecto de servicio social titulado “Paideia-Educación Financiera”



Fuente: elaboración propia

La obra “Educación, Transdisciplina y Prospectiva en el Trabajo Académico”, se publicó en diciembre 2023

Educación, Transdisciplina y Prospectiva en el Trabajo Académico

En el dinámico paisaje de la educación superior y la investigación académica, las corrientes de la transdisciplinariedad y la prospectiva han emergido como paradigmas transformadores, desafiando las fronteras tradicionales de las disciplinas y ofreciendo herramientas cruciales para anticipar y abordar los desafíos futuros. La educación transdisciplinaria, al romper con las limitaciones estrechas de las disciplinas convencionales, busca una comprensión holística de los fenómenos complejos mediante la integración de diversos enfoques y conocimientos. Por otro lado, la prospectiva se adentra en la incertidumbre del mañana, proporcionando un marco estratégico para anticipar escenarios posibles y prepararse para las transformaciones venideras. Juntos, estos enfoques no solo enriquecen la experiencia académica, sino que también cultivan una mentalidad adaptable y preparan a los académicos para afrontar los retos contemporáneos con una perspectiva más amplia y proactiva.

En el ámbito académico, la sinergia entre la educación transdisciplinaria y la prospectiva no solo trasciende las limitaciones convencionales, sino que también establece un terreno fértil para la innovación y la excelencia. La transdisciplinariedad, al fomentar la colaboración entre disciplinas aparentemente dispares, nutre la creatividad y permite el abordaje efectivo de problemas complejos que requieren una comprensión multifacética. Simultáneamente, la prospectiva actúa como un faro que ilumina el futuro, guiando a académicos y estudiantes hacia la anticipación y preparación activa para las dinámicas cambiantes. Al integrar estos enfoques, el trabajo académico se transforma en una empresa dinámica, capaz de navegar por las aguas inciertas del conocimiento emergente y adaptarse con agilidad a los desafíos venideros, promoviendo así una educación superior más resiliente, relevante y visionaria.

