

Creatividad en el desarrollo de los espacios educativos innovadores



Compiladores

Joaquín Vázquez García

Luis Fernando García Hernández

Fausto Medina Esparza

Rey David Román Gálvez

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez



Compiladores

Joaquín Vázquez García

Luis Fernando García Hernández

Fausto Medina Esparza

Rey David Román Gálvez

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Creatividad en el desarrollo de los espacios educativos innovadores

**Universidad Autónoma de Baja California
Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.**

©D.R. 2025 Joaquín Vázquez García
Luis Fernando García Hernández
Fausto Medina Esparza
Rey David Román Gálvez
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

© 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: 978-607-640-034-0
ISBN CPEI: 978-970-96637-5-4

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"

Avales académicos, revisores:

Dra. Nelia Josefina González de Pirela
Dr. 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**

**Mtra. Edith Montiel Ayala
Secretaria 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**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

16

01

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ÁLGEBRA.

Víctor Manuel Farias Villalobos
Blanca Cecilia Robles Arellano

19

02

LA FORMACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS ALTAMENTE ESPECIALIZADOS COMO UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN MÉXICO.

Gerardo Reyes Ruiz

29

03

LA CAPACITACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA ¿TRANSFORMACIÓN O CONTINUIDAD?

Citlali Michéllre Reza Flores
Estela Peña Vera
Nydia Caren Maldonado Pérez

40

04

MEDICIÓN DEL IMPACTO EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL.

María Blanca Becerra Rodríguez
Alejandra Arías San Elías
Dafné Samantha Valdéz Martínez

51

05

COMPRENSIÓN LECTORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
Jesús Armando Balcázar Orozco
Belem Reséndiz Núñez



06

LA IA COMO APOYO DOCENTE EN HABILIDADES DIGITALES Y HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA.
Marina López Herrera
Joel Angulo Armenta
Omar Cuevas Salazar
Diego René López Jacobo



07

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.
María Balois Arroyo Lagunas
María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch
Dulce Saraí Negrete Diosdado



08

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO PRINCIPIO DE ACCIÓN: UN ACERCAMIENTO DESDE LOS PROCESOS INSTITUCIONALES.
Guillermo Isaac González Rodríguez
Myrna Tovar Vergara



09

LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LA FORMACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN.
Karla Ivonne Espinoza Fonseca
Jorge Isaac Sevchovicius Macías



10

CONFIGURANDO LA IDENTIDAD DEL PSICÓLOGO NICOLAITA MEDIANTE LA FOTOVOZ.

Edith Jiménez Ríos
Claudia Uribe Morales

101

11

IMPACTO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES.

Suzette Ross Mulet
Juan Ramón Ross Bauta

113

12

PROBLEMAS PROTOTÍPICOS E INCIDENTES CRÍTICOS: UNA METODOLOGÍA TRANSFORMADORA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Luis Ernesto Calixto Urquiza

124

13

MODELO INTERDISCIPLINAR PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DIGITAL EN CASOS POLÍTICOS.

Anna Eleane Uruchurtu Pesatño
Gustavo Adolfo León Duarte

134

14

LA CULTURA DE PAZ EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

Marina del Pilar Olmeda García
Elsa de Jesús Hernández Fuentes
Irma Alicia González Hernández

146

15

**EL USO DEL LENGUAJE INCLUYENTE EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS;
LA PERCEPCIÓN DEL CAMBIO DE LEMA UNIVERSITARIO EN UABC
VALLE DORADO.**

Alma Alejandra Soberano Serrano
Olivia Denisse Mejía Victoria
Diana Villegas Loeza

158

16

**CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS: REVISIÓN SISTEMÁTICA.**

Eduardo Valle Velázquez
María de los Ángeles Maytorena Noriega
Daniel González Lomelí

169

17

**ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ÉTICA: ESTUDIO DE CASO CRÍTICO-
INTERVENTIVO.**

Gustavo Martínez González
Juana María Álvarez Vega
Carolina Pérez Angulo

178

18

**CARTAS DE CONVIVENCIA: FOMENTANDO LA ESCUCHA ACTIVA A
TRAVÉS DEL AMIGO SECRETO.**

Blanca Aidé Solano López

187

19

**MODELO EDUCATIVO KALEIDOSCOPIO: UN NUEVO PARADIGMA EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ZONAS MARGINADAS.**

Karla María Siordia Portela
Ramona Imelda García López
Martha Olivia Ramírez Armenta

196

20

INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) Y SOBERBIA INTELECTUAL: EL DEBATE HUMANÍSTICO SOBRE EL USO DE LA IA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
Leonora Arteaga Del Toro
Felipe de Jesús Lee Vera

204

21

LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE.
Selene Margarita Vázquez Soto
Jessica Vianney García Vázquez
Miguel Ángel Cruz Domínguez Hernández

211

22

ASOCIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Y PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA.
Carlos René Contreras Cázarez
Adra Fernanda Camacho Enríquez

218

23

MODELO INTERDISCIPLINAR PARA EL ABORDAJE DE LAS NUEVAS OCUPACIONES EN PLATAFORMAS DIGITALES.
Pedro Fabián Gutiérrez Vidrio

229

24

ESTRATEGIA EDUCATIVA EMERGENTE PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS EMPRESARIALES EN LA ERA DIGITAL.
Gabriela Uberetagoiyena Pimentel
María del Carmen Laguna Espinosa
Marilina Ontiveros Tovar

238

25

ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Héctor Alonso Rosas Álvarez

Luis Adrián Miranda Pérez

Abel Adrián Robledo Carrillo

249

26

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO HERRAMIENTA PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN NORMALISTA: REVISIÓN SISTEMÁTICA.

Ana Victoria Palafox Salazar

María de los Ángeles Maytorena Noriega

Daniel González Lomelí

258

27

LENGUAJE DE PROGRAMACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA. ESTADO DEL CONOCIMIENTO 2011-2020.

Dariel Alejandro Hurtado Plata

Rubén Edel Navarro

Ramona Imelda García López

267

28

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN DE CARRERA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO CON DISCAPACIDAD.

Gabriela Soto Ramírez

Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

278

29

ESTRATEGIA MATHLEARN SUITE PARA EL USO DE LA TECNOLOGÍA EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA.

Adriana Irene Carrillo Rosas

Iliana Sofía Quinteros Aganza

288

30

APLICACIÓN DE ADDIE PARA CREAR UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE EN MOODLE: CASO MUJERES ESTUDIANTES.
María Guadalupe Beltrán Lizárraga
Amira del Carmen Dagnino Olivas
Paulina Escalante Ramírez

297

31

METODOLOGÍA INTEGRAL Y PLANIFICACIÓN FINANCIERA EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO.
Arianna Lucio Vanegas
Lilia Sánchez Rivera
Rocío Isabel Ramos Jaubert

310

32

CONCEPTO, IMPORTANCIA Y MANERAS DE PROMOVER EL DESARROLLO DE LA PRESENCIA SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.
María del Rosario Hernández Coló
Elvia Mónica Rodríguez Alonso

320

33

EL DESARROLLO ARTÍSTICO DE ESCOLARES Y SUS EVALUADORES EN UN CONCURSO DE DIBUJO Y PINTURA ESTATAL.
Temístocles Muñoz López
Blanca Margarita Villarreal Soto
Vanessa Martínez Sosa

329

34

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN: LA TRANSFORMACIÓN A TRAVÉS DEL USO DE IA A LO LARGO DEL TIEMPO - ¿VERDAD O MITO?
Laura Newsotty Herrera Rivera
Auristela Rodríguez Zúñiga
Sinue Ricardo Sollano Fragoso

344

35

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA MOVILIDAD E INTERCAMBIO EN LA FCH.

Martin Antonio Ávila González

Evangelina López Ramírez

Armando Gutiérrez Ortega

354

36

VINCULACIÓN CON INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y CON LA COMUNIDAD: POSIBILITANDO EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS DE FORMACIÓN PARA PSICÓLOGOS.

María Esther Vázquez García

363

37

DIDÁCTICA INTEGRADA Y CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE VINCULACIÓN UNIVERSITARIA.

José Manuel Casillas Domínguez

Rey David Román Gálvez

Iván Alberto Sanchís Pedregosa

José Efraín Carrera Salcido

Lilia Martínez Lobatos

370

INTRODUCCIÓN

La creatividad ha dejado de pensarse únicamente como una capacidad propia del individuo relacionada con las artes o a la resolución de problemas complejos (Città et al., 2019; Vincent-Lancrin et al., 2019). En la actualidad, se le reconoce como una competencia primordial para la vida y para el aprendizaje a lo largo de un trayecto formativo (Lucas y Venckutė, 2020; Vincent-Lancrin, 2019). Dentro de los contextos educativos actuales, enmarcados por grandes transformaciones sociales, tecnológicas, ambientales y culturales, la creatividad pasa a convertirse en una herramienta de suma importancia para reconfigurar los espacios educativos y, con ello, buscar el cambio del proceso de enseñanza-aprendizaje (Troop, 2017).

Por su parte, la innovación se concibe como la precisión de prácticas educativas, curriculares e institucionales que aluden a la traducción del potencial creativo en situaciones tangibles de cambio (Palacios et al., 2021). En la unión entre creatividad e innovación se gestan prácticas pedagógicas que van más allá del depósito de conocimientos del profesor al alumno, ya que se propicia la colaboración entre diversos actores educativos, el pensamiento crítico, el trabajo interdisciplinario y el desarrollo de propuestas tendientes a solucionar problemas (Rendón, 2019). En este sentido, el libro que el lector tiene en sus manos, presenta aquellas ideas que han sido presentadas en proyectos desarrollados o reflexionados dentro de escenarios formativos, en donde los propios actores educativos asumen un rol protagónico de la labor transformacional.

Discusión teórico-metodológica de la obra

El presente libro se elabora considerando una perspectiva transdisciplinaria y plural, compilando los aportes de profesores, investigadores y profesionales que debaten en torno a la creatividad como un claro eje que articula la innovación educativa. En su perspectiva teórica, cada capítulo explora orientaciones que van desde la pedagogía crítica hasta situaciones contemporáneas, tales como la inteligencia artificial, la flexibilidad curricular y los ambientes virtuales y abiertos de aprendizaje.

Metodológicamente, la obra ofrece una variedad temática que incluye análisis de experiencias, ensayos, estudios documentales, desarrollo de propuestas educativas, así como el desarrollo de investigaciones empíricas de tipo cuantitativo y cualitativos. Dicha diversidad metodológica, facilita no sólo dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la creatividad en contextos educativos, sino también aportar evidencias, contrastes y aprendizajes situados en diversos contextos formativos.

Interrogantes y aportes del libro

La obra que se presenta, se estructura a partir de una serie de interrogantes que conducen el diálogo entre sus capítulos que contiene:

- ¿De qué forma la creatividad contribuye a la formación integral de los actores educativos?
- ¿Cuál es el papel que desempeñan los espacios virtuales, físicos e híbridos en el desarrollo de la innovación de las prácticas educativas?
- ¿Cómo se llega a vincular la creatividad en la resolución de problemas educativos?
- ¿Cuáles son las metodologías que favorecen la creatividad e innovación dentro de un sistema o institución educativa?

Al ofrecer posibles respuestas, los capítulos de esta obra aportan no sólo marcos de análisis, sino también propuestas prácticas y experiencias replicables que contribuyen al debate sobre cómo transformar la educación en distintos niveles y contextos.

Relevancia y proyección de la obra

La relevancia de este libro radica en que se publica en un momento histórico donde la educación enfrenta múltiples desafíos: desde la necesidad de responder a la incertidumbre global hasta la urgencia de replantear los modelos pedagógicos para una sociedad del conocimiento que demanda ciudadanos creativos, críticos y comprometidos con su entorno. La obra, al reunir perspectivas innovadoras y experiencias diversificadas, se convierte en una plataforma de referencia para investigadores, docentes, responsables de política educativa y estudiantes de posgrado interesados en la transformación de los espacios educativos.

En cuanto a su proyección, este libro no sólo busca contribuir a la discusión académica, sino también incidir en la práctica educativa y en la toma de decisiones institucionales. Su vocación es abrir caminos para repensar los entornos de aprendizaje, fomentar el trabajo interdisciplinario y promover una cultura educativa donde la creatividad sea entendida como motor de innovación, justicia social y desarrollo sostenible.

1. FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ÁLGEBRA.

Víctor Manuel Farias Villalobos
Blanca Cecilia Robles Arellano

Introducción

El estudio se realizó durante las prácticas docentes profesionales de docentes en formación bajo el enfoque de investigación cualitativo, utilizando el método de investigación acción, con el objetivo de evaluar el impacto de la comunicación durante la impartición de clases, a través del reconocimiento de sus habilidades lingüísticas y comunicativas. Con ello, el estudio, busca desarrollar y fortalecer el desempeño académico en los alumnos, especialmente en temas de álgebra en educación secundaria.

Los resultados muestran que, una comunicación efectiva influye significativamente en el resultado, fomentando tanto el aprendizaje de los alumnos como en la creación de ambientes de aula favorables. Además, se observó que el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en los docentes en formación mejora no solo el rendimiento académico de sus estudiantes, sino también su propia motivación y participación, propiciando que sea más efectivo y adaptativo como factor transformador en la formación de los estudiantes.

El trabajo se desarrolló en el último ciclo escolar de la formación como docente, de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria de acuerdo con el plan y programa de estudios 2018 de las escuelas normales, identificando una problemática que se presentaba en las jornadas de práctica docente, en la que, la falta del uso de habilidades lingüísticas y comunicativas para la gestión de ambientes de aprendizajes llevó a desarrollar acciones de fortalecimiento de competencias a través del diseño y aplicación de metodologías que ayuden a resolver la problemática.

Al identificar y jerarquizar las competencias del perfil de egreso y al elaborar un árbol de problemas, se identificó en la práctica profesional docente, una dificultad relacionada con el uso de habilidades lingüísticas y comunicativas en diferentes contextos para facilitar entornos colaborativos de aprendizaje. Esta acción buscó promover el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar relaciones interpersonales que mejoren la convivencia en la enseñanza de temas de álgebra.

Es importante señalar que este problema se percibe como un desafío relevante, ya que como agente educativo es fundamental crear entornos de aprendizaje a través de la comunicación entre alumnos y profesores. Se observa que la dificultad tiene su origen en una personalidad introvertida, evidenciada por la falta de uso del lenguaje corporal y la ausencia de estrategias para comunicarse efectivamente con los estudiantes. Al mismo tiempo se identifica una falta de confianza personal para expresarse frente al grupo.

A través del análisis y revisión de la práctica docente, en base a los instrumentos de recolección de datos, como el diario de campo para registrar los hechos relevantes, los instrumentos de valoración de la práctica educativa realizados por los docentes titulares de los grupos y de maestros de la escuela normal, se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad de la práctica docente que intervienen en el desarrollo del trabajo docente.

La pregunta de investigación es el corazón de cualquier proyecto de investigación. Es la brújula que guía todo el proceso, desde la revisión de la literatura hasta la recolección y análisis de datos, planteando para tal efecto la siguiente:

¿Cómo puede una comunicación efectiva del docente mejorar el aprendizaje de temas del álgebra?

La elaboración de una matriz de congruencia para desarrollar el protocolo de la investigación permitió obtener una visión general del estudio y facilitó la evaluación de la conexión lógica y coherente entre el tema, el problema, los objetivos, la pregunta de investigación, la hipótesis de acción y la metodología a seguir.

Objetivo general:

- Valorar el efecto de la comunicación del docente mediante el reconocimiento de habilidades lingüísticas y comunicativas para desarrollar y fortalecer el desempeño académico de los alumnos en los temas de álgebra.

Objetivos específicos:

- Reconocer los elementos que influyen en la comunicación entre docente y estudiantes mediante la aplicación de instrumentos que identifiquen los canales de aprendizaje.
- Analizar las diferentes técnicas comunicativas del docente en la enseñanza del álgebra en educación secundaria.
- Establecer estrategias lingüísticas y comunicativas para la creación de ambientes de aprendizaje.

Hipótesis de acción

Las habilidades comunicativas desarrolladas por el docente durante la enseñanza impactan significativamente en el aprendizaje y el desarrollo de conocimientos en álgebra por parte de los estudiantes.

Sustento teórico

González (1995) menciona que lo primero que el maestro tiene que lograr con sus alumnos es la formación de una verdadera relación profesor-alumno, que se caracterice por la seguridad, el respeto y la motivación hacia la actividad. Donde la comunicación adquiere un significado para la construcción del conocimiento en los siguientes aspectos:

- Creación de una atmósfera interactiva sana, que estimule el respeto, la confianza, la motivación y la aceptación recíproca.
- Construcción del conocimiento a través del diálogo, lo que implica una labor de búsqueda y reflexión conjunta.
- Que los momentos interactivos conduzcan a una implicación individual que dé continuidad al proceso de construcción del conocimiento en un plano individual. (p. 14)

De igual manera, Barrio & Borragán (2011) señala que un profesor precisa ser un buen comunicador y su comunicación debe ser eficaz, es decir, realizarse con impacto; lo que le permitirá:

- Atraer la atención para conseguir mayores concentraciones en las clases y en el estudio.
- Motivar para predisponer favorablemente hacia los aprendizajes.
- Transmitir con claridad y convicción para animar a la acción.
- Entusiasmar para lubricar las redes de conexión del aprendizaje y el esfuerzo intelectual.
- Hacer atractivo cualquier tema y, de esa manera, conseguir un deseo y una necesidad. (p.17)

El autor no solo señala la importancia de las palabras, sino de comprender las necesidades y el proceso de aprendizaje de cada alumno. Señala que la clave está en prestar atención no solo a las palabras, sino también al tono de voz, el lenguaje corporal y las emociones de la otra persona. De esta manera, podemos comprender mejor sus respuestas e intenciones, incluso si no son expresadas directamente. Para lograr esto, el docente debe ser auténtico, con una personalidad bien definida y una buena autoestima. Debe transmitir mensajes concretos, breves y atractivos, que se adapten al momento y a los intereses del alumno. Además, es fundamental que se exprese de forma convincente, utilizando su voz y cuerpo para comunicar sus intenciones.

El objetivo final es que el alumno se sienta cautivado por el mensaje, la persona y la voz del docente, lo que lo motivará a aprender y a actuar. Esto solo se puede lograr si el docente es auténtico, tiene rigor intelectual y demuestra entusiasmo e ilusión por lo que enseña. Cuando esto sucede, se genera un clima de confianza y motivación entre las partes, lo que permite alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Donde el éxito de la comunicación depende de varios factores, entre ellos la preparación previa y la capacidad de generar sorpresa. Un mensaje que nace del corazón, con sinceridad y naturalidad, tendrá un mayor impacto en el receptor. Para lograr un impacto efectivo, es fundamental captar la atención y generar interés en el interlocutor. Un profesor, por ejemplo, no solo debe usar palabras para entusiasmar a sus alumnos, sino también transmitir entusiasmo con su propia actitud. Antes de iniciar una clase, es recomendable reflexionar sobre los objetivos que se persiguen y cómo se puede estimular a los estudiantes. De esta manera, la comunicación fluirá de forma más natural y efectiva.

Por su parte, Gauna (2004) señala que el perfil comunicativo del docente el cual influye en el aprendizaje modificando el clima de aula “El maestro puede optimizar el ambiente y las relaciones en el aula, produciendo una disminución significativa de la ansiedad y por ende incidir en la predisposición al aprendizaje.” (p. 94). El docente adquiere un rol donde comprende y gestiona las emociones creando un ambiente de aprendizaje positivo y motivador, donde los estudiantes se sienten seguros y respetados. Asimismo, el docente puede establecer relaciones sanas con sus alumnos, fomentar la colaboración y el respeto mutuo, y resolver conflictos de manera efectiva.

Por último, Barrio & Borragán, (2011) considera que:

La atención y el interés siempre están íntimamente unidos. Por eso, hay que conectar con sus intereses y para ello deberemos conocer a cada alumno (en la medida de lo posible: sus nombres, sus aficiones...), usar mensajes atractivos e inteligentes, jugar y experimentar de forma continua, verbalizar sólo lo atrayente, las líneas guía o lo complejo y usar otros formatos (digitales, normalmente) para pasar la información. Pero sabemos que los intereses de cada uno se centran en lo que conocemos, y por eso, también hay que abrir nuevas puertas a otros intereses que todavía no conocen y se lo mostramos porque les servirá: «perder tiempo» en crear interés para que posteriormente lo puedan aplicar será uno de los éxitos de cualquier docente. (p. 19).

Uno de los aspectos, que también se deben de considerar es la autoridad educativa, que Duarte Carmona (2014) define de la siguiente manera:

La autoridad del profesor es dinámica y activa se va adquiriendo y perfeccionando con la práctica académica, se limita a una o a unas cuantas asignaturas y exclusivamente a unos grupos por lo tanto no existe la autoridad del docente en las asignaturas y mucho menos en las licenciaturas, esta tiene que ver con una relación bidireccional en donde se involucra el profesor y el alumno, la autoridad “docente” es aquella que los individuos aceptan, reconocen, evalúan, validan, se identifican y con la que comparten una estructura, una organización y un compromiso con esta autoridad tanto el docente como el alumno interactúan de manera activa, se logra un sentimiento de “pertenencia a un grupo o institución” alcanzando fines educativos comunes. No es fácil definir el concepto de autoridad docente en el ámbito de la relación profesor-alumno ya que abarca diferentes percepciones; esta se vincula con conceptos como poder, disciplina, libertad y permisividad, valores y educación (p. 92).

La autoridad educativa se ve afectada, se debilita la relación entre el profesor y el alumno, y aún más la confianza del profesor reflejándose en el aula de clase, por lo tanto, es esencial comprender los elementos necesarios para que el docente adquiera y mantenga esa autoridad. Estos elementos incluyen habilidades, características personales, personalidad, conocimientos, confianza, la autoestima que tiene el docente, entre otros.

Para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que todos los involucrados en este proceso comprendan el significado de la autoridad. De esta manera, podrán apreciar lo que son capaces de crear y producir, ya sea a través de su propia personalidad, la implementación de normas y límites, así como la conciencia de su compromiso, responsabilidad, respeto y libertad. La autoridad académica se emplea como un medio de persuasión en la jerarquía para alcanzar un objetivo específico. En el caso de la autoridad del docente, su propósito es asegurar un trato respetuoso, lo que, a su vez, facilita la gestión del conocimiento entre el profesor y el alumno de la manera más efectiva posible. Tal como menciona Duarte Carmona, (2014).

El principio de autoridad está diseñado para orientar, para guiar y lograr un objetivo específico y se requiere de quien siga esa autoridad, el alumno puede obedecer y respetar al profesor, sin embargo, esto no significa que le permita tener poder sobre él, la obediencia debe estar fundamentada en la libertad, la confianza, el diálogo y en convicciones internas (p.93)

Metodología

La investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, que de acuerdo con Sampieri (2006) menciona que es un modelo de proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, donde existe la recolección de datos y se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado. La investigación tiene un alcance de tipo descriptivo pues describe cualidades, aptitudes, conocimientos y situaciones. Además, de ser explicativo en donde se relacionan conocimientos, habilidades y haciendo explicaciones sobre las acciones a realizar.

El diseño está en función del método de investigación en acción definida por Latorre (2005) como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión.” (p. 24) Por tanto, se intenta trabajar sobre este tipo de investigación cuya principal intención como docente es mejorar la práctica social comunicativa.

Para realizar la metodología de investigación acción, se tomó en consideración la propuesta por Latorre (2005), que propone cinco Tareas Básicas del Proceso de Análisis de datos (TBPA) cuya finalidad es buscar la mejora de la práctica educativa a través de la reflexión y la acción sistemática.

1. La recopilación de información
2. La codificación y categorización de información
3. La disposición y representación de la información
4. La validación de la información
5. La interpretación de la información

Donde se utilizan técnicas como la observación participante y entrevistas, por parte del docente titular de los grupos de prácticas y del maestro observador de la escuela normal, así como del maestro titular del curso (asignatura) de la práctica.

El uso del diario de trabajo como instrumento de evaluación permite recuperar observaciones, reflexiones, interpretaciones y explicaciones del trabajo docente. Además, se utilizan los instrumentos de los observadores de la escuela normal para valorar el desempeño de los docentes en formación durante la práctica docente en los últimos semestres de su formación. Además, se incluyen guías de entrevistas, instrumentos de detección de estilos de aprendizaje, instrumentos de dominio de competencias y herramientas para el desarrollo de reflexión de la práctica docente.

El estudio fue aplicado en una Escuela Secundaria Técnica de la ciudad de Aguascalientes, se trabajó en dos grupos de primer grado, con poblaciones escolares de 42 y 43 alumnos cada uno. La institución en el contexto estatal está considerada como una de las secundarias con excelencia educativa y cuya demanda propicia la aplicación de un examen de admisión, por lo que, las características de los estudiantes resaltan en promedios de calificación altos.

Resultados

El análisis de la práctica docente es una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la educación. A través de la reflexión crítica, los docentes pueden comprender mejor su labor, identificar áreas de mejora y, en última instancia, mejorar el aprendizaje de los alumnos, más allá de una simple transmisión de conocimientos, es una práctica compleja que requiere de constante análisis y reflexión para asegurar su eficacia. En este sentido, autores como Perrenoud (2004) han enfatizado la importancia de desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Este análisis permite a los docentes comprender mejor su labor, identificar áreas de mejora y, en última instancia, mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Reflexión y evaluación de los resultados

Primera intervención

Para llevar a cabo la intervención docente se diseñó una planeación didáctica en donde se consideraron los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes, se planearon intervenciones donde se utilizaron representaciones gráficas y modelos visuales para explicar conceptos algebraicos

Además, se planificaron estrategias de evaluación pertinentes a los aprendizajes esperados: producto, criterio, instrumento y la metodología de evaluación de acuerdo con el enfoque y a la disciplina, ya que en las fichas de observación se comentó la asertividad en las clases de acuerdo con lo planeado, de manera que la organización de estrategias de enseñanza y aprendizaje consideró los procesos cognitivos interés y necesidades formativas de los estudiantes.

Por otro lado, los recursos y materiales didácticos utilizados en la primera intervención fueron fundamentales ya que para Godino, Batanero y Font (2003) “Son recursos que asumen parte de la función del profesor organizando los contenidos, presentando problemas, ejercicios o conceptos. Son materiales manipulativos que apoyan y potencian el razonamiento matemático.”(p. 128) utilizados en la práctica como un elemento para ayudar a comprender el tema del álgebra, ayudaron a captar la atención del alumno haciendo que las clases sean más diversificadas, esto de igual manera se comentó en los instrumentos de valoración donde se entregó material para la elaboración de las actividades como una estrategia para que los alumnos ahorren tiempo siendo una estrategia efectiva, pues sintetizó la actividad haciendo que los alumnos se centran.

En relación con la didáctica de la enseñanza se recuperaron con estrategias enfocadas a los conocimientos previos de los estudiantes además se contó con el conocimiento de contenidos de las matemáticas, dominando su enfoque, con ello se desarrolló actividades didácticas innovadoras centradas en los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes. Del mismo modo en la evaluación, se requiere usar más estrategias de revisión pues como se mencionó antes, las estrategias que se establecieron para la evaluación de los ejercicios no fueron eficaces, ya que los alumnos se aglomeraban generando indisciplina.

Del mismo modo se conoce que con confianza se gestionan ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, pero hace falta el trabajo de la autoridad como docente pues es uno de los aspectos que, tanto en los instrumentos de valoración como el diario de campo, se resalta más, ya que al no tener autoridad como docente, se dificultó atraer la atención de los alumnos, al inicio, durante y al cierre de la sesión. De igual manera se percibió en las sesiones que los alumnos no me observan como autoridad, ya que no atienden indicaciones sobre guardar silencio o estar atentos.

Al término, de este ciclo reflexivo y después de haber categorizado y analizado las acciones que se realizaron surge un cuestionamiento: ¿Cómo influye la autoridad educativa en la creación de ambientes de aprendizaje?, Con ella surge una nueva hipótesis de acción:

La autoridad educativa, como estrategia de comunicación basada en la claridad, la confianza y el respeto mutuo, favorece el aprendizaje del álgebra en alumnos de primer grado de educación secundaria.

Donde las principales acciones a realizar son: ejercer la autoridad educativa como estrategia de comunicación, tener claridad en las instrucciones y explicaciones, confiar en las capacidades de los alumnos y el respeto mutuo entre docente y alumnos. Más aún, la aplicación de normas de convivencia y la creación de actividades sobre los intereses de los alumnos. Con ello se espera que una mayor implementación de la estrategia de comunicación basada en la autoridad educativa conduzca a un mejor aprendizaje del álgebra en los alumnos.

Segunda intervención

En el segundo ciclo reflexivo fue necesario recolectar información que evidencié el trabajo que se implementó a partir de la hipótesis de acción que surgió, Con ello se reflexionó sobre la práctica educativa realizando una evaluación crítica de la práctica docente, identificando fortalezas y áreas de mejora y permitió responder a la pregunta de investigación, proporcionando información valiosa sobre la práctica docente.

La planeación didáctica, fue oportuna con respecto a procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes, se desarrollaron actividades didácticas innovadoras centradas en los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes elaborando productos de aprendizajes significativos al enfoque de las matemáticas.

En cuanto al desarrollo de la autoridad como docente, se establecieron normas claras y consistentes en el aula, vistas desde la planeación didáctica, mientras que en las clases se condicionaron a los alumnos que provocaban desequilibrio en la armonía de la clase, esta estrategia fue de gran ayuda, pues los líderes positivos, ayudaban al grupo a mantener un clima de paz y silencio. Al término de este ciclo reflexivo y después de haber categorizado y analizado las acciones que se realizaron se da respuesta en parte a la hipótesis de acción anterior que se refiere a la autoridad educativa como estrategia de comunicación, basada en la claridad, la confianza y respeto mutuo, y que además favorece el aprendizaje del álgebra.

Tercera intervención

Del mismo modo que en la primera y segunda intervención se tomó en consideración los cinco pasos que propone Latorre. Respecto a la planeación didáctica elaborada fue oportuna con respecto a intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes, esto se visualiza en la organización de las estrategias de enseñanza, pues se planearon actividades significativas para los alumnos, por otra parte, en los recursos y materiales didácticos que fueron utilizados en esta intervención fueron pertinentes a los contenidos y enfoque de la enseñanza considerando los procesos cognitivos, intereses, motivaciones, condiciones específicas y necesidades formativas de los estudiantes, pues como lo menciona el docente titular de los grupos de prácticas en su diario de trabajo, el material elegido para enseñar tanto el tema como en las actividades fueron buenos.

En la didáctica de la enseñanza se recuperaron los conocimientos previos de los estudiantes por medio de juegos que servían tanto como actividades de inducción, como el recopilar los aprendizajes vistos en anteriores sesiones, del mismo modo se contó con el conocimiento de contenidos de las matemáticas, esto fue importante dado a que el principal reto que se observó fueron la sustitución de fórmulas algebraicas para obtener perímetros y áreas de figuras geométricas pues al no conocer primeramente jerarquía de operaciones, identificación de datos mediante su simbolismo, no se generaba una enseñanza correcta del tema.

Dando respuesta a la pregunta de investigación planteada en la segunda intervención de la propuesta de mejora ¿Cómo influye la autoridad educativa en la creación de ambientes de aprendizaje?, de manera general radica en una primera instancia en establecer reglas en el aula de clase, pues al no tener normas no se pueden generar ambientes de respeto, del mismo modo estos ambientes promueven la enseñanza, en cambio el docente pierde confianza al no tener autoridad lo que hace que el grupo pueda ser susceptible a ser indisciplinado.

Por ende, la verificación de la hipótesis de acción planteada en la segunda intervención fue válida ya que como se menciona con anterioridad al aplicar metodologías que ayuden a aplicar técnicas de control de grupo, actividades relacionadas con su estilo de aprendizaje ayudan a favorecer dichos ambientes y con ello desarrollar favorablemente el aprendizaje del álgebra en base a planeaciones didácticas correctamente elaboradas.

Conclusiones

El estudio a través de la investigación acción pretendió evaluar el impacto de la comunicación del docente en el desarrollo y fortalecimiento del desempeño académico de los alumnos en temas de álgebra. El análisis se centró en el reconocimiento de habilidades lingüísticas y comunicativas, con el fin de promover un mayor desarrollo y alcance en relación con algunas competencias clave del perfil de egreso como docente en formación.

Donde, la aplicación de las habilidades lingüísticas se fue desarrollando durante las tres intervenciones docentes, se planificaron estrategias de comunicación establecidas en la planeación didáctica, como el uso del tono de voz fuerte en situaciones de indisciplina y la autorregulación para mostrarse como autoridad, asimismo, en visualizar al docente en formación como una autoridad educativa y no como practicante, pues al usar estrategias que ayudarán a ejercer y fortalecer una autoridad en el aula de clase, mencionadas en anteriores apartados, fortaleció de manera personal el carácter y la disposición para postrarse como un docente y observar que dichas estrategias funcionaron, ayudó tanto a la enseñanza de contenidos, como al logro de los propósitos establecidos en las sesiones de la planeación didáctica.

De modo que al poner en marcha el plan de acción uno de los principales objetivos específicos fue reconocer los elementos que influyen en la comunicación entre docente y estudiantes mediante la aplicación de instrumentos que identifiquen los canales de aprendizaje, al aplicar dicha prueba de estilos de aprendizaje, los resultados arrojados apoyaron significativamente en el diseño de actividades que propiciaron tanto al aprendizaje como en la creación de ambientes. Se observó cómo los alumnos alcanzaron los contenidos propios del álgebra al comenzar con las bases, como operaciones básicas, jerarquía de operaciones y lenguaje algebraico, se facilitó un aprendizaje progresivo, de lo más sencillo a lo más complejo, avanzando paso a paso para asegurar la comprensión del contenido.

Sin embargo, aún queda pendiente uno de los aspectos que es fundamental en el enfoque actual de las matemáticas, que se refiere a la aplicación de una evaluación formativa a través de estrategias de comunicación, ya que en la investigación no se pudo llegar a observar el uso de instrumentos de evaluación, y queda de tares realizar una investigación sobre la evaluación formativa y la manera en la que puede ser utilizada para valorar la aplicación de estrategias de comunicación y la gestión de ambientes de aprendizaje.

Referencias

- Barrio, J. A., & Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. un reto para la enseñanza. (pp. 17-19)
- Duarte Carmona, A. L. (2014). La Autoridad, Dentro del Aula; Ausente en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje. International Journal of Good Conscience. (pp. 90-121) [http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9\(2\).pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9(2).pdf)
- Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Departamento de Didáctica de las Matemáticas. Universidad de Granada. ISBN: 84-932510-6-2. (Recuperable en, <http://www.ugr.es/local/jgodino/> p.128, 133.
- González, F. R. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación. (pp.14-15).
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L. p. 24, 83,87, 94.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. (p.30)
- Sampieri, Roberto. (2006). Metodología de la investigación. McGraw-Hill. Cuarta edición. (pp.7-10).

2. LA FORMACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS ALTAMENTE ESPECIALIZADOS COMO UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN MÉXICO.

Gerardo Reyes Ruiz

Introducción

Este trabajo muestra la congruencia y el impacto que ha tenido la política pública implementada en México, durante el periodo 2010-2021, y adoptada por el CONAHCYT que es la principal institución federal que apoya y fortalece a la ciencia y tecnología que se desarrolla en territorio nacional mediante apoyos para realizar estudios de posgrado -nacionales o en el extranjero-. El análisis permite conocer, mediante el uso de la base Scopus, la producción científica de estos recursos humanos altamente especializados, durante el periodo 2011-2021, misma que ayuda a identificar, a través de múltiples modelos logit dicotómicos, los criterios asociados a esta producción científica y que, a su vez, incrementan la probabilidad de que sean aceptados en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), lo cual justifica el éxito y congruencia de la política científica que lleva a cabo el CONAHCYT.

El capital humano, visto como un todo y a través de una economía basada en el nivel del conocimiento, ha sido identificado como un elemento clave que, al combinarse con otros factores, beneficia el desarrollo científico y tecnológico de un país o región (Corrado, Haskel, Iommi y Jona-Lasinio, 2020; Bloch, Protogerou y Vonortas, 2024). Gran parte de los modelos matemáticos que abordan el tema del capital humano describen cómo la educación se relaciona y enriquece a todo un sistema de producción, el cual, a su vez, es directamente beneficiado con las externalidades generadas mediante una sociedad que posee un mayor nivel educativo^[1] (Topcu, 2023; Hanushek y Woessmann, 2020). Entonces, el nivel de conocimiento es, sin duda, fundamental para generar innovación y permitir su adopción por parte de terceros (Mohamed, Liu y Nie, 2022; Achim, Rus y Mirza, 2023).

Los recursos humanos intelectuales con los que dispone un país son limitados y, en particular, los considerados de alto nivel. La formación de éstos va más allá de un gasto económico para ser considerados como un recurso intangible y transformador de la economía en un país. No obstante, en toda sociedad moderna la educación se ha convertido en una prioridad, ya que esta última se ha transformado en un factor fundamental para permitir el desarrollo económico (Piao y Managi, 2023). Sin embargo, desde inicios del siglo XXI se realizaron trabajos donde se manifestaba que el llamado capital intelectual por sí mismo no crea valor alguno ni genera crecimiento y es entonces que necesita ser combinado, simultáneamente, con explícitos factores de producción (Ahmed, 2023). Ello debido a que la educación se involucra con todos y cada uno de los componentes y temas que puedan identificarse; desde los económicos, por supuesto, y hasta alcanzar aquellos relacionados con la coexistencia social (Perales y Aróstegui, 2021). Por otra parte, en Égert et al (2020) se menciona a la enseñanza, que no es otra cosa más que el proceso de la educación, como uno de los factores que influyen de manera directa y positiva al crecimiento del ingreso (per cápita) en un determinado grupo de países.

^[1] Los trabajos pioneros de Barro (1991) y Mankiw et al (1992), utilizaron algunas tasas de escolaridad y encontraron que este capital humano presenta una contribución positiva, además de significativa, con el crecimiento del PIB para un determinado grupo de países.

Sustento teórico

Actualmente un número considerable de países invierte grandes cantidades económicas para la formación de sus recursos humanos especializados, principalmente, porque esos países han reconocido que la calidad educativa es una de las principales preocupaciones en el proceso económico de un país o región (Fomba, Talla y Ningaye, 2022). En este contexto, Neira (2007) aportó un resultado trascendental, el cual hace énfasis en que los países con los más altos niveles de educación en el siglo XX fueron también aquellos que tuvieron un puesto más destacado en su desempeño económico. Por lo tanto, el desempeño y calidad del capital humano, así como su participación en la transferencia de tecnología son cada vez más ampliamente reconocidos (Silva, Kovaleski y Pagani, 2019; Leoni, 2023). Esta participación del capital humano especializado en la transferencia de tecnología se presenta de diferentes maneras incluyendo, entre otros, la formación dirigida específicamente a la gestión de la transferencia de tecnología, el uso de consultores especializados, la formación de estudiantes -tomando gran importancia la formación y experiencia internacional de los estudiantes-, el intercambio de personal con conocimientos altamente especializados y, por supuesto, las relaciones indirectas o informales entre los científicos (Singhai, Ritika, Harish y Anuradha, 2021; Alexandre, Costa, Faria et al., 2022).

En este contexto, México es un país miembro de la OCDE (2024) que históricamente se ha caracterizado por destinar, año con año, menos del 1% de su PIB al rubro conocido como Gasto en Investigación Científica y Desarrollo Experimental (GIDE) (CONAHCYT 2000, 2021; CONAHCYT; 2022; UNESCO, 2024). Con base en los últimos datos del CONAHCYT (2022), para el año 2022 se estimó que en México se destinaba el 0.26% de su PIB para el GIDE, frente al 0.52 de Argentina (2020), el 1.17 de Brasil (2020) o el 1.43 de España (2020) y lejos del promedio de los países miembros de la OCDE (2.7 para 2020) incluso, el dato para México en 2020 es menor a la media de América Latina y el Caribe (0.61%). Aunado a ello, la participación porcentual de México con respecto al total de artículos publicados a nivel mundial ha mostrado una contribución poco significativa porque durante el periodo 2013-2022 su participación promedio anual fue del 0.87% (CONAHCYT, 2022). Tal vez este último comportamiento sea la consecuencia de que el volumen de las publicaciones mexicanas, durante el periodo 2013-2022, tan solo crecía a una variación promedio del 5.6% por cada año. Por otra parte, México registró para 2022 (con datos al 31 de agosto de 2023) uno de los más bajos indicadores para el Factor de Impacto de Citas (FIC) a nivel mundial. Si a ello le sumamos que México, al igual que un gran número de países de América Latina, tiene un sistema de ciencia y tecnología que no sobresale por su peso específico entonces, y en términos relativos, se puede afirmar que México presenta indicadores, para el volumen de sus publicaciones, similares a Brasil, Argentina o Chile, pero lejos de países europeos o de los denominados del primer mundo (CONAHCYT, 2022, p. 88).

En este contexto toma sentido la siguiente interrogante ¿El programa de becas CONAHCYT realmente selecciona a los mejores recursos humanos para realizar estudios de posgrado, nacionales o en el extranjero, los cuales en un futuro serán aceptados por el mejor programa, también administrado por el CONAHCYT y ahora conocido como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), que integra a los recursos humanos especializados con una mejor vocación para crear, implementar y desarrollar ciencia y tecnología en México? Ello debería servir para reflexionar sobre si la política pública sobre la formación de recursos humanos científicos y tecnológicos vigente, y adoptada por el CONAHCYT, es la adecuada o deberían plantearse otras estrategias para garantizar una mejor selección de esos recursos humanos especializados. Así, en un mundo cada vez más globalizado y donde los países basan su crecimiento económico en el conocimiento, Reyes y Suriñach (2012) recomendaron que México debe transitar a un mejor escenario para mejorar su nivel científico y tecnológico. Es decir, México adolece de medidas que mejoren considerablemente su sistema de ciencia y tecnología, mismas que permitan conocer y, en consecuencia, evaluar el impacto de sus programas públicos orientados al apoyo y generación de recursos humanos altamente especializados a través de un posgrado.

Metodología

En este trabajo se hace uso de las siguientes bases de datos: 1) Becarios CONAHCYT que optaron por realizar sus estudios de posgrado en el extranjero o en instituciones nacionales durante el periodo de 2010 a 2021; 2) Investigadores con un estatus de nuevo ingreso en el SNII durante sus convocatorias anuales de 2010 a 2023; 3) Investigadores vigentes en el SNI durante el periodo 2010-2023 y, 4) Base de datos Scopus 2011-2023 para detectar las publicaciones atribuidas a los becarios CONAHCYT (nacionales y en el extranjero).

Al presentar la evolución del programa de becas CONAHCYT durante el periodo 2010-2021 se valora el desempeño y la congruencia de los objetivos adoptados, en ese periodo, por el programa que más subsidio económico recibe del gobierno mexicano para la formación de capital humano especializado. Posteriormente, y para el periodo 2010-2023, se realiza un match entre una muestra estadísticamente significativa, obtenida de las bases de datos de los becarios CONAHCYT -nacionales y en el extranjero-, y las dos bases de datos consideradas para el SNII. Este análisis permitirá conocer el nivel de admisión de los becarios CONAHCYT en el SNII hasta el año 2023. Ello sin duda mostrará el éxito y la congruencia del programa de becas CONAHCYT en cuanto a la formación de recursos humanos considerados de alto nivel. Como un corolario se obtendrá si el conglomerado de becarios CONAHCYT que estudiaron un posgrado en el extranjero es más productivo, en cuanto a la publicación de artículos registrados en algunas revistas de Scopus (para el periodo 2011-2023), con relación al conjunto de becarios CONAHCYT que estudiaron su posgrado en alguna institución nacional.

Para comparar el nivel productivo^[2] de los becarios nacionales versus becarios en el extranjero, ambos del CONAHCYT, se utilizaron dos fuentes de información. La primera de ellas hace referencia a los aspectos inherentes asociados a los becarios CONAHCYT (nacionales y en el extranjero); en segunda instancia se utiliza la base de datos Scopus, la cual es considerada como el mayor repositorio de resúmenes y referencias bibliográficas de la literatura científica que es evaluada por pares. A través de estas fuentes de información, sin duda, se puede conocer el nivel productivo de dichos becarios CONAHCYT. Con este resultado se espera encontrar diferencias sustanciales entre los becarios nacionales y en el extranjero, ya que para estos últimos al realizar sus estudios de posgrado en instituciones extranjeras supone un plus en sus estudios de posgrado.

Por último, y con toda la información definida hasta este punto, se plantea un modelo de probabilidad no lineal para ambas categorías de becarios CONAHCYT (nacionales y en el extranjero). Es decir, un modelo logit dicotómico (Greene, 2017) es utilizado para detectar las variables estadísticamente significativas y con ello explicar la probabilidad de pertenencia del becario al SNII. En este modelo probabilístico no lineal la variable de respuesta será: aceptado en el SNII (toma el valor 1) o no es aceptado en el SNII (toma el valor 0). Las variables estadísticamente significativas detectadas a través de este modelo no lineal de probabilidad serán de gran importancia para un becario CONAHCYT, ya que permitirán conocer aquellos ítems que incrementan su probabilidad de ser aceptado por el SNII. Por lo tanto, los resultados obtenidos mediante este modelo probabilístico validarán: (1) las decisiones tomadas en la política científica, en particular por el programa de becas CONAHCYT, para la formación de capital humano especializado en México y, (2) la congruencia que existe entre los becarios CONAHCYT y su ingreso al SNII.

Resultados

El primer resultado que se presenta es para el tamaño de la muestra. Debido a que existen dos tipos de categorías para el destino de una beca^[3] (nacionales y al extranjero), entonces se pueden considerar como poblaciones independientes. Si se define para cada una de estas poblaciones de becarios lo siguiente; a) el promedio^[4] de becarios vigentes de 2010-2021; b) un nivel de confianza del 95%; c) una precisión del 5% y; d) una proporción esperada (p) de 0.5, entonces se obtiene un tamaño de muestra estadísticamente significativa para los becarios nacionales de 378, mientras que para los becarios en el extranjero este tamaño de muestra será de 340. Además, como la probabilidad de seleccionar un becario no es la misma por entidad o país, entonces se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional (Tabla 1) (Cochran, 1991).

^[2] Se reconoce la existencia de criterios más robustos para medir la productividad de un conjunto de personas (Abramo, D'Angelo y Rosati, 2016; Waltman, 2016; Lynn, 2017; Abramo y D'Angelo, 2014). Sin embargo, y debido a que los becarios CONAHCYT se encontraban estudiando un posgrado, durante el periodo 2010-2021, es poco probable que dispongan de los siguientes criterios, mismos que son muy importantes para ingresar al SNII: citas, patentes, desarrollos tecnológicos, distinciones recibidas, estancias de investigación, libros, libros editados, libros traducidos, posdoctorados, grupos de investigación y tesis dirigidas. No obstante, un indicador plausible de su productividad son los artículos publicados en revistas de difusión nacional e incluso de carácter internacional.

^[3] Existen becas denominadas mixtas, las cuales pueden presentar ambas categorías. Sin embargo, en este estudio se considera al país de destino como el reportado al inicio de vigencia de la beca.

^[4] Se considera el promedio y no la suma de los becarios vigentes debido a que un becario puede estar contabilizado n veces durante un periodo mayor a un año, como es nuestro caso.

Tabla 1.
Resultados del muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional.

Entidad	Promedio becarios 2010- 2021	Tamaño de la muestra	País	Promedio becarios 2010- 2021	Tamaño de la muestra
Cd. de México	8,917	159	EUA	749	88
México	1,485	26	Reino Unido	696	82
Jalisco	1,124	20	España	504	59
Puebla	1,074	19	Francia	291	34
Nuevo León	910	16	Alemania	190	22
Baja Califomia	772	14	Canadá	187	22
Guanajuato	735	13	Australia	50	6
Morelos	590	11	Holanda	49	6
Veracruz	587	10	Japón	24	3
Chihuahua	571	10	Italia	17	2
Resto de Estados	4,425	79	Resto de países	132	16
Total	21,189	378	Total	2,889	340

Fuente: Elaboración propia con datos históricos del CONAHCYT.

Es interesante mencionar que con base en el tamaño muestral de los diez estados presentados en la Tabla 1 se obtiene una representatividad cercana al 80%, mientras que con el tamaño muestral de los diez países se obtiene una representatividad del 95%. Una vez integrada la muestra para cada estado y país de destino de la beca, se realizó un primer match^[5] con las bases de datos del SNII (nuevos ingresos y vigentes). De esta manera, se encontraron los siguientes becarios CONAHCYT que ingresaron al SNII: 107 (46 mujeres y 61 hombres) becarios nacionales, mientras que para las becas al extranjero se obtuvieron 127 becarios (39 mujeres y 88 hombres) aceptados por el SNII. Este resultado implica que, efectivamente, el estudiar un posgrado en el extranjero conlleva a una mayor probabilidad de ser aceptado por el SNII. Para esta submuestra de becarios, en la Tabla 2 se presenta tanto el Estado de la República Mexicana como el país de destino de la beca CONAHCYT que mostraron una mayor participación en el SNII, al menos con su respectivo tamaño de muestra calculado.

^[5] Se estandarizó tanto el nombre completo del becario CONAHCYT como el nombre completo registrado en las bases de datos del SNII para con ello realizar el correspondiente match.

Tabla 2.
Estado y país de destino para los becarios CONAHCYT que ingresaron al SNII.

Estado	Becarios	País	Becario
Distrito Federal	42	Gran Bretaña	34
Jalisco	10	Estados Unidos de América	33
Puebla	6	España	22
Yucatán	6	Francia	18
Nuevo León	5	Alemania	8
Otros Estados	38	Otros Países	12
Total	107	Total	127

Fuente: Elaboración propia con datos históricos del CONAHCYT

El primer resultado que se desprende de la información presentada en la Tabla 2 es que las becas otorgadas para realizar estudios en el extranjero muestran un mayor apego a las estrategias de los correspondientes programas especiales de ciencia y tecnología del CONAHCYT. Además, es claro que en el contexto nacional estudiar un doctorado en la actual Ciudad de México incrementa las probabilidades de ingresar al SNI, mientras que para los becarios que realizan sus estudios en Gran Bretaña y en Estados Unidos de América cuentan con el perfil deseado por los evaluadores del SNII y, de esta manera, obtener una evaluación positiva. Por su parte, y con miras a conocer el nivel productivo de estos becarios que ingresaron al SNII, se realizó un segundo match, pero ahora con la base de datos Scopus (Tabla 3).

Tabla 3.
Artículos registrados en Scopus por los becarios que ingresaron al SNII.

Estado	Total, de artículos	País	Total, de artículos
Distrito Federal	190	Estados Unidos de América	53
Jalisco	27	Gran Bretaña	40
Coahuila	20	Francia	28
Puebla	13	España	18
San Luis Potosí	12	Alemania	15
Otros Estados	65	Otros Países	23
Total	327	Total	177

Fuente: Elaboración propia con datos históricos del CONAHCYT y Scopus

Los resultados obtenidos en la Tabla 3 son contundentes para el periodo de estudio, ya que los becarios CONAHCYT que realizan un posgrado en alguna institución del territorio nacional publican más artículos que los becarios CONAHCYT que estudian un posgrado en algunas instituciones del extranjero. Este resultado, sin duda, debería de favorecer a los primeros en la medida que cuentan con el perfil productivo deseado por los evaluadores del SNII. Entonces, se espera que en el modelo de probabilidad no lineal la variable que denote el Estado o País de destino de la beca sea estadísticamente significativa. Los resultados obtenidos en las Tabla 2 y Tabla 3 no sorprenden, debido a que en el contexto nacional los becarios que realizan sus estudios en la Cd. de México son aquellos que logran ingresar con mayor probabilidad al SNII y, además, son los que presentan un mayor número de artículos publicados en algunas revistas de Scopus. Por su parte, el resultado por país de destino de la beca coincide con lo comentado por Didou y Etienne (2010, p. 119), el cual hace referencia a que los becarios mexicanos y graduados en los Estados Unidos son los que tienen un perfil más idóneo para ingresar al SNII.

Con estos resultados, y partiendo de unas evaluaciones objetivas por parte del SNII, sí se aprecia que los becarios CONAHCYT que realizan un posgrado en el extranjero, particularmente en los Estados Unidos de América, y que regresan a México para iniciar y/o continuar su carrera investigadora conllevan una clara ventaja para obtener una valoración positiva por parte del SNII (con un porcentaje de aceptación del 37.4%), respecto a los becarios CONAHCYT que no optaron por una beca para estudiar un posgrado en el extranjero (con un porcentaje de ingreso del 28.3%). Por su parte, las áreas del conocimiento en donde los becarios CONAHCYT tuvieron una mayor participación fueron: Biología (47 artículos) para los becarios en el extranjero y Ciencias Naturales (133 artículos) para los becarios nacionales. Asimismo, las instituciones de adscripción reportada por los becarios CONAHCYT con el mayor número relativo de publicaciones contabilizadas en Scopus fueron: Texas A & M University (15) y la UNAM (153).

Para conocer la probabilidad de que un becario CONAHCYT sea aceptado en el SNII se utilizó un modelo logit dicotómico. Este tipo de modelo se utilizó porque a través de él se puede conocer la probabilidad de que un nuevo elemento pertenezca a un determinado grupo o a otro. Además, este modelo identifica aquellas variables que son sensibles para explicar las diferencias existentes entre los grupos analizados. Las variables utilizadas en el modelo de probabilidad logístico son las que se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4.
Variables involucradas en el modelo logístico.

Variable	Descripción
PERTENECE_SNI	0 si el investigador no pertenece al Sistema Nacional de Investigadores 1 si el investigador pertenece al Sistema Nacional de Investigadores
AREA	Clave del área asociada a la beca
SEXO_BECARIO	1= Hombre; 2= Mujer
PUBLIC_SCOPUS	Número de artículos atribuidos al becario y que fueron publicados en alguna revista de SCOPUS
INST	Clave de la institución donde el becario realizó sus estudios de posgrado
PAIS_ESTADO	País/Estado donde el becario realizó sus estudios de posgrado
PROGRAMA	Clave del programa de posgrado donde el becario realizó sus estudios de posgrado

Fuente: Elaboración propia.

La variable dependiente en el modelo dicotómico es la pertenencia del becario en el SNI (PERTENECE_SNI) mientras que las restantes 6 variables son las que explican dicha pertenencia del becario CONAHCYT en el SNII. Los resultados para los becarios nacionales muestran que las variables estadísticamente significativas son las publicaciones del becario en Scopus y la institución donde realizó sus estudios de posgrado (Tabla 5). No obstante, la única variable que incrementa la probabilidad de que un becario sea aceptado en el SNI es el número de sus publicaciones en Scopus. De esta manera, el modelo de probabilidad para los becarios nacionales mostró un nivel total de casos asignados correctamente del 71.7%.

Tabla 5.
Resultados para las variables explicativas del modelo logístico (becarios nacionales).

Variable	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
PUBLIC_SCOPUS	.041	.015	7.787	1	.005	1.042
SEXO_BECARIO	.255	.239	1.138	1	.286	1.290
AREA	.027	.064	.179	1	.672	1.028
INST	-.009	.003	7.462	1	.006	.991
ESTADO	.006	.016	.159	1	.690	1.006
PROGRAMA	.000	.000	.325	1	.568	1.000
Constante	-7.310	30.406	.058	1	.810	.001

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los resultados para los becarios en el extranjero (Tabla 6) mostraron que la única variable estadísticamente significativa es el número de publicaciones atribuidas al becario. Además, ésta incrementa la probabilidad de que un becario, que realizó sus estudios de posgrado en el extranjero, sea aceptado en el SNII. El nivel global de aciertos obtenidos, a través del presente modelo de probabilidad y para esta categoría de becarios, ascendió a un 64.5%.

Tabla 6.
Resultados para las variables explicativas del modelo logístico (becarios en el extranjero).

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
PUBLIC_SCOPUS	.064	.021	8.994	1	.003	1.066
SEXO_BECARIO (1)	.030	.226	0.017	1	.895	1.030
AREA	-.060	.054	1.242	1	.265	0.941
INST	.003	.002	1.276	1	.259	1.003
PAIS	.002	.011	.033	1	.855	1.002
PROGRAMA	.000	.001	.580	1	.446	1.000
Constante	25.611	25.578	1.003	1	.317	132605580330.701

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante comentar que los evaluadores del SNII toman muy en cuenta el número de publicaciones de los becarios, tanto nacionales como en el extranjero, para considerar su ingreso a dicho sistema. Más aún, para los becarios nacionales es importante la institución donde realizaron sus estudios de posgrado, mientras que para los becarios en el extranjero la institución no es valorada por el SNII. Sin embargo, también es importante mencionar que el SNII promueve la equidad de género. Por su parte, el SNII no hace distinción del área asignada a la beca y tampoco se cuestiona el país o el estado donde el becario realizó sus estudios de posgrado. Este resultado, sin duda, se contrapone a uno encontrado anteriormente, y el cual pronosticaba que el Estado o País de destino de la beca podría tener una influencia directa para incrementar la probabilidad de ser aceptado por el SNII. Por último, resaltar que el programa de posgrado tampoco es factor preponderante para que un becario CONAHCYT sea considerado para pertenecer al SNI.

Conclusiones

Es claro que el CONAHCYT ha tomado la decisión, desde hace varios años atrás, de dar un mayor énfasis al contexto académico y científico nacional, fortaleciendo de esta manera su Padrón Nacional de Posgrados. En este contexto sobresale el hecho de que un becario CONAHCYT que elige realizar sus estudios de posgrado en la Cd. de México tenga una mayor participación con relación a los becarios nacionales aceptados por el SNII. Sin duda este resultado se deba, principalmente, a la gran oferta de posgrados de calidad que ofrecen las instituciones públicas en la capital de la República Mexicana. Aunque también es importante mencionar que el programa de posgrado nacional no resulta ser un criterio que defina el ingreso del becario CONAHCYT al SNI. Lo que sí incrementa la probabilidad de ingreso al SNII, para un becario nacional, es la institución donde realizó sus estudios de posgrado. ¿Será cierto que esta categoría de becarios es evaluada con menos rigor por el SNII tan solo por estudiar en determinadas instituciones? Sin duda, esta interrogante abre el camino de futuros trabajos de investigación para darle respuesta.

Asimismo, la lógica, en cuanto a la formación de recursos humanos considerados de alto nivel, hace pensar que un gran número de becarios CONAHCYT son aceptados por el SNII. Ello debido, primordialmente, a que la asignación de una beca por parte de dicha institución conlleva un minucioso escrutinio del CV presentado por el aspirante. Más aún, y debido a que el CONAHCYT otorga más becas para estudios de posgrado a nivel nacional, se esperaría que esta categoría de becarios presentara una mayor probabilidad de ser aceptados por el SNII. No obstante, y con base en algunos resultados mostrados en el presente trabajo, se puede concluir que esto no es del todo cierto.

Referencias

- Abramo, G. y D'Angelo, C.A. (2014). How do you define and measure research productivity? *Journal of Informetrics*, 9(4), 915-923.
- Abramo, G., D'Angelo, C.A y Rosati, F. (2016). A methodology to measure the effectiveness of academic recruitment and turnover. *Journal of Informetrics*, 10(1), 31-42.
- Achim, M.V., Rus, A.I.D. y Mirza, N. (2023). ¿How does intellectual capital spur innovation in economy? A cross-country survey. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 20, 3125-3154. <https://doi.org/10.1007/s11365-023-00931-9>
- Ahmed, I.E. (2023). Valuation of Intellectual Capital: the Performance Contribution Model. *Journal of the Knowledge Economy*, 14, 3353-3373 (2023). <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00942-x>
- Alexandre, F., Costa, H., Faria, A.P. et al (2022). Enhancing University-Industry collaboration: the role of intermediary organizations. *The Journal of Technology Transfer*, 47, 1584-1611. <https://doi.org/10.1007/s10961-021-09889-8>
- Barro, R.J. (1991). Economic growth in a cross section of countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443. <https://doi.org/10.2307/2937943>
- Bloch, C., Protogerou, A., y Vonortas, N.S. (2024). *Intangible Assets, Productivity and Economic Growth: Micro, Meso and Macro Perspectives* (1st Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003324225>
- Cochran, W.G. (1991). *Sampling Techniques* (3rd Edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- CONAHCYT (2022). Informe Nacional sobre el Estado General que guardan las Humanidades, las Ciencias, las Tecnologías y la Innovación en México. México: CONAHCYT. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informe-nacional-2022/5029-inahcti-2022>
- CONAHCYT (2000, 2021). Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. México. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion>
- Corrado, C., Haskel, J., Iommi, M. y Jona-Lasinio, C. (2020). Intangible capital, innovation, and productivity à la Jorgenson evidence from Europe and the United States. *Measuring Economic Growth and Productivity. Foundations, KLEMS Production Models, and Extensions*, 363-385. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817596-5.00016-0>
- Didou, A.S. y Etienne, G. (2010). El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después. La comunidad científica, entre distinción e internacionalización. México: ANUIES.
- Égert, B., Botev, J. y Turner, D. (2020). The contribution of human capital and its policies to per capita income in Europe and the OECD. *European Economic Review*, 129, 103560. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2020.103560>
- Fomba, B.K., Talla, D.F. y Ningaye, P. (2022). Institutional Quality and Education Quality in Developing Countries: Effects and Transmission Channels. *Journal of the Knowledge Economy*, 14, 86-115. <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00869-9>
- Greene, W.H. (2017), *Econometric Analysis*. USA, Pearson.
- Hanushek, E.A y Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. En Bradley, S. y Green, C. (Eds.), *The Economics of Education* (Segunda Edición), pp. 171-182, Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00014-8>
- Leoni, S. (2023). A Historical Review of the Role of Education: From Human Capital to Human Capabilities. *Review of Political Economy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/09538259.2023.2245233>

- Mankiw, N.G., Romer, D. y Weil, D.N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 2, 407-437.
<https://doi.org/10.2307/2118477>
- Mohamed, M.M.A., Liu, P. y Nie, G. (2022). Causality between Technological Innovation and Economic Growth: Evidence from the Economies of Developing Countries. *Sustainability*, 14(6), 3586. <https://doi.org/10.3390/su14063586>
- Neira, I. (2007). Capital humano y desarrollo económico mundial: Modelos econométricos y perspectivas. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, 7(2), 53-80.
- OCDE (2024). Main Science and Technology Indicators. <http://stats.oecd.org/>
- Perales, F.J. y Aróstegui, J.L. (2021). The STEAM approach: Implementation and educational, social and economic consequences. *Arts Education Policy Review*, 125(2), 59-67. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.1974997>
- Piao, X. y Managi, S. (2023). The international role of education in sustainable lifestyles and economic development. *Scientific Reports*, 13, 8733.
<https://doi.org/10.1038/s41598-023-35173-w>
- Reyes, G. y Suriñach, J. (2012). Las evaluaciones internas del SNI: coherencias o coincidencias. *Revista Secuencia*, 83, 181-217.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=319128359007>
- Silva, V.L., Kovaleski, J.L. y Pagani, R.N. (2019). Technology Transfer and Human Capital in the Industrial 4.0 Scenario: A Theoretical Study. *Future Studies Research Journal: Trends and Strategies*, 11(1), 102-122.
<https://doi.org/10.24023/FutureJournal/2175-5825/2019.v11i1.369>
- Singhai, S., Ritika, S., Harish, K.S. y Anuradha, M. (2021). Analysis of Factors Influencing Technology Transfer: A Structural Equation Modeling Based Approach. *Sustainability*, 13(10), 5600. <https://doi.org/10.3390/su13105600>
- Topcu, E. (2023). Education and Economic Growth: Evidence from the EUROMED Countries. *European Review*, 31(6), 632-646.
<https://doi.org/10.1017/S1062798723000170>
- UNESCO (2024). Base de Datos del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/gb.xpd.rsdv.gd.zs?locations=mx>
- Waltman, L. (2016). A review of the literature on citation impact indicators. *Journal of Informetrics*, 10(2), 365-391.

3. LA CAPACITACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA ¿TRANSFORMACIÓN O CONTINUIDAD?

Citlali Michéle Reza Flores
Estela Peña Vera
Nydia Caren Maldonado Pérez

Introducción

La actualización y capacitación docente son fundamentales en el contexto de las políticas educativas contemporáneas, las cuales buscan ofrecer una visión transdisciplinar en la promoción del bienestar con la integración y equidad social de los futuros ciudadanos, garantice entornos verdes y saludables, seguros y prósperos. Este enfoque no solo amplía los horizontes del aprendizaje, sino que también responde a la complejidad de un mundo en constante cambio donde las realidades sociales y culturales se entrelazan.

Shaikh, Director del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, (2017), señala que para alcanzar tales principios es indispensable un proceso de transformación con compromiso y de un liderazgo político sólido con una gobernanza incluyente de agentes públicos, privados y la participación de múltiples sectores ligados a la sociedad civil, en una red que implemente el aprendizaje a lo largo de toda la vida “a fin de lograr la sostenibilidad ambiental, social, cultural y económica”.

En este sentido, surge la inquietud por observar el sector de la formación continua en la actualización y capacitación docente que lleva a cabo el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM), que ha tenido un proceso histórico con transformaciones administrativas y pedagógicas, que a pesar de su permanencia en el sistema educativo en el fortalecimiento de la práctica del profesorado de educación básica, existen aún temas pendientes que conciernen a la humanidad que aún no se ha resuelto al enfocar la atención en una educación basada en aspectos instrumentalistas de la enseñanza aprendizaje, independientemente de cualquier modelo educativo implementado a través de los acuerdos internacionales.

Al tener como propósito: escuchar las voces del profesorado de educación primaria que acuden al CAMCM, para analizar la pertinencia del programa de capacitación didáctica como la labor de los actualizadores y alcanzar la transformación de la práctica docente se recurre a la metodología de estudio de caso, la que permite obtener información contextualizada a través de un instrumento de preguntas abiertas que arrojan las percepciones de los docentes de educación básica en su proceso de actualización y capacitación didáctica, lo que permitirá vislumbrar un camino alternativo hacia una enseñanza significativa y adaptada a las necesidades del contexto actual, brinde respuestas a las demandas de los acuerdos internacionales para lograr redes de aprendizaje a lo largo de la vida para una existencia más grata, en la que prevalezca la colaboración y el desarrollo del bien común. Esta perspectiva permitirá contribuir a una formación continua docente que no sólo limite el desarrollo de estrategias para cubrir un Programa Educativo descontextualizado de la realidad inmediata, sino esté enfocada al desarrollo integral de los estudiantes preparándolos a ser ciudadanos críticos y comprometidos consigo mismos, con sus semejantes y con otras formas de vida.

Los resultados indican que el profesorado mantiene un interés por obtener estrategias didácticas que respondan al nuevo modelo educativo, entre sus percepciones consideran de utilidad los conocimientos adquiridos en el CAMCM. Mantienen una preocupación común al no sentir el reconocimiento de las autoridades como de la sociedad por su labor al carecer de recursos tecnológicos como de oportunidades laborales al limitar su necesidad de capacitación.

Sustento Teórico.

Este estudio centra la atención en la formación continua de los docentes de educación básica, que ha tenido un proceso histórico relevante en la formación, capacitación y actualización docente. Inicia en 1945 durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) para la profesionalización de los docentes que ejercían sin un título académico. (DOF, 26 de diciembre de 1944).

El instituto fue pionero en la educación a distancia empleando la tecnología y el uso de medios audiovisuales de la época, así mismo, como lo comenta Ibarrola (1998) elaboró y distribuyó 3,213,017 volúmenes de carácter pedagógico en toda la República principalmente en las zonas rurales. (p.256)

En los años 70s, se tenía la creencia de que México prosperaba en lo económico por su solidez monetaria y su solvencia crediticia; no obstante, la transformación económica y social llevó a la disminución de la producción agrícola y rural por una urbana e industrial, aunado al crecimiento de la tasa poblacional que demandaba: trabajo, vivienda con sus servicios básicos, sistemas de salud y sanidad como de educación. Los datos proporcionados por Tello (2007) demuestran un fuerte rezago educativo ya que el “35% de la población mayor de seis años carecía de algún tipo de educación formal, solo el 22% de la población de esa misma edad había completado la escuela primaria y el 25% de la población mayor de 10 años era aún analfabeta” (p.454).

Ante esta situación educativa y económica las políticas de Estado dejan de lado la profesionalización docente por un sistema de mejoramiento de los profesores de educación básica, con esto, el cambio de denominación del IFCM por Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPPM) (Acuerdo 13579 del 21 de junio de 1971).

El mejoramiento basado en una visión disciplinar, de carácter instrumentalista prevaleció hasta su transformación por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM, 1978-1989) con cobertura a nivel nacional, contaba con un Centro alterno denominado Centro de Investigación y Desarrollo Profesional del Magisterio (CIDEPPM) el que sienta las bases para los cursos curriculares, cursos breves de actualización, la capacitación con la Nivelación Pedagógica, así mismo, pone atención en la profesionalización de los docentes de talleres con la Licenciatura en Docencia Tecnológica (LIDOTEC). (Palafox, Pérez, 1995, p.6).

Los avances científicos tecnológicos de finales del siglo XX producen una nueva visión política y socioeconómica, con esto, en 1990 el mejoramiento profesional pasa a convertirse en Centro de Actualización del Magisterio (actualmente CAMCM), quedando a nivel regional con la federalización, en este periodo surge el modelo cognitivo constructivista, de ahí que, lo conductual deja ser el modelo oficial. Este modelo enfoca la atención en la enseñanza al tener como base el desarrollo cognitivo del estudiante, aunado a la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Hernández (2011, p. 20) explica que existía la idea que con la incorporación de las herramientas computacionales en la educación subsanarían las deficiencias del paradigma conductual con propuestas epistemológicas y teórico metodológicas alternativas basadas en la “metáfora del ordenador, cambiando el concepto de significado (acto cognitivo) por el de información y el procesamiento de la información”.

Por otra parte, Aguilar, Et al. (2007 pp. 15-16) comentan que los cambios sexenales de los años noventa al 2012 con sus reformas educativas carecieron de los resultados esperados, al expresar el deterioro educativo y dejar de ser la educación el elemento de cambio social como de mejora económica, incumpliendo el Estado con los acuerdos establecidos en la “Educación para Todos” de la UNESCO para alcanzar la igualdad y la justicia educativa.

Durante este periodo surge en la educación el término “calidad educativa” bajo el modelo educativo basado en competencias, Navarrete y Ocaña (2022) señalaban que en este esquema predominaban los intereses corporativos y burocráticos, presentándose así, un bucle retroactivo en los niveles educativos con un alto índice de estudiantes reprobados, como secuela de omitir los intereses del alumnado en su aprendizaje. Uno de los logros del sistema educativo nacional fue la cobertura y la disminución del analfabetismo como resultado de los acuerdos tomados con la Agenda 2030 de la UNESCO, no obstante, en todos los niveles educativos se presenta bajo rendimiento académico y una alta tasa de deserción de los estudiantes de primaria como de secundaria lo que se “considera como un estado de desigualdad social, que limita al individuo en su desarrollo personal, su realización económica y en gran medida, sus perspectivas de alcanzar una vida digna y un trabajo justamente remunerado.” (p.297).

Aunado a las anteriores problemáticas, un amplio sistema normativo en las escuelas limitó la acción educativa, los docentes sujetos a leyes, reglamentos como a la atención de cargas administrativas impuestas desde la SEP, mecanizaron la enseñanza para cumplir con programas de estudio cargados de contenidos descontextualizados carentes de interés para los estudiantes; por otra parte, delimitaron la participación de los padres de familia, al ser excluida la participación social establecida en el Art. 3ero. Constitucional, dejando su corresponsabilidad en el cuidado y mantenimiento de las escuelas. La evaluación careció de mecanismos formales para su mejora, es hasta 2013 con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), surge como un organismo punitivo que preponderaba intereses mercantilistas más que académicos en el desempeño de los docentes de educación básica limitando su oportunidad de acceder a mejores condiciones laborales.

Datos como los que presenta el INEGI (2024) demuestran el alto grado de rezago y de deserción educativa en los niveles básicos, ya que el promedio de escolaridad de entre 15 años y más en la ciudad de México en el 2020 abarcaba el 11.5 de años de escolaridad definitiva, por lo que la población ocupada en el sector informal de entre 15 y años y más, en el 3er. trimestre de 2024 era de 1,310,359 personas, que da cuenta que el sistema educativo dista mucho de alcanzar las metas establecidas. (México en cifras).

Navarrete y Ocaña (2022) consideran que “el rezago educativo es una condición en la que se encuentra cualquier persona mayor de 15 años, que, no concluido la enseñanza básica, ni ha cumplido con los objetivos de aprendizajes esperados para su nivel de desarrollo”; para Suárez Zozaya (2001, en Navarrete y Ocaña) es una situación de “desigualdad y falta de justicia en términos de distribución de servicios y oportunidades educativas” (p. 296).

Ante este panorama, una nueva normativa rige la educación básica y con ello la actualización docente entendida como: “la oferta de servicios para la adquisición y desarrollo del conocimiento educativo actual, con el fin de mejorar permanentemente la actividad profesional de las maestras y los maestros. (DOF, 29/12/23, p. 4).

En este sentido, se amplía la oferta de actualización docente en diferentes Instancias Formadoras públicas o privadas que centran la atención en la formación pedagógica o disciplinar de los profesionales de la educación (DOF, 29/12/23, p.16); sustentado en este principio la actualización en el CAMCM atiende la visión disciplinar a pesar que los planes y programas de estudio de la NEM buscan romper con este modelo para lograr la multidisciplinariedad en los campos formativos, la colaboración, la articulación entre la teoría y la práctica para la resignificación y el fortalecimiento de los saberes.

En esta resignificación y fortalecimiento de saberes de los docentes debe existir un compromiso colectivo de corresponsabilidad entre autoridades educativas, autoridades escolares, y el sistema de formación continua, que permitan romper con los viejos esquemas de subordinación, reconozcan a las personas como sujetos de las condiciones de vida. Para Morin (1999, pp.1-2) es indispensable “introducir en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades. Así mismo, señala que el conocimiento fragmentado acorde a la disciplina impide “el vínculo entre las partes y las totalidades, la propuesta sería que el conocimiento adquirido será capaz de la aprehensión de los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos”.

La Escuela Mexicana rescata los principios de los siete saberes necesarios para la educación del futuro, de Morin (1999), en la que los sujetos: profesores y estudiantes se enfrentan a sus incertidumbres, a nuevas formas culturales con la convivencia de personas migrantes quienes tendrán que aceptar una identidad terrenal distinta a la suya, por lo que la actualización docente deberá responder a nuevos desafíos de la sociedad planetaria que comparte crisis económicas, políticas y sociales, que tienen la comprensión humana como medio y fin, la que estará presente en los modelos de capacitación y actualización docente.(Morin. 1999, p. 3).

Metodología

Con el fin de analizar las percepciones de los docentes de educación primaria respecto a la necesidad de continuar con su práctica docente actual; o la posibilidad de implementar algunas transformaciones en su desempeño profesional se recurre al enfoque cualitativo, al ser considerado el adecuado para investigar experiencias personales y profundas, proporciona una comprensión rica y detallada de las percepciones de los participantes (Levitt et al., 2018). El empleo del estudio de casos contribuye al análisis profundo de un fenómeno en su contexto real y facilita la recolección de datos detallados de múltiples fuentes, fundamental para capturar la complejidad de las prácticas docentes. (Yazan, 2015).

La población de estudio fue seleccionada de dos grupos de docentes que cursaron en el CAMCM los módulos "Aprendizaje Comunitario" y "Currículo Integrado" del programa de Capacitación Didáctica para Docentes de Educación Primaria. La muestra estuvo compuesta por 31 docentes, seleccionados a través de un muestreo por conveniencia (Palinkas et al., 2015), con el objetivo de obtener información preliminar sobre la necesidad de continuar o transformar su práctica profesional.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario con preguntas abiertas, enviadas por medio de Formularios Google. Esto permitió que los participantes dieran sus respuestas de forma remota y en un entorno cómodo, lo que favorece réplicas reflexivas y detalladas. Las preguntas abiertas fueron diseñadas con la intención de explorar las percepciones sobre su práctica docente actual, así como las áreas que consideran susceptibles de transformación y aquellas en las que perciben la necesidad de continuidad. Este método permite una comprensión más profunda de las experiencias subjetivas de los participantes, características fundamentales en la investigación cualitativa (Hernández, 2018).

Los datos recolectados fueron sometidos a un análisis temático de acuerdo con Braun y Clarke (2019). La codificación de las respuestas permitió identificar temas recurrentes y, a la vez, explorar las percepciones sobre la continuidad o transformación de las prácticas docentes. A través de este proceso, emergieron códigos, subtemas y el tema principal que fueron comparados y contrastados para revelar patrones de pensamiento entre los participantes. Este enfoque es útil para identificar tanto similitudes como diferencias significativas entre los casos estudiados, permitiendo así un análisis exhaustivo de las narrativas (Nowell et al., 2017).

Resultados

A partir del análisis temático de las respuestas abiertas obtenidas del cuestionario, con la identificación de los temas recurrentes y la exploración de las percepciones de los participantes permitió sistematizar la información a través de la metodología de Braun y Clark, sintetizada en la tabla núm. 1 del anexo.

En torno a la pregunta inicial: ¿Cómo ha transformado la capacitación didáctica su práctica educativa? Los resultados reflejan los principales hallazgos sobre esta transformación.

- Actualización en la Nueva Escuela Mexicana: La comprensión y adaptación a los cambios propuestos por la NEM ha sido clave en la transformación de la práctica docente (Santillana, 2023). Los docentes reportan haber adquirido mayor claridad conceptual y estrategias para implementar los proyectos educativos que así plantea el programa 2022, a partir de incursionar en la capacitación didáctica del CAMCM.
- Adaptación pedagógica e inclusión: La personalización de la enseñanza y la atención a la diversidad son esenciales en la práctica actual. García y López (2022) sostienen que los docentes deben ajustar sus enfoques para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. La capacitación didáctica ha favorecido al profesorado en la creación de ambientes adecuados y en la adaptación de los contenidos según las necesidades de los alumnos.
- Uso de tecnologías y herramientas innovadoras: El uso de tecnologías, incluidas plataformas educativas y herramientas de inteligencia artificial, puede transformar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los docentes han mejorado sus habilidades tecnológicas y han implementado nuevas estrategias para que los estudiantes aprendan a utilizar herramientas tecnológicas y digitales de manera efectiva.
- Mejora en la calidad de la enseñanza: Los docentes mencionan que en el CAMCM han fortalecido sus metodologías y estrategias pedagógicas. Rodríguez (2023) establece que la reflexión sobre la práctica mejora la calidad de la enseñanza y la aplicación de nuevos aprendizajes, permitiendo vincular los contenidos con los saberes previos de los alumnos.

Con el objetivo de explorar el interés e identificar las necesidades de capacitación y actualización de los docentes de nivel primaria, se formuló la segunda pregunta: ¿Qué hace falta para fortalecer la práctica docente? A partir de esta interrogante, se obtuvieron diversas respuestas que revelan las percepciones de los docentes sobre los elementos necesarios para mejorar su desempeño en el aula.

El análisis de la pregunta ¿Qué hace falta para fortalecer la práctica docente? Resultó en la identificación de cinco Temas Principales: Apoyo institucional y recursos, Capacitación docente adecuada, Reconocimiento y motivación docente, Actualización y crecimiento profesional, e Implementación curricular eficiente.

- Apoyo institucional y recursos: El apoyo institucional es fundamental para que los docentes puedan desempeñar su labor de manera eficiente; así lo manifiestan algunos participantes. Se requiere que las instituciones educativas brinden a los maestros los recursos necesarios y faciliten el acceso a espacios de formación continua.
- Capacitación docente adecuada: Una capacitación docente adecuada es crucial para que los maestros fortalezcan sus habilidades pedagógicas y se mantengan actualizados en las nuevas metodologías educativas. La NEM enfatiza que la formación docente debe ser continua, pertinente y basada en el desarrollo de habilidades y conocimientos que permitan la implementación de enfoques educativos centrados en el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico (SEP, 2022). Las respuestas del profesorado conducen a revisar las observaciones que comparten algunos docentes que cursan la capacitación didáctica.
- Reconocimiento y motivación docente: El reconocimiento y la motivación son factores esenciales para el bienestar y el rendimiento de los docentes. Un entorno que valora el esfuerzo docente, tanto en términos de incentivos económicos como de reconocimiento social, genera un mayor compromiso con la enseñanza y fomenta una actitud proactiva hacia la mejora continua.
- Actualización y crecimiento profesional: El crecimiento profesional a través de la actualización constante es vital para que los docentes se mantengan al día con los cambios educativos. Como afirman García y López (2022), la actualización permite a los docentes desarrollar competencias profesionales que favorecen la mejora continua en su desempeño y promueven un enfoque centrado en las necesidades del estudiante.
- Implementación curricular eficiente: Una implementación curricular eficiente es clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso. La SEP (2022) sostiene que:

La formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio [...] la formación de las profesoras y los profesores, [...] parte de las experiencias y saberes de estos en sus contextos y circunstancias específicas, así como de los significados que les otorgan en el espacio escolar y más allá de este, lo cual les sirve para construir aquello que les es común y, al mismo tiempo, los vincula con los saberes y las culturas que viven sus estudiantes.

En este sentido, el CAMCM pretende que los docentes de primaria reciban una capacitación didáctica adecuada que les permita interpretar y aplicar los programas curriculares de manera efectiva, ajustando los contenidos a las necesidades y contextos de sus estudiantes.

Por otro lado, al plantear a los docentes la pregunta 3: ¿Qué elementos son determinantes para la transformación docente? Las respuestas configuraron patrones, a partir de los cuales determinaron cuatro Temas Principales: Actualización y capacitación, Innovación en la enseñanza docente, Inclusión y diversidad en la enseñanza, y reconocimiento del Trabajo Docente. Estos temas destacan los aspectos esenciales que los educadores consideran fundamentales para mejorar su práctica y adaptarse a desafíos educativos.

A continuación, se describen los Temas Principales que surgieron a partir de la familiarización con la información y la identificación de patrones:

- Actualización y capacitación docente: La actualización y la formación continua^[1] son esenciales para que los docentes se adapten a las nuevas demandas tecnológicas y pedagógicas. Se tiene evidencia que una formación docente eficaz está estrechamente vinculada a la mejora en el rendimiento académico y la motivación del profesorado (Moya y Luengo, 2020).
- Innovación en la enseñanza: La innovación pedagógica implica la adopción de nuevas metodologías que optimizan el aprendizaje. Reformas como la Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueven un enfoque basado en competencias y habilidades contextualizadas. La gestión efectiva de estas innovaciones por parte de los docentes mejora el rendimiento estudiantil y los prepara para futuros desafíos (OECD, 2018).
- Inclusión y diversidad en la enseñanza: Un enfoque inclusivo en la enseñanza mejora el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes, ya que promueve un sentimiento de pertenencia y respeto hacia las diferencias individuales (UNESCO, 2020). También, el respeto por los derechos del alumno y la empatía docente son esenciales para crear un entorno educativo que valore la diversidad y promueva la justicia social.
- Valoración y reconocimiento del trabajo docente: El reconocimiento del trabajo docente, es crucial para mantener altos niveles de motivación y compromiso en los educadores. Los docentes que se sienten valorados y reciben oportunidades de desarrollo profesional muestran un mayor compromiso con su labor y con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez-Garrido y Murillo, 2021).

Finalmente, el cuestionario integra una última pregunta centrada en profundizar si la muestra de profesores de educación primaria considera necesario transformar su propia práctica docente. Esta interrogante buscaba conocer las percepciones de los profesores sobre la importancia de evolucionar y mejorar sus métodos de enseñanza; en este sentido se obtienen dos Temas Principales: Transformar la práctica e Innovación en la enseñanza^[2].

^[1] Algunos de los Temas Principales identificados en este análisis, se repiten en las tablas anteriores. Con el objetivo de mantener una estructura coherente y facilitar la comprensión, se ha decidido introducir un breve descriptor para cada tema, con la finalidad de destacar su relevancia.

^[2] Del total de la muestra de 31 participantes, 11 explicaron por qué consideran necesaria una transformación en su práctica docente, 17 respondieron únicamente "sí", sin ofrecer una explicación adicional, y 3 indicaron que no lo consideran necesario. La elaboración de la Tabla 4 se realizó con los 11 docentes que detallaron las razones por las cuales necesitan transformar su práctica educativa.

Conclusiones

En el recorrido de esta investigación prevalece el sentido de que la actualización y capacitación docente debe ser el instrumento del sistema educativo para garantizar la excelencia educativa, así mismo, responde a los intereses de homogenización de los estudiantes para alcanzar y competir con los estándares internacionales, no obstante, existen problemáticas sociales como ambientales que, si bien, la NEM las considera como contenidos relevantes, aún son temas que distan mucho de ser atendidos, tanto como por el nivel de educación básica, como por los actualizadores del CAMCM.

La innovación es considera una herramienta que facilita las tareas educativas y el acceso a la información y a la difusión de contenido de esparcimiento, hace falta vislumbrarla como un instrumento capaz de potenciar la creatividad, la resolución de problemas y sea una generadora de ideas e impulse verificar, razonar y discernir entre la información y la realidad.

En cuanto al diseño del instrumento, calculamos que las preguntas planteadas tienen una orientación instrumentalista que obedece a la reproducción de la propia formación, por tanto, las respuestas obtenidas tuvieron el mismo carácter, esto representa un área de oportunidad que atender en nuestro centro de trabajo.

Referencias

- Aguilar, C. H., Guevara, N. G., Latapí, P. y Cordera, C. R. (2007). El Estado en la Educación. En Guevara, N. G. (compilador) *La Catástrofe Silenciosa*. FCE
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Diario Oficial de la Federación (diciembre 26 de 1944). Ley que Establece el Instituto Federal de Capacitación.(29/12/23). Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024. RO PRODEP 2024_sl.pdf
- Fernández, A. (2022). Tecnologías emergentes en la educación: Impacto y desafíos. Editorial Académica. <https://doi.org/10.12345/ejemplo67890>
- García, M., & López, J. (2022). Estrategias inclusivas en la enseñanza contemporánea. Editorial Pedagógica. <https://doi.org/10.12345/ejemplo54321>
- Hernández, S. Mendoza, T. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (7ª ed.). McGraw-Hill.
<https://doi.org/10.12345/ejemplo56789>
- Hernández, R. G. (2011) Paradigmas en psicología de la educación. Editorial Paidós Mexicana S.A.
- Ibarrola, M. de (1998). La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. En Latapí, S. P. (Coordinador) *Un siglo de Educación en México*. Tomo II. Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-5547-8
- INEGI (2024). México en Cifras. Sistemas de Consulta.México en cifras
- Instituto de la UNESCO (2017). Ciudades del Aprendizaje y la ODS: Una guía de acción. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida (UIL). ISBN:978-92-820-3294-7
- Levitt, H. M., Motulsky, S. L., Wertz, F. J., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2018). Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. *Qualitative Psychology*, 5(1), 22–41. <https://doi.org/10.1037/qup0000082>
- Lobe, B., Morgan, D. L., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data analysis: An introduction to coding and categorization. SAGE Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781071802779>
- Morin, E. (1999). Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro. UNESCO (s.f.) Método III. Multiversidad del Mundo Real Edgar Morin.
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F. J. (2021). El bienestar docente: Revisión de la investigación e implicaciones para la mejora escolar. *Revista de Educación*, 393, 25-52. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-509>
- Moya, A., & Luengo, J. (2020). La formación continua del profesorado: Un análisis desde la práctica educativa. *Revista de Educación*, (389), 15-40.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-450>
- Navarrete, C. Z. y Ocaña, P. L. (2022). Rezago educativo en la educación básica de México, 1990-2020. Un análisis comparativo en la temporalidad de tres declaraciones mundiales de la UNESCO. 20 (2) pp. 295-318. Doi:
<http://dx.doi.org.14516/fde.859>
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8711503.pdf>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301675-en>
- Palafox, R. G. & Pérez de C. G. E. (1995). Boletín Galería Escuela Normal Oral-CAMDF. SEP, Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
<https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>

- Rodríguez, P. (2023). Calidad educativa y actualización docente: Claves para el éxito en el aula. Ediciones Innovación. <https://doi.org/10.12345/ejemplo09876>
- Santillana, J. (2023). La nueva educación en México: Retos y transformaciones. Ediciones Educativas. <https://doi.org/10.12345/ejemplo12345>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- Tello, C. (2007). Estado y desarrollo económico: México, 1920-2006. UNAM. ISBN 978-970 32-4357-0 https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=qQa9-ifKPD4C&oi=fnd&pg=PA17&dq=Desarrollo+en+M%C3%A9xico+en+los+a%C3%B1os+70s&ots=pggYfaLKdB&sig=wZ610VHPQf_fjxgNHP21R1Vqp84#v=onepage&q=Desarrollo%20en%20M%C3%A9xico%20en%20los%20a%C3%B1os%2070s&f=true
- UNESCO (2017). Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. ISBN 978-92-820-3294-7 www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO. <https://doi.org/10.18356/9789210051941>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>

Anexo

Tabla 1:
Temas Principales

Preguntas abiertas	A partir de la capacitación didáctica, ¿cómo has transformado tu práctica educativa?	¿Qué hace falta para fortalecer la práctica docente?	¿Qué elementos son los determinantes para la transformación docente?	Consideras necesario transformar tu propia práctica
Tema Principal	Actualización en la Nueva Escuela Mexicana	Apoyo institucional y recursos	Actualización y capacitación docente	Transformar la práctica
	Adecuación pedagógica e inclusión	Capacitación docente adecuada	Innovación en la enseñanza	Innovación en la enseñanza
	Uso de tecnologías y herramientas innovadoras	Reconocimiento y motivación docente	Inclusión y diversidad en la enseñanza	
	Mejora en la calidad de la enseñanza	Implementación curricular eficiente	Valoración y reconocimiento del trabajo docente	
		Implementación curricular eficiente		

Fuente: Elaboración propia con base en la metodología de Braun y Clarke (2019). Los resultados muestran los Temas Principales obtenidos de las Tablas 1, 2, 3 y 4 que no presentan en este escrito por motivos del espacio asignado.

4. MEDICIÓN DEL IMPACTO EN EL PROGRAMA EDUCATIVO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL.

María Blanca Becerra Rodríguez
Alejandra Arias San Elías
Dafné Samantha Valdéz Martínez

Introducción

La Educación Superior en México ha estado sometida a diferentes transformaciones debido a los efectos de la globalización, por lo que es importante saber el impacto que tienen los programas educativos para garantizar que los esfuerzos invertidos en la formación académica produzcan los resultados deseados en beneficio de la sociedad. Se realizó una investigación en 33 empresas ubicadas dentro de 5 parques industriales de Querétaro para ver el impacto del Programa Educativo de ingeniería industrial del Instituto Tecnológico de Querétaro, lo anterior por medio de encuestas y entrevistas que fueron realizadas por llamadas telefónicas o visitas directa a las empresas, dando como resultado el grado de aceptación con desempeño notable con calificaciones que rondan entre los 85 y 94 puntos, por lo que los egresados están siendo preparados de manera adecuada para enfrentar los desafíos actuales de la industria; así como que un 63.6% ocupan posiciones claves dentro de éstas.

El presente trabajo ha sido elaborado a partir de una investigación minuciosa y sistemática llevada a cabo en 33 empresas que abarcan una amplia gama de sectores económicos, ubicadas en más de cinco parques industriales distribuidos a lo largo del estado de Querétaro. Este estudio tiene como finalidad obtener información fidedigna, real y actualizada acerca del impacto y la contribución que el Programa Educativo (PE) de Ingeniería Industrial está generando en pro de la sociedad queretana con relación a los egresados que se encuentran laborando y poniendo en práctica todos sus conocimientos, habilidades y competencias adquiridas durante su estancia por el Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ) para su pleno desarrollo profesional.

El propósito de este trabajo fue medir la aceptación del programa educativo de ingeniería industrial del Instituto Tecnológico de Querétaro.

Sustento teórico

La educación en pocos años ha pasado de ser un sistema que atendía a unos cuantos miles de estudiantes, concentrado en universidades e instituciones tradicionales, unas cuantas carreras y aglomerado en unas pocas ciudades, a uno que atiende a poco más de dos millones y medio de jóvenes, que muestra una amplia diversidad institucional, que ofrecen programas en casi todas las áreas del conocimiento inimaginables y que cuenta con establecimientos en todas las entidades del país (Alcántara, 2014). De acuerdo con las actuales políticas educativas ha sido necesario que las IES, consideren como parte de su quehacer universitario, trabajar sobre sus futuras aportaciones y adecuaciones para comprender y hacer frente a una perspectiva de innovación a sus procesos académicos para el desarrollo integral de sus funciones sustantivas (García et al., 2018). Actualmente hablar de educación superior en México es sinónimo de visión de futuro, de instituciones con sentido de permanencia en un sistema complejo, cambiante y con responsabilidad social. Para este tipo de actividades se consideran cuatro criterios principales que de acuerdo con (Sanders, 1982) son eficiencia, eficacia, pertinencia y relevancia de los cuales tres se aplican en el presente, pero solo uno, la pertinencia, es aplicable e imprescindible para el futuro y aplicable en el pasado de las actividades de la institución. En este sentido se define a la pertinencia como: El grado de correspondencia que debe existir entre las necesidades sociales e individuales que se pretende satisfacer con la educación universitaria y lo que realmente se llega a alcanzar; igual que otros aspectos como la socialización, legitimación, de formación cultural, de extensión y servicios (Zafra, 2014).

Importancia de la Calidad Educativa y la Evaluación en la Formación Docente

En efecto, las instituciones educativas deben proporcionar una enseñanza de calidad y relevante, lo que requiere fomentar la capacitación continua de los docentes en sus áreas disciplinares, para lo cual se destinan recursos considerables. En este contexto, los principales desafíos para lograr una formación docente alineada con los objetivos institucionales incluyen:

- Identificación de necesidades: Reconocer las verdaderas necesidades tanto del programa educativo como de los docentes.
- Rol protagónico del docente: Este debe ser capaz de transferir su protagonismo a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bonilla, 2023).

Según Martínez-Chaires et al. (2016), la Ley General de Educación establece que cada individuo tiene derecho a recibir una educación de calidad, pertinente, eficiente y eficaz. Esto puede medirse a través de pruebas estandarizadas, cuyos resultados son útiles para identificar aspectos a mejorar en el proceso educativo. La evaluación de los procesos institucionales en las IES se considera una estrategia que genera juicios de valor, ya que el análisis de la información de cada área permite realizar interpretaciones y diseñar planes de acción para la toma de decisiones.

Con la evaluación, se busca el mejoramiento continuo y se orienta hacia la acción, validando que las evaluaciones ayudan a detectar deficiencias a superar y fortalezas a potenciar. La evaluación aplicada a las acreditaciones implica, por tanto, una mejora en la calidad de los programas de estudio ofrecidos (Becerra et al., 2024).

Formación Profesional en Ingeniería Industrial

Teniendo en cuenta las exigencias del entorno social y las tendencias de la industria, el programa de Ingeniería Industrial se enfoca en ofrecer una formación profesional pertinente, centrada en el desarrollo de competencias basadas en un sólido soporte teórico, aplicable en el ámbito práctico.

El propósito general del programa es:

- Formar profesionales competentes: Para innovar y liderar los sistemas de producción de bienes y servicios en la región.
- Aumentar productividad y competitividad: A través de la aplicación de modelos, técnicas y herramientas modernas e innovadoras.

El programa se fundamenta en la demanda de profesionales capaces de desarrollar nuevos diseños para optimizar procesos, gestionar recursos y proyectos con criterios estratégicos que incrementen la productividad y competitividad de las organizaciones. Además, busca responder a necesidades identificadas a nivel nacional, regional y local, alineándose con tendencias internacionales, manteniendo un monitoreo constante del contexto a través de diversos estudios. Esto tiene como objetivo definir competencias y asegurar una estructura curricular robusta que cumpla con los requisitos establecidos por los grupos de interés (Rojas, 2024).

Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior

El Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES) es una herramienta de la política educativa del gobierno de México, creada con el objetivo de reformar la educación superior. Su creación y funcionamiento se ajustan a lo dispuesto en la Ley General de Educación Superior (LGES) y a los objetivos del Programa Sectorial de Educación Superior 2020-2024 del Ministerio de Educación Pública (SEP, 2020).

Este sistema integra un conjunto coordinado de autoridades, instituciones educativas, organizaciones vinculadas a la educación y organismos de evaluación y acreditación, junto con los mecanismos necesarios para evaluar este sector. La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) es la entidad encargada de la organización y coordinación del SEAES, evaluando y acreditando programas educativos de nivel superior en México.

Entre sus principales funciones se encuentran:

- Evaluar la excelencia de los programas académicos de licenciatura y posgrado mediante visitas de evaluación y análisis de informes.
- Acreditar programas académicos que cumplan con los estándares de calidad establecidos, otorgando reconocimiento oficial a las instituciones y programas acreditados.
- Promover la cultura de la evaluación y la mejora continua en las IES, fomentando la adopción de buenas prácticas y estándares de calidad (Baltodano, 2024).

Metodología

Para llevar a cabo este trabajo, se implementó una estrategia de investigación mixta que combinó métodos cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, se organizó una reunión virtual con el propósito de diseñar un instrumento de recolección de datos que fuera sistemático, robusto y confiable. El formulario creado fue sometido a una revisión exhaustiva por parte del equipo de investigadores junto con la asesora, garantizando que permitiera obtener tanto información cuantitativa sobre el desempeño de los egresados como datos cualitativos que profundizaran en las percepciones de los empleadores. Una vez completada esta fase, se asignaron los parques industriales a cada miembro del equipo. La recolección de datos comenzó con un enfoque multimétodo, combinando el envío de correos electrónicos y llamadas telefónicas directas a los departamentos de Recursos Humanos de las empresas. Aunque la primera estrategia resultó en una baja tasa de respuestas, las llamadas telefónicas permitieron establecer un contacto más personalizado y generar un mayor interés en la participación de este estudio por parte de las organizaciones. Así, se logró obtener una primera muestra de 11 empresas que completaron el formulario.

Con el fin de aumentar el número de respuestas, se implementó una segunda estrategia complementaria basada en visitas directas a las empresas. Muchas veces, la falta de respuesta a las comunicaciones iniciales obligó a realizar visitas sin cita previa, lo que requirió mayor flexibilidad y adaptabilidad por parte de los estudiantes que realizaron las encuestas y entrevistas en las empresas participantes. Durante estas visitas, se llevaron a cabo entrevistas con los responsables de Recursos Humanos, utilizando el formulario como guía para la conversación. Esta modalidad permitió profundizar en las respuestas y obtener información contextualizada sobre las experiencias de los empleadores con los egresados del programa de Ingeniería Industrial del ITQ.

Al finalizar la etapa de investigación de campo, se recopilaron un total de 24 formularios de manera individual, correspondientes a las empresas ubicadas en los tres parques industriales asignados. A nivel de equipo, se obtuvieron un total de 33 respuestas en más de cinco parques industriales visitados, lo que permitió contar con una muestra representativa de las empresas participantes en la ciudad de Querétaro. En resumen, la metodología empleada en esta investigación se caracterizó por su flexibilidad y adaptabilidad. La combinación de encuestas, llamadas telefónicas y visitas a las industrias permitió superar los desafíos iniciales y obtener una muestra de datos significativos. Los resultados obtenidos a través de este estudio ofrecerán información valiosa para evaluar el desempeño de los egresados e identificar áreas de mejora y nuevas oportunidades para el programa educativo, con el apoyo de softwares estadísticos como Excel, Minitab y Statgraphics, entre otros.

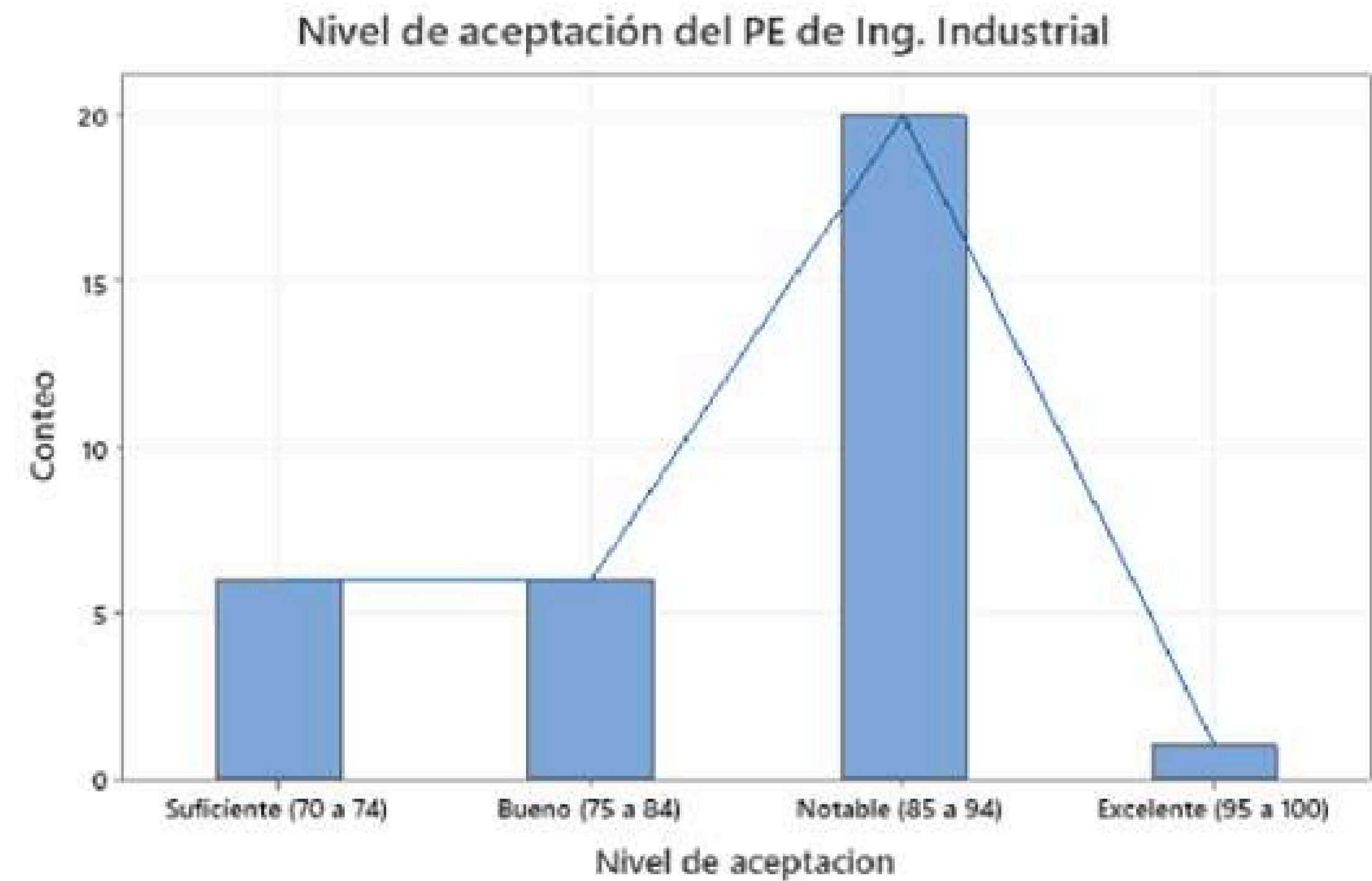
Resultados

El análisis de los resultados obtenidos de la muestra de las 33 empresas participantes en el estudio, revela, a través de la gráfica del anexo 1, una gran diversidad sectorial. Destacan el área automotriz con un (18.2%) y el sector de alimentos con un (12.1%) como los más representativos en el mercado queretano. Un aspecto relevante a señalar es la predominancia de las empresas extranjeras en estos sectores, que demandan, en su mayoría, un dominio avanzado de un segundo idioma, con un enfoque principal en el inglés, según la información proporcionada en la tabla 1 del anexo 2.

De esta muestra, la gráfica del anexo 3 indica que un 63.6% de los egresados de la carrera de Ingeniería Industrial que provienen del Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ) los cuales se encuentran generalmente en posiciones gerenciales en áreas de calidad, recursos humanos, mantenimiento, logística, producción, seguridad e higiene, gestión de proyectos y almacenamiento. Entre las fortalezas con las que se destacan estos egresados frente a la industria incluyen su compromiso, proactividad, capacidad para solucionar problemas, trabajo en equipo, rapidez para adquirir nuevos conocimientos y liderazgo frente a grupos multidisciplinarios.

El resultado del grado de aceptación de los estudiantes egresados de la carrera de ingeniería industrial fue calificado de acuerdo con los niveles de desempeño: Suficiente, Bueno, Notable y Excelente. Como se puede observar en la gráfica 1 el grado de aceptación del PE de ingeniería industrial refleja un desempeño notable con una calificación que ronda entre los 85 y 94 puntos.

Gráfica 1.
Nivel de aceptación de egresados del PE Ingeniería Industrial



Fuente: Res_Final_PE_Ind-2024 | Minitab

Los resultados del anexo 4 indican que los egresados de Ingeniería Industrial están siendo preparados de manera adecuada para enfrentar los desafíos de la industria actual. Las competencias desarrolladas, tales como la mejora continua, la gestión de procesos y el liderazgo, generan un valor agregado significativo para las organizaciones, contribuyendo a optimizar los procesos, reducción de costos y aumento de la competitividad.

Conclusiones

El trabajo realizado sobre el impacto del PE de Ingeniería Industrial-ITQ ha proporcionado hallazgos significativos que responden a los objetivos planteados al inicio del estudio. En primer lugar, se diseñó y aplicó una encuesta a una muestra representativa de 33 compañías, permitiendo evaluar el nivel de satisfacción de las empresas queretanas respecto al desempeño y el cumplimiento de las competencias esperadas de los egresados del ITQ en el sector productivo.

Los resultados indican que los egresados del programa son valorados positivamente en el ámbito laboral, destacándose en áreas como la optimización de procesos, la integración y liderazgo de equipos multidisciplinarios, además de la mejora continua de la calidad. Donde un 63.6% de los egresados provenientes del ITQ, ocupan posiciones clave en diversas industrias, especialmente en los sectores automotriz y alimenticio.

Este trabajo corrobora la relevancia, la aceptación del PE de Ingeniería Industrial y el impacto de los egresados del PE de Ingeniería Industrial-ITQ en el ámbito empresarial actual. Al desempeñar roles clave en la optimización de procesos, la reducción de costos y la mejora continua de la calidad, estos profesionales contribuyen significativamente a la competitividad y sostenibilidad de las organizaciones en beneficio del Estado de Querétaro.

Se muestra que el PE está cumpliendo con su misión de formar profesionales altamente capacitados y comprometidos con el desarrollo sostenible de las organizaciones y la sociedad en su conjunto. Sin embargo, es necesario dar seguimiento trabajando en la mejora continua del programa de estudios para garantizar que los egresados sigan siendo altamente preparados para enfrentar los desafíos de un mundo laboral cada vez más dinámico y complejo.

También se observó que los egresados poseen competencias críticas como la capacidad de resolución de problemas, el liderazgo y la gestión de procesos, lo que les permite generar un valor agregado en las organizaciones donde se desempeñan. Sin embargo, haciendo una comparativa entre los resultados obtenidos de estudio con el artículo científico “Aceptación de programa educativo de ingeniería industrial” por (Becerra et al., 2024 pp. 9) se muestra una diferencia relevante en el desempeño de los egresados del ITQ, pasando de un nivel excelente a uno notable en su mayoría. Lo que puede reflejar cierto sesgo puesto que en este estudio se tomaron en cuenta datos reales de egresados en diferentes generaciones, así como una diferencia entre la muestra estudiada, haciendo hincapié que el nivel de desempeño recopilado para el artículo de (Becerra et al., 2024) fue basado en datos históricos de los periodos enero-junio 2022, agosto-diciembre 2022 y enero-junio 2023 anteriores al presente año.

Referencias

- Alcántara, A. (2014). La Educación Superior en México: Persistencia y transformación de las políticas en el último cuarto de siglo. Seminario de Educación Superior de la UNAM, pp. 167-168.
- Baltodano, G. y Leyva, O. (2024). Criterios de evaluación de la calidad en la educación superior en México. *Journal of the Academy*, 10, 200-230.
<https://doi.org/10.47058/joa10.10>
- Becerra, M., San, A., y Hernández, A. (2024). Aceptación de Programa Educativo de Ingeniería Industrial.
- Bonilla Barragán, C. P., Armendáriz Silva, M. E., Castro López, M. del S., Vega López, L., Estrada Cervantes, H. (2023). Detección de áreas de oportunidad del programa educativo de Ingeniería Industrial con base en resultados del EGEL-IINDU egresados CUCEI.
- García, M. y Márquez, L. (2018). La acreditación y certificación de la educación superior y sus efectos en la calidad: UV-BUAP. pp. 175.
- Martínez-Chaires, G. I., Guevara-Araiza, A. y Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra-Ximhai*, 12(6), pp. 123-134.
- Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 10(20).
Rojas, J. (2024). Documento de actualización del proyecto educativo del programa ingeniería industrial (PEP). Universidad Santiago de Cali.
- Sanders, W. (1982). The basin of México: studies in Archeology.
<https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.1982.1.16192>
- SEP. (2020). Foros regionales de consulta para el diseño del sistema de evaluación y acreditación de la educación superior (SEAES).
https://crno.anuies.mx/images/TERMINOS_DE_REFERENCIA_PARA_LOS_FOROS_REGIONALES_SEAES.pdf
- Zafra, S. et al. (2014). Indicadores para evaluar la pertinencia social en la oferta académica de programas. ISSN: 2145-549X.

Anexos

Gráfica 2:
Porcentaje de giros empresariales

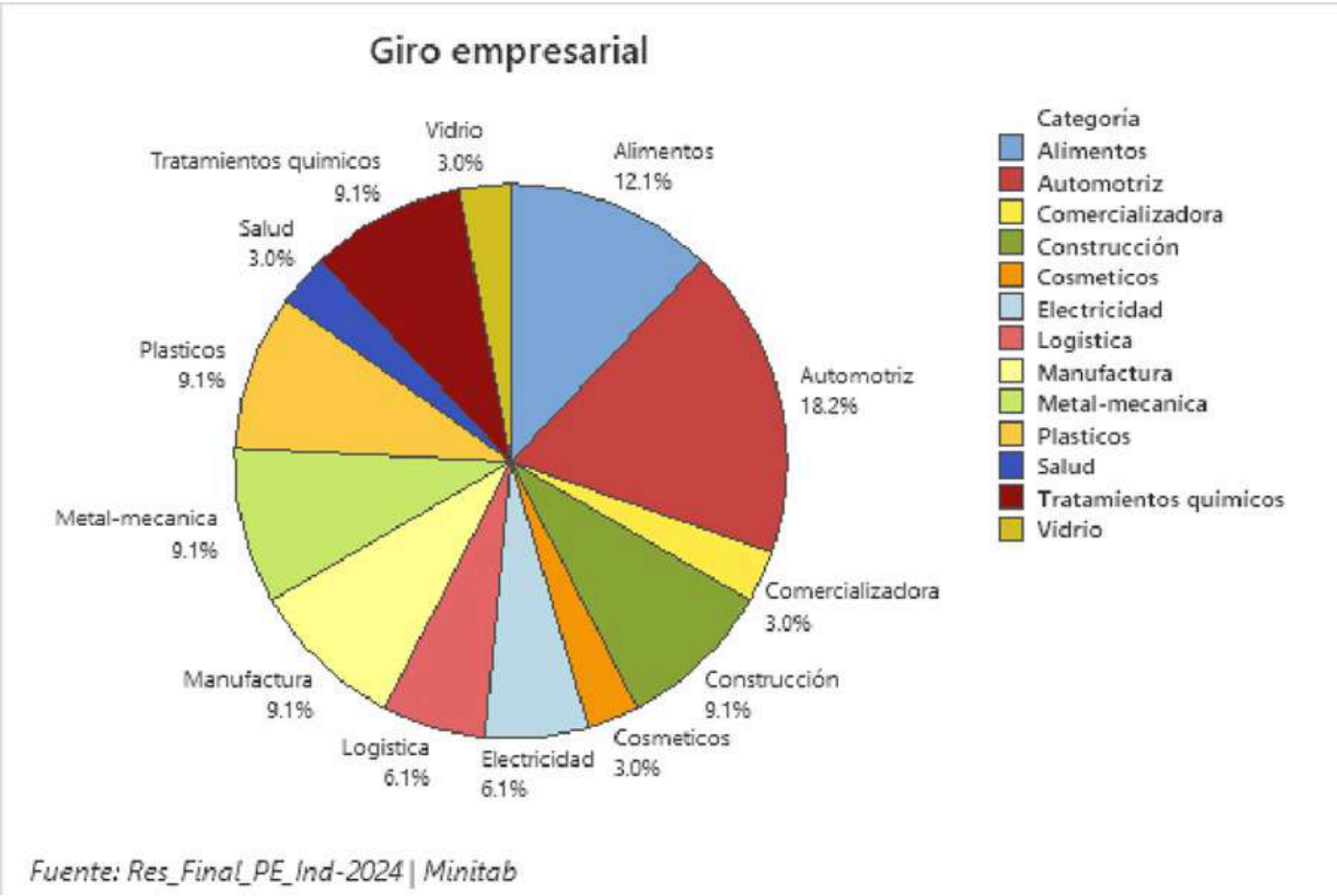
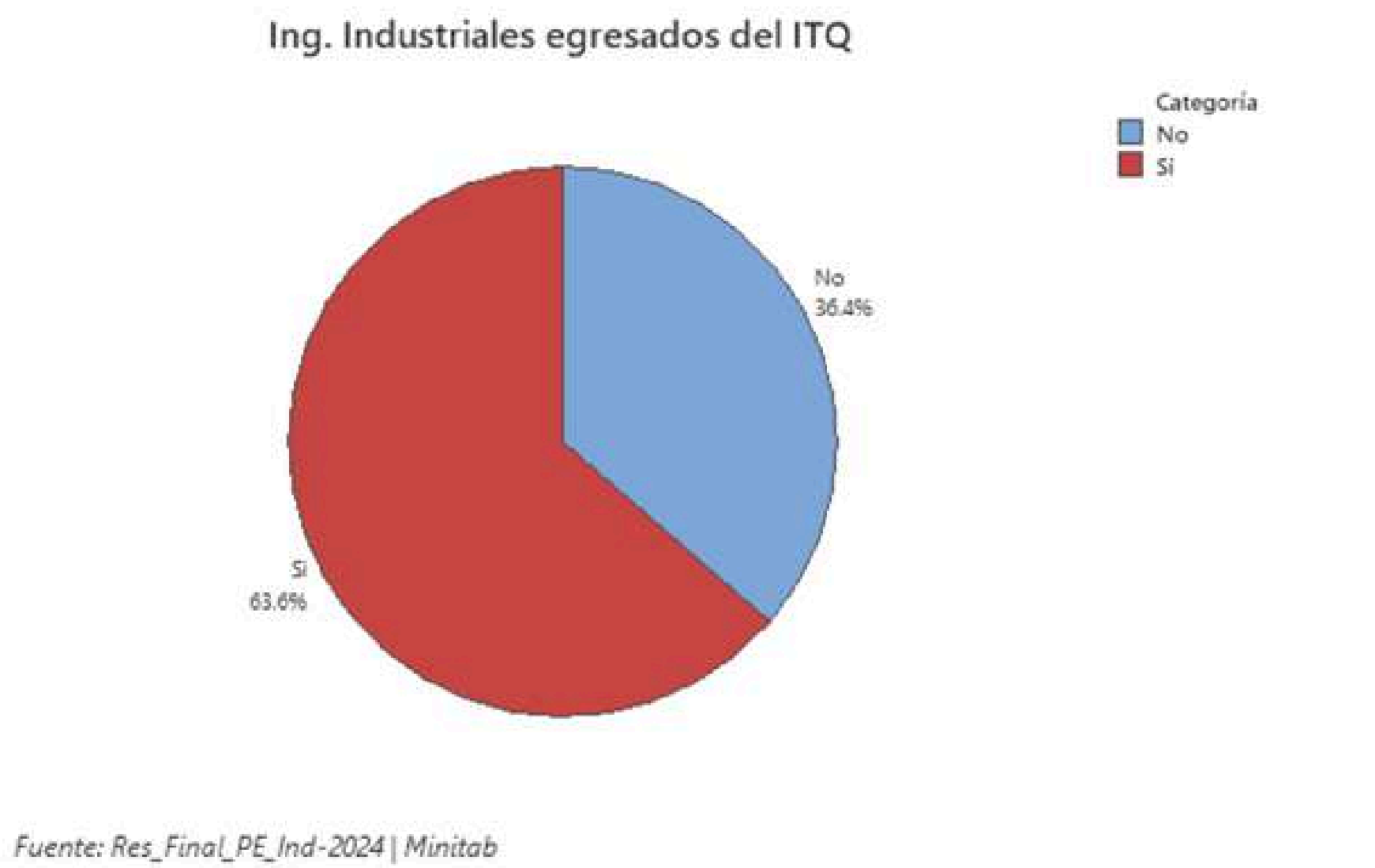


Tabla 1:
Empresas.

No.	Nombre de la empresa	Pais de origen	2do idioma	No.	Nombre de la empresa	Pais de origen	2do idioma
1	Wittmann Battenfeld México, S.A. de C.V.	Austria	Ingles	18	Emsur	España	Ingles
2	Nexteer Automotive México	Estados Unidos	Ingles	19	Ariel Inc	Belgica	Ingles
3	Volkswagen Truck & Bus México	Alemania	Ingles	20	Eurochem Agro Mexico S.A. de C.V.	Estados Unidos	Ingles
4	Glasser S.A. de C.V.	Mexico	Ingles	21	Grunsa	Mexico	Ingles
5	CEDIS de Grupo Nutech	Mexico	Ingles	22	Label Intelligence	Mexico	Ingles
6	Mitsubishi Materials (MMC Metal de México)	Japon	Ingles	23	Rifel México	Mexico	Ingles
7	Autoliv MQL	Suecia	Ingles	24	Cumfas	Mexico	Ingles
8	D'Gari	Mexico	Ingles	25	IMI ingeniería	Colombia	Ingles
9	QIS	Mexico	Ingles	26	New Holland	Estados Unidos	Ingles
10	Johnson Matthey	Inglaterra	Ingles	27	Nefrología y Diálisis	Mexico	Español
11	Herramientas Diamex, S.A. de C.V.	Francia	Frances	28	Transportadora NT	Mexico	Ingles
12	Eaton	Estados Unidos	Ingles	29	Plaka Saint Gobain	Francia	Español
13	Cristal Plas Soluciones S.A. de C.V.	Mexico	Ingles	30	IE	Japon	Japones
14	Espumol Mexico S.A de C.V.	Mexico	Ingles	31	Revlon	Estados Unidos	Ingles
15	Planta Zeeco-Therme S. A. P. I. de C. V.	Estados Unidos	Ingles	32	Nicro Plating Group	Estados Unidos	Ingles
16	Fresh Exportations	Mexico	Ingles	33	Grupo On Time	Mexico	Ingles
17	Coexpan	España	Ingles				

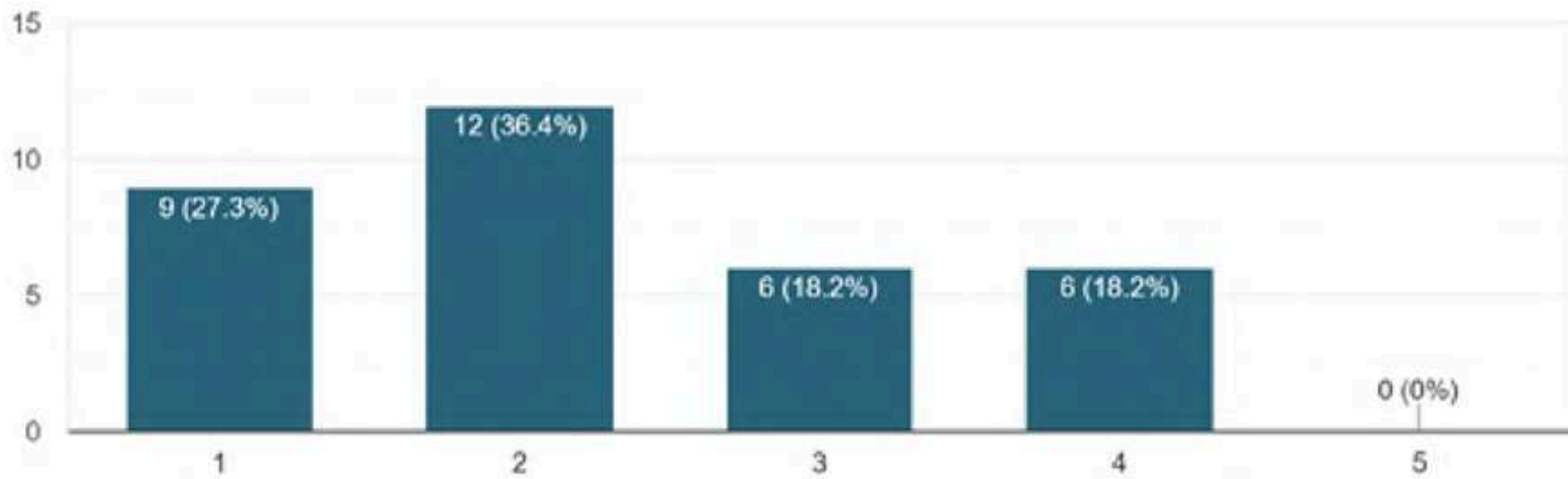
Fuente: Res_Final_PE_Ind-2024 | Excel

Gráfica 3:
Porcentaje de los Ing. Industriales egresados del ITQ



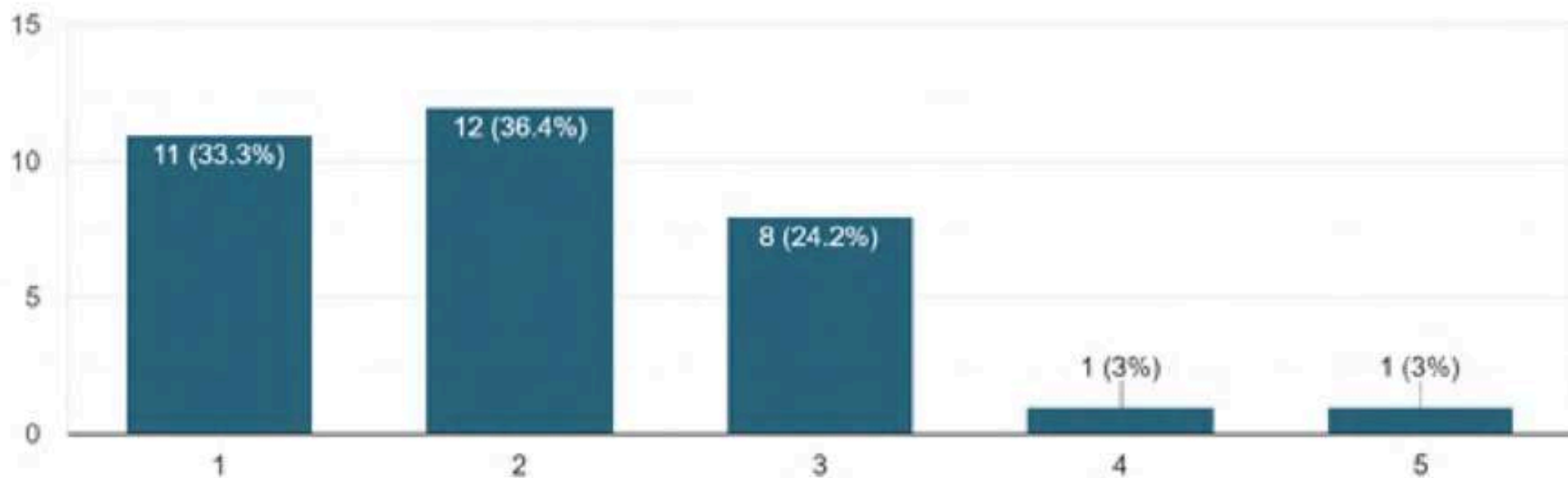
Gráficas 4:
Cumplimiento de los objetivos educativos del PE de Ingeniería Industrial.

a) Diseñar, integrar, gestionar sistemas y procesos, en interacción con el entorno
33 respuestas



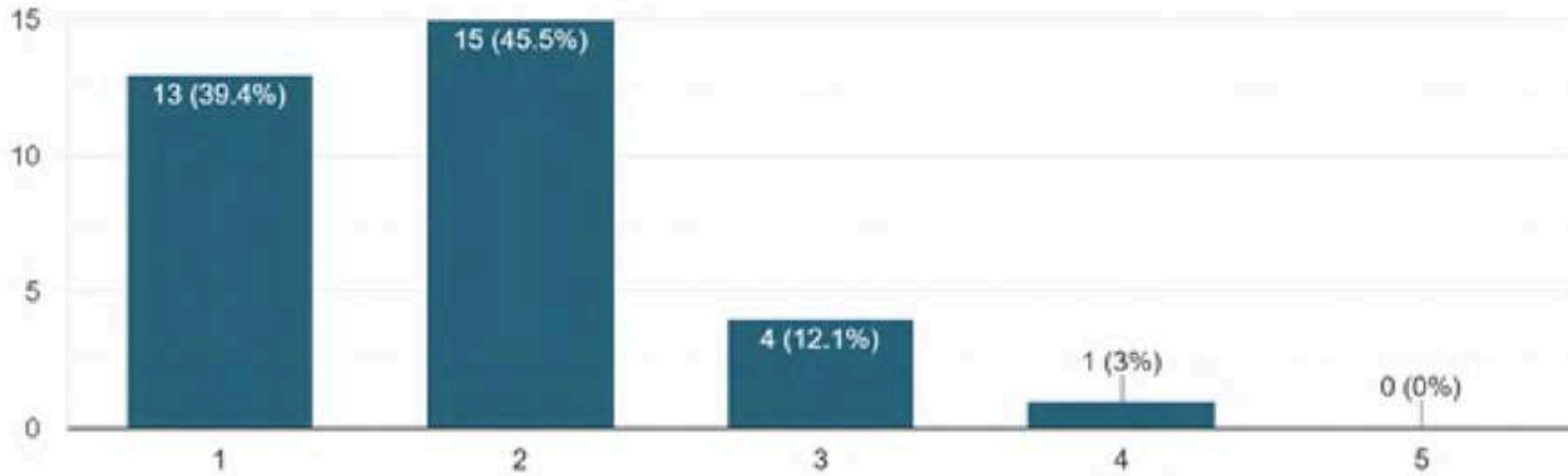
Fuente: Elaboración propia

b) Liderar e integrar equipos multidisciplinarios con un enfoque técnico, humanista y sustentable
33 respuestas



Fuente: Elaboración propia

c) Desempeñar sus actividades bajo un enfoque sistémico a través de la mejora continua personal
33 respuestas



Fuente: Elaboración propia

5. COMPRENSIÓN LECTORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Jesús Armando Balcázar Orozco
Belem Reséndiz Núñez

Introducción

Este trabajo de intervención docente sobre la comprensión lectora a la luz del pensamiento crítico, en un grupo de tercer grado de educación secundaria, en el espacio curricular de español, Plan de estudios 2022, Nueva Escuela Mexicana, ciclo escolar 2023-2024, presenta los resultados sobre este proceso comprensivo con la eficiencia y el logro del fomento de algunos niveles y dimensiones del pensamiento crítico, por medio de la lectura y el análisis del cuento de ciencia ficción. Los alumnos analizaron, infirieron e interpretaron un texto literario narrativo con un alto nivel de desempeño de los aprendizajes esperados.

Desde la puesta en marcha del Plan de Estudio 2022, Fase 6 en educación secundaria de la Nueva Escuela Mexicana, se priorizó en las aulas de este nivel educativo en el país, el desarrollo de los alumnos desde el punto de vista holístico. Para ello, el nuevo diseño curricular propuso en el perfil de egreso de la educación obligatoria once ámbitos para la nueva escuela, que son el eje rector de los programas de estudio que la conforman. Uno de los rasgos del perfil de egreso es que “desarrollan el pensamiento crítico que les permita valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades [...] para proponer transformaciones en su comunidad” (Plan de Estudio 2022, p. 97). La tarea fundamental del pensamiento crítico es generar “un desarrollo gradual de capacidades que implica un proceso a partir del cual se establecen relaciones entre conceptos, ideas, saberes y conocimientos” (Plan de Estudio 2022, p.107). Ante las ideas anteriores, uno de los ejes articuladores que se proponen en este Plan es el de “Pensamiento crítico”, dicha propuesta sostiene que, si cada docente desarrolla, fortalece y promueve este nexo con los respectivos campos educativos, egresarán de secundaria alumnos cada vez mejor capacitados para enfrentarse a los nuevos retos académicos que se les presenten y, así, continuar desarrollándose en los siguientes niveles educativos. En este tenor se pretende que los alumnos formulen preguntas para resolver problemas, se informen, analicen y argumenten sus ideas para ofrecer evidencias y conclusiones, además, de que reflexionen en sus procesos de pensamiento y se evalúen con eficiencia. El pensamiento crítico cuestiona los fenómenos del mundo y fomenta la argumentación, examina la realidad y los valores éticos que orientan a los demás; comprende una formación sólida en el planteamiento de interrogantes, la elaboración de proyectos y el desarrollo de una conciencia crítica y la construcción de un pensamiento propio para expresar juicios sobre la misma realidad con razonamientos coherentes y claros, fundamentados de forma lógica en la elaboración de proyectos y ensayos, con la profundidad pertinente en la multitud de interpretaciones de lo que rodea a las y los estudiantes. El pensamiento crítico recupera al otro a partir de la diversidad (Plan de estudio 2022 - 2024).

No obstante, la realidad mexicana dista de lo planteado por las políticas educativas vigentes, pues los planteles de educación secundaria presentan contextos tan diversos como desiguales, lo que resulta en un reto, muchas veces insuperable, para los docentes del país, que buscan el desarrollo de las habilidades de su estudiantado, por lo tanto del pensamiento crítico, por medio de múltiples estrategias diseñadas por cada uno de los docentes en servicio, haciendo uso de su “sentido común”, puesto que la normatividad del campo educativo no brinda ni la claridad ni las herramientas mínimas necesarias para proveer a los docentes de las competencias básicas para el logro del perfil de egreso en educación secundaria.

Contexto de la Intervención Pedagógica

Presentamos la intervención pedagógica realizada en el grupo de 3° “E” durante el ciclo escolar 2023-2024 en la Escuela Secundaria General No. 121 “Rabindranath Tagore” de la Ciudad de México, que cuenta con 32 alumnos. Durante los primeros meses, los adolescentes mostraron una actitud apática y pocas intervenciones en las sesiones de clase. Sin embargo, a lo largo de las sesiones, notamos que se mostraban interesados cuando los temas relacionados con las nuevas tecnologías eran abordados. Estas condiciones permitieron vincular el pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos de ciencia ficción, un género literario que les ayudó a confrontar realidades distópicas con su vida cotidiana, facilitando así el desarrollo gradual de su pensamiento crítico.

Importancia de la Asignatura de Español

Es importante señalar que la asignatura de español es un espacio curricular ideal para fomentar el pensamiento crítico en adolescentes de educación secundaria. En este ámbito, se promueve el uso analítico del lenguaje mediante la interacción con diversas texturas literarias, como los cuentos de ciencia ficción en esta intervención didáctica. Asimismo, el lenguaje se convierte en un medio para organizar su propio pensamiento. Ninguna propuesta de intervención tendría la validez necesaria sin un seguimiento adecuado de los aprendizajes de los alumnos. Por ello, la evaluación formativa, que es parte del nuevo enfoque educativo, permite considerar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos. Esta metodología facilita la identificación, descripción y corrección de las dificultades que puedan surgir en el desarrollo del pensamiento crítico. Además, al basarse en la observación, registro y sistematización de la información, se pueden redireccionar las actividades implementadas durante las sesiones sin esperar al final de la intervención pedagógica.

Sustento Teórico

El pensamiento crítico se define como la habilidad humana para deliberar sobre la relación lógica entre las premisas y las conclusiones, con el objetivo de llegar a deducciones y tomar decisiones. Se describe como “la habilidad para determinar la conexión lógica entre las premisas y las conclusiones” (Watson y Glaser en Macedo, 2018, p. 26). Este concepto abarca una actividad productiva y se asocia con términos como intelecto, razón o juicio. El pensamiento crítico incluye comportamientos, habilidades y aptitudes que permiten reconocer un problema y llevar a cabo investigaciones que validen las ideas formuladas. En otras palabras, implica la generación e instrumentación de actitudes, conocimientos y habilidades: actitudes de investigación que permiten reconocer problemas y necesidades; comprobación y conocimiento sobre la naturaleza de inferencias válidas, abstracciones y generalizaciones donde la exactitud de las evidencias se determina lógicamente (Watson y Glaser en Macedo, 2018).

Varios autores proponen diferentes métodos para fomentar el pensamiento crítico. Estas estrategias metodológicas ayudan a los estudiantes a aprender de manera crítica, mientras que los docentes pueden adaptarlas a los contenidos de las unidades didácticas del plan de estudio. Las habilidades para desarrollar el pensamiento crítico proporcionan herramientas para evaluar esos conocimientos críticos y determinan los valores de razonamiento de los alumnos, así como diversos resultados para evaluar y autoevaluar a docentes, alumnos y procesos escolares. De este modo, se busca que los alumnos se conviertan en pensadores autónomos con dirección, disciplina y supervisión propias, desarrollando capacidades como “plantear preguntas”, “recopilar y evaluar información”, “llegar a conclusiones”, “pensar de manera abierta” y “comunicarse de manera efectiva” (Paul y Elder, 2005, p. 5).

El Pensamiento Crítico y su Importancia en la Educación

El pensamiento crítico es un proceso ordenado que se basa en la diversidad de juicios, permitiendo a los pensadores críticos analizar la información y comprender la realidad que los rodea. El nivel de operación de estas personas se manifiesta a través de una pluralidad de preguntas que desafían cualquier tipo de texto, ya que no se juzga sin una comprensión ordenada y sistemática. Esta habilidad es una autoapropiación de actividades autoconscientes que se ejercitan y desarrollan constantemente en distintos campos del conocimiento, como los científicos, filosóficos y humanistas, además del sentido común. Los criterios del pensamiento crítico fundamentan el pensamiento en sí mismo para “autodeterminarse” (López Calva, 2013).

Disposiciones hacia el Pensamiento Crítico

Las disposiciones hacia el pensamiento crítico se centran en enfoques de vida, y los pensadores críticos tienden a ser:

- Inquisitivos
- Sistemáticos
- Juiciosos
- Analíticos
- Buscadores de la verdad
- De mente abierta
- Confiados en el razonamiento

El pensamiento crítico está impregnado de curiosidad, con una preocupación por adquirir información y una alerta ante oportunidades. Además, se caracteriza por la confianza en la investigación, la flexibilidad en opiniones alternativas, la imparcialidad en la evaluación del razonamiento, la honestidad frente a prejuicios y estereotipos, así como la prudencia al emitir juicios (Facione, 2007).

Dimensiones del Pensamiento Crítico

Según Villarini (2019), el pensamiento crítico se organiza en cinco dimensiones:

1. Lógica: Examinación de conceptos conocidos, válidos y razonables.
2. Sustantiva: Relación de lo conocido con la realidad y confrontación con nuevos conceptos.
3. Contextual: Enfoque en el entorno social para alcanzar soluciones u objetivos específicos.
4. Dialógica: Establecimiento de un diálogo entre el pensamiento propio y el ajeno.
5. Pragmática: Metacognición para evaluar intereses, fines y consecuencias de nuestros procesos cognitivos.

Pensamiento Crítico en la Educación

En el ámbito educativo, el pensamiento crítico no solo es un proceso cognitivo, sino que también abarca las emociones, tanto de docentes como de estudiantes. Así, el sistema educativo mexicano debe fomentar en los alumnos conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de conflictos, toma de decisiones y desarrollo de su creatividad. Por ende, el pensamiento crítico debe ser un proceso fundamental que se desarrolle con mayor énfasis en la educación secundaria.

El papel del docente es crucial para facilitar la construcción del diálogo y la comprensión de textos en el aula. En este sentido, el grupo se convierte en un espacio dialéctico, creativo y transformador de los saberes de los alumnos (Barrón, 2010). El docente actúa como facilitador del diálogo, permitiendo que los estudiantes configuren sus propios significados de la realidad, en conjunto con las dimensiones del pensamiento crítico previamente mencionadas.

Ejes del Plan de Estudio 2022

Los ejes articuladores del Plan de Estudio 2022 funcionan como componentes curriculares básicos que contribuyen al desarrollo de capacidades para vivir y convivir como individuos sociales en diversas comunidades. Así, se busca que los seres humanos se conviertan en agentes sociales que promuevan la igualdad, la libertad, el respeto, la justicia y la equidad. Al desarrollar estos valores, se aprenderá y enseñará desde una perspectiva ética en, desde y para la comunidad. Estos ejes cumplen una doble función: vincular el currículo con la realidad inmediata y ampliar en los estudiantes las formas de mirar y percibir el mundo, brindándoles una perspectiva más plural y diversa.

Ejes Articuladores y Pensamiento Crítico

Dentro de los ejes clave, se encuentra el relacionado con el “Pensamiento crítico”. Como hemos mencionado, se describe específicamente de la siguiente manera: “posibilita una práctica reflexiva orientada al cuestionamiento sobre las condiciones del mundo que nos rodea, así como las ideas y razonamientos propios, como base para la generación de cambio en beneficio de nuestro entorno social y natural” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, p. 5). Además, en el contexto del perfil de egreso de los alumnos de la Nueva Escuela Mexicana, se señala específicamente en el número X que: “Desarrollan el pensamiento crítico que les permite valorar los conocimientos y saberes de las ciencias y humanidades [...] para examinar críticamente sus propias ideas y el valor de los puntos de vista de las y los demás...” (Plan de Estudio 2022 [2024], p. 96).

Objetivos

General

- Desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes a través de la lectura y el análisis del cuento de ciencia ficción.

Específicos

Que el alumno:

- Alcance niveles de pensamiento crítico (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación).
- Mejore su comprensión lectora mediante el cuento de ciencia ficción.
- Reflexione sobre acontecimientos del cuento de ciencia ficción y los compare con su realidad.

Metodología

El siguiente cuestionario se aplicó a un grupo de 32 alumnos de la asignatura Lengua materna, español de tercer grado en la escuela secundaria núm. 121 “Rabindranath Tagore”, Ciudad de México, ciclo escolar 2023-2024. Este cuestionario consta de 10 preguntas sobre comprensión lectora, basadas en habilidades del pensamiento crítico. El cuento utilizado se titula: “Cuento de navidad” (de ciencia ficción) de Ray Bradbury, con 5 preguntas de opción múltiple y 5 abiertas; las primeras están diseñadas para fomentar niveles de comprensión lectora y las siguientes para alcanzar dimensiones del pensamiento crítico.

El análisis de contenido y la interpretación de las 10 preguntas y su relación con el pensamiento crítico se presentan de manera conjunta, dada la naturaleza de este trabajo.

Resultados

La primera pregunta: ¿A qué se refiere el narrador cuando expresa “el resplandor de cien mil millones de maravillosas velas blancas”? Un total de 25 alumnos, equivalentes al 86 % del grupo, seleccionaron la opción correcta al identificar esta expresión de lenguaje figurado (metáfora) como “estrellas”, en lugar de “luciérnagas”, “bombillas” o “pirotecnia”, que eran las otras opciones. Este porcentaje representa un alto nivel de inferencia del texto literario en su comprensión y pensamiento crítico, mostrando “lógica” y sentido “contextual”. Esto implica un “pensamiento reflexivo” al mismo tiempo (Lipman, 1998). Los actos de comprensión de este cuento reflejan la estrecha conexión entre el texto y el lector, ya que existe una comunicación en las estructuras de ambas partes; el texto se interpreta a través de la construcción de sentido realizada por el lector. La lectura es un proceso dinámico y cambiante, un pacto entre dos o más partes que se abre ante la mirada del lector con pensamiento crítico, ya que el “punto de visión móvil” genera un espacio de objetos de conocimiento que se interpretan en este texto de ciencia ficción (Iser, 1976, p. 177).

Análisis de Comprensión Lectora en Estudiantes

La segunda pregunta comparte un sentido contextual similar a la anterior. Este sentido del texto sugiere que viajan al espacio en “vésperas de Navidad” para celebrar la “Navidad” en el vasto espacio sideral. La pregunta específica es: ¿En qué día emprendieron su viaje al espacio? Un total de 21 alumnos respondieron correctamente, lo que significa que el 72 % del grupo mostró un nivel inferencial aceptable. Además, lograron identificar “supuestos” y reconocer “relaciones fundamentales” para realizar “inferencias correctas” (Díaz-Barriga, 2001). La información visual es esencial durante la lectura, pero no es suficiente, ya que los alumnos requieren cierta información previa almacenada en su mente. Por tanto, la información visual puede desaparecer en cualquier momento de ese proceso lector; esta se adquiere “a través de los ojos” de los lectores. La “información no visual” existe “detrás de los ojos” y está inmersa en las capacidades del lector (Smith, 2015, pp. 16 y 17). Los alumnos aplicaron de manera lógica este nivel de inferencia en su aprendizaje, fundamentado en su propio pensamiento crítico.

Evaluación de la tercera pregunta

La tercera pregunta plantea: ¿Cuál es la palabra que, en el contexto de la narración, define la palabra “aduanas”? De las opciones: “saludos”, “control”, “pesca” y “cosas”, 11 alumnos eligieron “control”, que es la respuesta correcta, lo que representa el 45 % del grupo. Este porcentaje indica un bajo nivel inferencial en cuanto a la polisemia y la semántica adecuada del concepto en su contexto. Adicionalmente, se observa un bajo porcentaje en el desarrollo de habilidades de “pensamiento complejo” como manifestación del pensamiento crítico en general, y de un “pensamiento verbal (lingüístico denotativo) y lógico” en particular (López Aymes, 2012). El proceso de comprensión lectora de los alumnos en esta pregunta no resultó ser alto desde una perspectiva interactiva; su modelo jerárquico fue más descendente que ascendente (Solé, 1996). Los alumnos no utilizaron adecuadamente sus conocimientos previos, lo que afectó su desempeño en esta pregunta-respuesta lingüística-semántica; la interacción fue limitada en la comprensión del texto de ciencia ficción.

Inferencia y lenguaje figurado

El nivel inferencial en el contexto del texto y su relación con el lenguaje figurado es aceptable, como se evidencia en la cuarta pregunta: ¿Cómo se llama al visor desde donde observan el espacio? Entre las opciones: “mirador”, “cristal”, “ojo de vidrio” y “ojo de buey”, esta metáfora de “visor” o “mirador” fue respondida correctamente por el 72 % (21 alumnos) del grupo. Las dimensiones del pensamiento crítico se manifestaron con eficacia y creatividad en una espiral “lógica”, “dialógica” y “pragmática” (Rojas en Montoya, 2007).

Resultados de la quinta pregunta

La inferencia es alta, con un porcentaje del 86 % (27 alumnos) del grupo en las respuestas de la quinta pregunta: “La aduana retuvo un regalo y el árbol de Navidad por exceso de peso, ¿Cuál fue la razón específica de la retención de este?”. La causa es, en términos literales, porque se “excedía por unas onzas”. La inferencia por comparación y contraste hecha por los alumnos es evidente. Esta inferencia es tan clara para ellos que desencadena un “razonamiento” o “encadenamiento articulado de proposiciones” en su entendimiento y en su capacidad para emitir juicios (Ardoino, 2011). La habilidad que se desarrolló en los alumnos de tercer grado fue el pensamiento crítico, que consta de cinco dimensiones según Rojas (citada en Montoya, 2008): “lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática”, las cuales posibilitan su eficacia y creatividad y que fueron útiles para analizar las respuestas de los alumnos en las preguntas abiertas, permitiendo así valorar el nivel en que se encuentran.

Análisis de las Respuestas sobre los Lugares Hipotéticos

Los conceptos relacionados con la pregunta número 6, que aborda los lugares hipotéticos desde donde despegan las naves espaciales, generaron respuestas breves en la mayoría de los casos. A pesar de que se solicitó una justificación para cada respuesta, la mayoría coincidió en que el lugar de embarque del cohete era similar a un “aeropuerto” actual, pero mucho más tecnológico y poblado de “alienígenas”, aunque “oscuro”. Estas ideas revelan su percepción del futuro como un entorno carente de luz. Otros mencionaron que podría ser un “campo” o “desierto”, mientras que uno lo comparó con una “terminal de autobuses” y otro adolescente lo relacionó con la Administración Nacional de Aeronáutica y del Espacio (NASA). Según Rojas (2008), en este tipo de preguntas, los alumnos relacionaron sus respuestas con su propio contexto, ya que imágenes como la de un “aeropuerto” son reflejos de su realidad actual. Además, esto fomentó el pensamiento crítico, ya que reflexionaron sobre la realidad presentada en el texto literario, comprendiendo el ambiente y las circunstancias del relato de ficción, aportando diversas respuestas a los problemas planteados y contribuyendo a la construcción de sus propios saberes (Montoya y Monsalve, 2008).

En cuanto a cómo se imaginaban el año 2052 y qué tan cercano o lejano lo veían, las respuestas estaban vinculadas a los programas televisivos que consumen, como “viajes al espacio en vacaciones”, “coches voladores”, “más tecnología” y “nuevas modas y peinados”. Algunos mencionaron la idea de un “avance en el cuidado del medio ambiente”, mientras que otros creían que sería un “año sin avances”. La mayoría de los alumnos relaciona este futuro con referencias de realidades futuristas y distópicas, señalando que aún lo consideran “distante y lejano”. Sin embargo, lo imaginan similar a lo que ven en las películas, lo que indica su capacidad para comparar y analizar el contenido cinematográfico en relación con su contexto inmediato. En esta pregunta, los situamos en la dimensión sustantiva del pensamiento, ya que vincularon información previa con nueva para hacer comparaciones (Villarini, 2019). La formación del espíritu crítico de los alumnos es una herencia cultural que ha perdurado en el ámbito educativo y en la sociedad del conocimiento actual en la que viven. Observamos que sus concepciones críticas se basan en el valor de su razonamiento, influenciado por sus experiencias y el uso cotidiano de los medios de comunicación, especialmente del cine y la televisión. Su espíritu educativo se desarrolla a través de su capacidad de razonamiento en esta etapa de la adolescencia, evaluando y valorando su entorno social y cultural. Este espíritu crítico entre los alumnos puede generar cambios significativos en las instituciones sociales y educativas (Le Grand, 2011).

Reflexiones sobre el Regalo y el Árbol

En la siguiente pregunta sobre qué hubieran hecho si no les permitían pasar el regalo y el árbol como deseaba el personaje protagonista, que representa a un niño, el 50% respondió que explicarían la situación a las personas de la aduana, hablándoles con sinceridad. El otro 50% mencionó que buscaría opciones dentro de la nave, como hizo el padre del protagonista. Ambas respuestas coincidieron en su mayoría, reflejando que la interpretación de la decisión del padre fue considerada correcta. En ambas respuestas, identificamos valores que los alumnos de tercer año fomentan en su vida cotidiana o en el entorno familiar (Facione, 2007). Estas respuestas también revelan características de la dimensión dialógica del pensamiento, ya que asumieron diferentes perspectivas y consideraron lo que otros pensaban o hacían, en este caso, en relación con las acciones de los personajes protagonistas, ya sea el padre o el niño.

Análisis de la Elección en el Viaje Espacial

En la última pregunta, se ofreció a los participantes elegir entre llevar a sus padres a un viaje espacial o a dos amigos, o recibir un regalo. Un 80% del grupo optó por llevar a sus padres, justificando su elección en el aprecio que sentían por ellos, resaltando que habían hecho mucho por ellos a lo largo de sus vidas. Consideraban que esta decisión era una forma de compensar, aunque fuera un poco, todo lo que sus padres habían hecho por ellos. Un 10% eligió el regalo, ya que era lo que más les gustaba, y el otro 10% decidió llevar a sus amigos, argumentando que sería una experiencia más enriquecedora. Este mayor porcentaje podría interpretarse como una manifestación de cómo los adolescentes han crecido en familias nucleares y quisieron llevar a sus padres para retribuirles por el cuidado y la protección brindados durante su infancia. Los alumnos construyeron su conocimiento y pensamiento crítico, fundamentándose en saberes previos y tomando decisiones que relacionaron con su entorno familiar. En su mayoría, supieron elegir con un criterio cercano a su mundo afectivo e intelectual, influenciados por sus creencias sociales, familiares y valores. Este proceso fomentó la calidad de su pensamiento crítico al integrar ciertas estructuras de su razonamiento con sus decisiones, atavismos y costumbres familiares (Argudín y Luna, 2016).

Conclusiones

De manera general, los logros alcanzados en cada dimensión resultaron de la siguiente forma:

- Un 36% de la población consolidó la dimensión contextual, ya que se enfocaron en comparar el contenido del cuento con sus propias experiencias, como películas, autos voladores, alienígenas o un aeropuerto.
- En términos de la dimensión dialógica, solo un 20% la desarrolló, ya que retomaron lo que habían comparado con las ideas de otros (Durán, 2011). Al finalizar el cuestionario, discutieron animadamente sobre la posibilidad de viajar al espacio y cómo imaginaban el futuro.
- El resultado de la dimensión sustantiva fue del 30%, ya que, de manera afirmativa, lograron distinguir lo verdadero de lo falso con su información previa, aunque aún les faltaba información más precisa.
- Por último, en lo que respecta a la dimensión lógica del pensamiento, no lograron desarrollar y consolidar la interpretación y argumentación de sus creencias en contraste con las percepciones de los demás. Además, los alumnos no reconocieron la importancia de reflexionar sobre su futuro y cómo estas consideraciones podrían contribuir a su formación de pensamiento (López Aymes, 2012).

Los alumnos de tercer grado de educación secundaria del plantel mencionado lograron desarrollar y fomentar su comprensión lectora, apoyados en las dimensiones del pensamiento crítico antes mencionadas. Estas condiciones fueron posibles gracias a la lectura, análisis y evaluación del cuento de ciencia ficción. Alcanzaron niveles de pensamiento crítico como la comprensión, inferencia e interpretación de un texto literario narrativo, basado en una adecuada comprensión y valoración de los elementos del cuento. Los estudiantes que participaron en esta intervención docente practicaron y fortalecieron las dimensiones del pensamiento crítico, que incluyen:

- La dimensión lógica: examinaron diversos conceptos de manera ordenada.
- La dimensión sustantiva: relacionaron sus conocimientos previos con nuevos conceptos.
- La dimensión contextual: integraron su entorno social y sus saberes con la perspectiva de alcanzar objetivos específicos dentro del marco de los aprendizajes esperados.
- La dimensión dialógica: establecieron una comunicación auténtica y un intercambio sutil de ideas con sus compañeros.

La dimensión pragmática: evaluaron sus intereses y objetivos a través de procesos cognitivos y metacognitivos.

Referencias

- Ardoino, J. (2011). Verdad, pruebas y testimonios. Fragmentos. En Ducoing Watty, P. (Coord.). pp.25-53.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2016). Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica. Trillas.
- Barrón, C. (2010). ¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela? Un acercamiento desde la pedagogía crítica. En Ducoing Watty, P. (Coord.). pp.277-286.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). ¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar en la diversidad. SEP/MEJOREDU.
- Díaz-Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. Revista mexicana de investigación educativa. 6 (13). pp. 525-554.
- Ducoing Watty, P. (Coord.) (2011). Pensamiento crítico en educación. UNAM-IISUE.
- Durán, N. D. (2011). Corrientes críticas en educación: cuestionamiento de una propuesta didáctica mexicana. En Ducoing Watty, P. (Coord.). pp. 211-252.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. The California Academic Press.
- Iser, W. (1976). El acto de leer. Taurus.
- LeGrand, J. L. (2011). Cultura de la crítica y de la educación en Francia. Una herencia por examinar. En Ducoing Watty, P. pp. 177-193.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid, De la Torre.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e investigación. Año XXXVII, Enero/diciembre 2012, Número 22, pp. 41-60.
- López Calva, M. (2013). Pensamiento crítico y creatividad en el aula. Trillas.
- Macedo, A. (2018). Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de estadística I. En la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Ingeniería de Perú.
- Montoya, J. (2007). Primer avance de investigación. Acercamiento al pensamiento crítico, un reto para la educación actual. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220390001.pdf>.
- Montoya Maya, J.I. y Monsalve Gómez, J.C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Núm. 25, septiembre-diciembre, 2008. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Plan de Estudios 2022. SEP.
- SEP. (2024). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP.
- Solé, I. (1996). Estrategias de lectura. ICE-GRAÓ.
- Villarini, A. (2019). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Perspectivas Psicológicas.

6. LA IA COMO APOYO DOCENTE EN HABILIDADES DIGITALES Y HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Marina López Herrera
Joel Angulo Armenta
Omar Cuevas Salazar
Diego René López Jacobo

Introducción

Hoy en día, la tecnología digital ha transformado significativamente la forma de aprender en la enseñanza y la transferencia de información, de manera significativa en el contexto educativo. La incorporación de las tecnologías, información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (TICCAD), así como la implementación de tecnologías emergentes, entre las cuales se encuentra la inteligencia artificial, se han convertido en uno de los avances tecnológicos de mayor impacto a nivel mundial en el proceso de enseñanza. **Objetivo:** Lograr que los facilitadores adquieran habilidades digitales y herramientas didácticas para su uso en la práctica pedagógica con sus educandos, de tal manera que éstos potencien su aprendizaje, logrando con ello formar jóvenes competentes en diversas áreas tecnológicas, a través del aprendizaje basado en proyectos (ABProy) **Método:** Se aplicó un diseño transeccional con alcance descriptivo aplicando un examen diagnóstico al inicio y al final a un grupo de 30 facilitadores para conocer el nivel y dominio de habilidades. **Resultados:** Se observó el proceso de aprendizaje en los facilitadores, utilizando el método basado en proyectos (ABProy). Los facilitadores se interesaron en el uso de tecnologías emergentes entre las cuales se encuentra la IA, la cual contribuyó a generar habilidades necesarias utilizando herramientas para potencializar el aprendizaje de los estudiantes, transmitiéndoles conocimientos, para lograr ser competentes en áreas tecnológicas. **Conclusión.** Los facilitadores aprendieron a generar nuevas ideas y a utilizar mejores herramientas didácticas, para fomentar en los jóvenes el uso de herramientas digitales, y así darles solución a problemas de la vida real a través de la inteligencia artificial; obtuvieron una mejor participación de los educandos dentro del aula, y generaron las capacidades necesarias, para aplicar sus habilidades de manera eficiente.

Planteamiento del problema

La implementación de la IA en la educación presenta grandes desafíos y es de gran interés, uno de los principales factores es cómo implementar y adaptar en las instituciones educativas las tendencias tecnológicas y la necesidad de una infraestructura tecnológica equitativa, especialmente en entornos con recursos limitados (Cárdenas et al., 2024). La capacitación del personal docente es uno de los elementos claves y fundamentales para el diseño e integración de un currículum educativo para una buena educación de calidad, que no solamente fomente la implementación y uso de las TICCAD, sino que también el uso de nuevas tecnologías emergentes y herramientas tecnológicas como la IA, de manera efectiva (Rosales & Belmont, 2020).

Por otro lado, la IA ofrece oportunidades transformadoras al permitir la personalización de saberes, proporcionando una retroalimentación inmediata, que ayude a potencializar las habilidades de los educandos de manera efectiva y motivadora. En este contexto educativo, brindar una educación de calidad en los niños, genera oportunidades de desarrollar habilidades en competencias digitales necesarias, logrando con ello obtener beneficios para aprender sobre las tendencias tecnológicas actuales del siglo XXI con la finalidad de ser competentes en áreas científicas y tecnológicas (Solís, 2022b).

La Influencia que la IA ejerce en la educación ha revolucionado el mundo en los diferentes ámbitos profesionales y uno de los más importantes se encuentra en la educación, en las prácticas pedagógicas y en la capacitación de los educadores (Fitzpatrick & Ali, 2023). Asimismo, con el auge que se ha venido dando con la era digital los facilitadores enfrentan uno de los retos más desafiantes, que es la necesidad de adquirir conocimientos y desarrollar competencias digitales para adaptarse de manera eficaz a un entorno educativo moderno y contemporáneo, en el cual deben estar preparados para solucionar problemas de manera efectiva, usando las mejores estrategias didácticas educativas que ayuden a potencializar las habilidades de los educandos en un mundo que se encuentra en constante cambio (Rosales & Belmont, 2020b).

Además, es importante mencionar que el dominio de las habilidades digitales son esenciales para este siglo XXI donde las tecnologías y los entornos digitales son una de las capacidades técnicas para el uso y manipulación de dispositivos, así como también habilidades como seguridad en línea, diseño de herramientas digitales y pensamiento crítico entre otras (Chiecher, 2020). Sin embargo, a pesar de estos avances, existen brechas significativas en la preparación de los educadores para integrarla IA en sus métodos de enseñanza.

El objetivo general de este trabajo fue: lograr que los facilitadores de grupo adquirieron habilidades digitales y herramientas didácticas con apoyo de la IA para su uso en la práctica pedagógica con sus alumnos, de tal manera que éstos potencien su aprendizaje, y en consecuencia coadyuvar en la medida posible, formar jóvenes competentes en diversas áreas tecnológicas, a través del aprendizaje basado en proyectos. Por lo anterior, surgió la siguiente interrogante que sirvió como conductor de este estudio empírico ¿La IA como recurso tecnológico educativo es un apoyo a los docentes para estar mejor preparados y tener las habilidades necesarias para potencializar el conocimiento de los jóvenes y ser competentes en áreas tecnológicas en nuestra sociedad?

Metodología

Tipo de estudio

Fue un estudio con un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y un diseño transeccional.

Participantes

Se seleccionaron un grupo de facilitadores de $n = 30$ integrantes de educación básica y pertenecientes a segundo grado de secundaria, de una escuela localizada en la ciudad de Nogales, Sonora, México. De un total seis grupos de participantes, se tomó una muestra para realizar una prueba de hipótesis para conocer las alternativas en cuanto a las habilidades del uso de herramientas de aprendizaje con apoyo de la IA a través de un instrumento de hipótesis de prueba. Los criterios de inclusión fueron: (1) los participantes deberían tener habilidades básicas en el uso de herramientas tecnológicas, (2) Disponibilidad por aprender, (3) Pertenecieran a comunidades vulnerables, (4) Actitud ante determinadas situaciones, (5) Trabajo en equipo, (6) Responsabilidad, (7) Dedicación y esfuerzo, (8) Respeto, y (9) Habilidades Sociales y emocionales.

Instrumentos

Se utilizaron exámenes de conocimientos y ejercicios prácticos, para evaluar el desempeño, en el nivel de adquisición de habilidades de aprendizaje digital en los docentes, así como sus destrezas en el uso de nuevas tendencias tecnológicas usando la IA para fomentar el desempeño y estrategias al usar herramientas con la IA. Para mejorar los procesos educativos y lograr con ello educandos más competentes dentro de la sociedad.

Procedimiento

A continuación, se describen los pasos de ejecución del trabajo.

1. Se realizó la apertura de la actividad iniciando con la importancia de habilidades digitales, y el uso de la inteligencia artificial con los docentes en el uso de herramientas didácticas que ayuden a los docentes a utilizar los medios tecnológicos como las TICCAD y tecnologías emergentes que favorezcan el desarrollo de mejores estrategias para el desarrollo de actividades de enseñanza aprendizaje para una mejor educación de calidad en los educandos.
2. Se realizó un foro para conocer la opinión que tenían los docentes sobre las TICCAD y tecnologías emergentes para conocer e identificar el nivel de habilidades digitales para el desarrollo de sus habilidades.
3. Se dieron instrucciones para que los docentes identificaron de manera eficiente la forma de contestar adecuadamente el instrumento, sobre todo con responsabilidad cuya finalidad es establecer la información más viable al momento de obtener resultados.
4. Se aplicó un instrumento para conocer las habilidades con que cuentan los docentes en el uso de herramientas digitales, y si tienen conocimiento acerca de los beneficios y usos de la IA.
5. Se utilizó una rúbrica, para evaluar el desempeño, en el nivel de adquisición de habilidades de aprendizaje digital en los docentes/facilitadores, así como sus destrezas con apoyo de la inteligencia artificial de manera eficiente.

A continuación, se describen los resultados observados del estudio.

Resultados

- Una de las actividades primordiales en el desarrollo de este proyecto fue que los facilitadores obtuvieron las habilidades digitales necesarias en el uso de herramientas didácticas con el apoyo de la IA, así como la manipulación de herramientas didácticas de aprendizaje fomentando el interés y la participación en los educandos de manera eficiente. Se comenzó explicando acerca del tema de las habilidades digitales y su utilización, de ahí, se dio a conocer el tipo de herramientas didácticas que se pueden utilizar a través de la IA para que los facilitadores tuvieran mayor interés en su manipulación.
- Implementaron el uso de las herramientas digitales y estrategias didácticas para mejorar las estrategias de aprendizaje de manera eficiente.
- Manipularon los recursos digitales de manera eficiente.
- Diseñaron e innovaron eficazmente el uso de herramientas educativas para mejorar estratégicamente los medios de aprendizaje.
- Crearon y publicaron recursos digitales de manera efectiva dentro de la red.
- Crearon e implementaron métodos para el desarrollo de habilidades más autónomas y responsables para los educandos.
- Fomentaron aprendizajes centrados en los educandos para obtener mayor interés y participación por parte de los educandos.

- Fomentaron talleres tecnológicos para aumentar el interés y colaboración para obtener una mayor participación y mejores beneficios.
- Crearon contenidos interactivos con mayor impacto entre los educandos.
- Conocieron un mayor número de herramientas de apoyo con inteligencia artificial para implementar estrategias didácticas y fomentar las competencias digitales en los educandos.

Tabla 1.
La IA como apoyo docente en habilidades digitales y herramientas didácticas en educación básica.

La IA como apoyo docente en habilidades digitales y herramientas didácticas en educación básica			
Nombre del Docente/Facilitador:		Campo de aplicación	
Asignatura: TICCAD, TECNOLOGÍAS EMERGENTES, IA		TICCAD, IA, Tecnologías emergentes	
Evidencia por desempeño: Documento “Para conocer el nivel de conocimientos acerca de las habilidades digitales en Docentes/ Facilitadores de educación Básica”			
Evidencia de actitud asociada: Orden, responsabilidad, desempeño			
CRITERIOS	EXCELENTE	BUENO	INSUFICIENTE
	10 puntos	8 puntos	6 puntos
Identifica medios tecnológicos de manera profesional	(Identifica medios tecnológicos de manera eficiente, responsable y coherente para potencializar el aprendizaje en el aula)	(Identifica algunos medios tecnológicos de manera eficiente, responsable pero no cumple con los requisitos básicos para potenciar el aprendizaje en el aula)	No identifica ninguno de los medios tecnológicos (No cumple con ningún requisito)
Manipula recursos digitales eficientemente	Se aprecia la manipulación de diversos medios tecnológicos Computadora, internet, seguridad, crea y publica de manera profesional	Se aprecia la manipulación de algunos medios tecnológicos de manera eficiente, pero faltan habilidades para un desempeño eficiente	Se aprecia la manipulación de diversos medios tecnológicos Pero no los domina de manera correcta

Fuente: Elaboración Propia. En la Tabla 1. Se muestra el instrumento que se utilizó para determinar las habilidades digitales y herramientas didácticas en los facilitadores de educación básica.

Con relación al inicio de la práctica, donde los participantes se encuentran concentrados en la apertura del desarrollo de las actividades (ver figura 1).

Figura. 1.
Inicio de las actividades donde los participantes se encuentran atentos en la explicación de las propuestas realizadas por el facilitador.



Fuente: Imagen propia

Concerniente al inicio del desarrollo de la práctica, donde los participantes se encuentran concentrados en las actividades (ver figura 2).

Figura. 2.
Desarrollo de la práctica, donde los participantes van iniciando con la participación del taller para llevar a cabo la práctica propuesta por el facilitador.



Fuente: Imagen propia

En la figura 3, se muestra el desarrollo de la práctica, donde los participantes se encuentran concentrados en el desarrollo de las actividades (ver figura 3).

Figura. 3.
En la siguiente imagen, se presenta, el desarrollo de la práctica donde los participantes comentan y llevan a cabo las actividades de manera responsable y con eficiencia.



Fuente: Imagen propia

Referente al cierre de actividades, donde los maestros se encuentran contentos con el cierre del taller, donde se observó, que los facilitadores obtuvieron resultados satisfactorios en su participación (ver figura 4).

Figura. 4.
En la siguiente imagen, se presenta, el cierre del desarrollo de la práctica donde los participantes reciben un reconocimiento por su participación en el taller de manera eficiente, responsable y sobre todo con resultados satisfactorios.



Fuente: Imagen propia

Conclusiones

Se observó, que los facilitadores, lograron obtener buenos resultados en habilidades digitales, aumentó la colaboración de los participantes en la ejecución de las actividades propuestas, se propició el trabajo en equipo y se observó la participación al hacer uso de la inteligencia artificial para la mejora de estrategias de aprendizaje en el aula; se utilizó el ABProy, (Aldama et al., 2020). Donde se focalizó al docente en forma más participativa y se interesaron en la utilización de la IA para desarrollo de habilidades digitales que fomentan su aprendizaje, para poder mejorar la calidad educativa de los educandos, (Cárdenas y Suarez, 2024). Se incrementó la participación, creatividad, trabajo en equipo, y lo más relevante, es que fueron protagonistas de su propio aprendizaje, como resultado crearon herramientas didácticas y contenidos interactivos para la mejora continua dentro del aula, e incrementaron sus habilidades, y capacidades de manera eficiente. Cabe destacar que de acuerdo con, el estudio acerca del desarrollo de competencias digitales mediante el uso de la inteligencia artificial los docentes de nivel básico generaron mayor empatía por los recursos digitales y las herramientas para desarrollo y potencialización de estrategias didácticas para los educandos de manera eficiente, (Chiecher, 2020).

Debido a la tendencia de la inteligencia artificial que ha venido a revolucionar la manera de enseñar y transmitir conocimientos a los docentes /facilitadores la manera de mejorar su aprendizaje y capacitación con el fin de fomentar y potencializar el aprendizaje en los educandos en este siglo XXI, donde la tecnología es parte esencial en todos los ámbitos profesionales y sobre todo en el ámbito educativo ha venido a revolucionar radicalmente, el nivel educativo contribuyendo a mejores beneficios en los facilitadores de nivel básico (Rosales y robles, 2020).

Se observa que va evolucionando considerablemente de manera positiva en el uso y aplicación de recursos tecnológicos de manera significativa, se utilizó un diseño transeccional que evaluará las competencias en un momento específico antes y después de la intervención; y se aplicaron pruebas de rendimiento como test y post test, donde los resultados obtenidos fueron un aprendizaje significativo, mejor interacción con respecto al docente-estudiante, y su correlación con el mundo que los rodea, y les permite tener una cohesión social. lo que nos dice que a pesar de que los dos estudios realizados, son similares en cuanto a la obtención de resultados en la adquisición de habilidades digitales, a través del uso de la inteligencia artificial, ayuda a generar en ellos, mayor seguridad ante cambios de situaciones reales, dentro de la sociedad y el mundo actual (Loayza y Moya, 2024).

Referencias

- Aldama, M.P., Vérduce, B.A., Carbajal, A.E., Diaz, F.E., Martínez, S. (2022). Aprendizaje basado en proyectos. Estrategia Nacional Para Promover Trayectorias Educativas Continuas Completas y de Excelencia. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/aprendizaje-basado-en-proyectos/>.
- Cárdenas-Rodríguez, J. S., & Suárez-Monzón, N. (2024). La inteligencia artificial en el desarrollo de las competencias digitales de los educadores: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 3(2), 62-70.
- Chiecher, C. (2020). Competencias digitales en estudiantes de nivel medio y universitario. ¿Homogéneas o heterogéneas? *paxis educativa*. Vol. 24, No 2, pp. 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240208>.
- Fitzpatrick, B., & Ali, S. (2023). Student Assessment: A Pre-test and Post-test Experiment with Undergraduate Students in Finance. *Journal of Instructional Techniques in Finance*. <https://doi.org/10.54155/jitf.v11i1.7>.
- Loayza Solórzano, M. S., & Moya Martínez, M. E. (2024). Los retos de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Redilat*, Vol.5(2). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1989>
- López Herrera, M. (2024). Inicio de práctica. [Fig.1]. <https://drive.google.com/file/d/1SC9rdrH9Fn-UNdCQrTZZfqYmRiVMdYQ4/view?usp=sharing>
- López Herrera, M. (2024). Desarrollo de Actividades [Fig.2]. <https://drive.google.com/file/d/1lAXbViBdyaGsDYWpamYNnViepr0ZVx4a/view?usp=sharing>
- López Herrera, M. (2024). Desarrollo y aplicación de actividades. [Fig.3]. <https://drive.google.com/file/d/12yv-E4A9TReXD60-AZUet4Smp8GhTlFS/view?usp=sharing>
- López Herrera, M. (2024). Cierre de Actividades [Fig.4]. <https://drive.google.com/file/d/1TY3qLmFHYmO3crPyOeMnk2AyodagiMO/view?usp=sharing>
- López Herrera, M. (2024). La IA como apoyo docente en habilidades digitales y herramientas didácticas en educación básica. [Tabla 1]. <https://docs.google.com/document/d/1SEyDuBCa8QGrVc5z32-YWfSAx2pofjNy/edit?usp=sharing&ouid=103680739769496436919&rtpof=true&sd=true>
- Monteagudo Fernández, J., Rodríguez Pérez, R. A., Escribano Miralles, A., y Rodríguez García, A. M. (2020). Percepciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la enseñanza de la historia a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 23, No. 2, pp. 2-4. <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>
- Rosales, A. M., Robles, B., E. (2020). Medir la Innovación en el Contexto de las Tecnologías Emergentes y Convergentes: Algunas Reflexiones Metodológicas. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, Vol.10, No. 18, pp. 1-22 <https://doi.org/10.32870/pk.a10n18.415>
- Solís, M. E. C. (2022). Inteligencia Artificial, como base de un modelo de curriculum learning para el desarrollo de competencias digitales en e-learning. <https://doi.org/10.24275/uama.5813.9684>
- Villalobos, G., Ruiz, D. (2022). Impacto del Aula Invertida con Tecnologías Emergentes en un Curso del Ciclo Básico de Ingeniería. Vol. 27, No. 94, pp. 971-997. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300971.
- Unesco (2023). Tecnologías digitales en el planeamiento educativo: ¿cómo pueden ayudar a la creación de sistemas educativos más inclusivos y de calidad? - IIPE UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/tecnologias-digitales-en-el-planeamiento-educativo-como-pueden-ayudar-la-creaion-de>.

7. PRÁCTICAS EDUCATIVAS INNOVADORAS PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.

María Balois Arroyo Lagunas
María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch
Dulce Saraí Negrete Diosdado

Introducción

La investigación aborda la práctica docente reflexiva mediante un enfoque centrado en el estudiante, adaptando estrategias a sus necesidades de aprendizaje y estilos particulares. La metodología combina enfoques cualitativos e investigación-acción, utilizando observación participante, entrevistas y diarios de campo para obtener información detallada y analizar contextos educativos específicos.

Se resalta la reflexión como clave para la mejora educativa, promoviendo una educación holística que fomente acción, participación y desarrollo integral. Este enfoque busca no solo optimizar prácticas educativas, sino también contribuir al crecimiento personal y comunitario de los estudiantes. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se prioriza una educación transformadora centrada en el desarrollo integral, destacando la innovación docente como eje central para alcanzar los objetivos educativos de esta iniciativa.

Se analiza cómo la tecnología, la evaluación formativa, el trabajo colaborativo en pares promueven el aprendizaje autónomo y significativo fomentando habilidades críticas y creativas en el aprendiz.

Desde las manos del docente se puede transformar y construir sociedades que respondan a las necesidades actuales del ser humano en especial del mexicano que se busca formar en el presente siglo; en perspectiva ser un buen profesor va más allá de la manera en que se transmiten los conocimientos a los alumnos e incluso más allá de lo que se hace en el aula.

Los docentes se sumergen constantemente en el ámbito educativo, lo que permite reconocer la tarea de educar y enfrentar cada vez más retos en la formación del futuro ciudadano. Un buen docente reflexivo acepta la tarea constante de ser investigador de su propio quehacer y reconoce el impacto que tiene en el aprendizaje del estudiante, asumiendo el compromiso de su formación continua.

La reflexión constante del docente le permite identificar las áreas de oportunidad en la enseñanza y los desafíos en el aprendizaje; algunos estudios muestran que actualmente los docentes enfrentan dificultades en los salones de clase para captar la atención.

Bajo la premisa de reflexión pedagógica permitió identificar el problema central abordado en la presente investigación: proponer una práctica docente innovadora para potenciar el aprendizaje de los estudiantes de educación básica mediante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Se hace evidente la urgencia de proponer intervenciones didácticas basadas en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, con el propósito de hacer frente a las consecuencias derivadas de esta problemática. La falta de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje impacta directamente en el comportamiento de los alumnos, generando conductas disruptivas en el aula y promoviendo actitudes negativas hacia las responsabilidades académicas. Este desafío en las aulas puede desencadenar problemas de convivencia entre los estudiantes.

A partir de esto surge la importancia de crear ambientes dinámicos, creativos e innovadores que faciliten a los estudiantes la adquisición de conocimientos. Menciona Olvera (2021) que la innovación se refiere al “uso de estrategias didácticas que promueven el aprendizaje activo y centrado en el estudiante” (p. 32).

Del mismo modo se encontró en el análisis un creciente desinterés que lleva a los alumnos a presentar un bajo rendimiento académico provocado porque el docente con frecuencia no recurre a métodos, técnicas o herramientas de enseñanza-aprendizaje diferentes (Martínez, 2021).

Aunado a esto, se tiene que promover que, para enfrentar la apatía de los alumnos por aprender, el docente debe reconocer que tiene la responsabilidad de “realizar los ajustes y mejoras necesarios en función de las necesidades y expectativas de los estudiantes” así como de reconocer sus focos de interés (Martínez, 2021).

Lo anterior provoca que los alumnos descuiden su proceso de aprendizaje afectando directamente el tiempo que destinan para su educación, lo que al mismo tiempo impacta en su desempeño escolar (Moreno, 2005).

El análisis y la reflexión resultado del árbol de problemas, y del cuadro de competencias muestra de manera clara que el docente juega un papel decisivo en el logro de aprendizajes; por lo que es necesario implementar prácticas educativas innovadoras para buscar el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes de educación básica, considerando el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

Como problema central se define que a falta una práctica docente innovadora se genera en el estudiante desinterés y desmotivación, desconocimiento de contenidos y bajo rendimiento académico.

La justificación de la investigación de: Prácticas Educativas Innovadoras para el Desarrollo de Aprendizajes en la Nueva Escuela Mexicana es un proceso fundamental para mejorar la calidad de la educación, a través de la práctica reflexiva y análisis constante de la praxis.

Es importante mencionar que al atender las debilidades que se observan en el análisis constante de la práctica docente, se logra generar un impacto positivo en el aula, al momento de desarrollar estrategias didácticas y llevarlas a cabo de manera adecuada, buscando con estas fomentar en los estudiantes aprendizajes significativos.

La función principal de una práctica innovadora es guiar al estudiante al logro de sus metas de aprendizaje, es ahí donde entran las estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades de aprendizaje como parte de la función orientadora del docente. Considerando que la práctica innovadora amplía el panorama para reconocer tanto aquellos elementos exitosos como los que no lo son, los resultados deberán generar un pensamiento crítico reflexivo por parte del docente. Con esto será capaz de proponer nuevas prácticas conscientes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es importante tener un punto de partida para saber a dónde dirigir la indagación como lo menciona Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) señalan que la pregunta de investigación es el punto de partida de cualquier investigación, siendo un enunciado interrogativo que expresa el problema que se quiere investigar. A su vez también Ruiz Olabuénaga (2012) señala que la pregunta de investigación es el elemento más importante de cualquier proceso de investigación. Es el punto de partida, el motor y el objetivo de la investigación, por lo que se considera necesario el planteamiento de la pregunta que guiará la presente investigación:

¿De qué manera la práctica docente innovadora impulsa el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes de telesecundaria a través del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana? También es relevante plantearse unos objetivos que guíen el rumbo de la investigación en este tenor se plantean los siguientes:

Objetivo general

- Analizar el impacto que tiene la práctica docente innovadora en el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes de telesecundaria, a través de la implementación del enfoque de la nueva escuela mexicana.

Objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Reconocer el enfoque de enseñanza de la Nueva Escuela Mexicana.
- Identificar de qué manera la innovación en las prácticas docentes influyen en el aprendizaje.
- Interpretar las ventajas de una práctica docente innovadora considerando el enfoque que propone la NEM.
- Analizar el impacto de la aplicación de la innovación en el aprendizaje.

La hipótesis de acción en la investigación es:

- Análisis de las prácticas innovadoras para impulsar aprendizajes en los estudiantes a través del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

Para Antonio Latorre (2005), la hipótesis es "una afirmación que se formula sobre la relación entre dos o más variables, y que se somete a comprobación empírica" (p. 46). Latorre señala que la hipótesis es una herramienta fundamental en la investigación, ya que permite: especificar el problema de investigación, orientar la recolección de datos y analizar los resultados de la investigación.

Sustento teórico:

Al dialogar sobre la práctica docente se hace alusión a las acciones responsables de ayudar al ser humano en su crecimiento y desarrollo, o dicho en palabras de León (2007) “la educación transforma y potencia al hombre natural para hacer emerger un hombre distinto. Lo hace sabio, inteligente, conocedor, industrioso, prudente, independiente, seguro, indagador, amoroso, disciplinado, honesto, alegre, ético sabiendo la diferencia entre el bien y el mal, proclive al bien, a la ciencia y al conocimiento...” (p. 600).

Actualmente se considera que el protagonista más importante de la educación es el alumno, no se puede olvidar que son los profesores el verdadero agente clave para alcanzar los objetivos que pretende y establece el Sistema Educativo Nacional (Ibernón,2017).

Así mismo, se menciona en La NEM: principios y orientaciones pedagógicas que pretenden alcanzar en los alumnos “la premisa de aprender a aprender de por vida” (p.13) de manera que lleva al docente a la necesidad de que sus clases contemplen los contenidos, la pedagogía y estrategias didácticas teniendo en cuenta las características de los alumnos.

Parte de esta innovación depende de la capacidad del docente para evaluarse y reflexionar sobre sí mismo, se debe estar dispuesto a hacer cambios en la práctica propia pues, como menciona Olvera (2021) “la innovación educativa centra sus efectos dentro del sistema educativo, ya que algunos tienen que ver con la transformación de la docencia, así como la mejora continua de las prácticas dentro del aula...” (p.41).

Según Frida Días-Barriga (2010) la práctica educativa innovadora puede ser vista como “la necesidad sentida de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad concreta, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso” (p. 43). Lo cual, demuestra que no es una tarea sencilla.

Así mismo, se coincide con las palabras de Rubén Madrigal (2020) quien en su investigación menciona:

Innovar es un cambio que introduce novedad. Es decir, hacemos referencia a modificar elementos que existe con el fin de mejorar o renovar. Entiendo por innovación educativa a un proceso donde el principal ingrediente es la creatividad y que implica asumir riesgos pues no se conocen los senderos.

El proyecto educativo de la NEM mantiene un enfoque crítico-humanista para construir una sociedad que valore la educación como un agente que la sociedad comparte y que responde a su contexto y a las características de los estudiantes. De modo que toma en cuenta y valora a las y los maestros que tienen la capacidad de probar diferentes formas de enseñar y que a la par identifican cuáles funcionan mejor dentro del aula (SEP, 2023).

En la investigación de Pazos (2014) se menciona lo siguiente:

...uno de los principales detonantes para innovar los procesos de enseñanza en las escuelas es la continua reflexión que debe darse en el docente sobre la práctica pedagógica para abrir nuevos horizontes en la búsqueda de una formación integral del educando. (p.80).

La innovación educativa demanda que los docentes se capaciten sobre el uso y creación de esta de modo que sean capaces de incorporarla de manera eficiente y sobre todo eficaz, en los procesos de enseñanza. La forma en que el docente incorpora estas acciones en la praxis pedagógica y didáctica puede definir el alcance del proceso de aprendizaje y su efectividad (Pazos, 2014).

Metodología

Esta investigación fue desarrollada bajo el paradigma cualitativo con la intención de analizar aspectos subjetivos en torno a la problemática que se presenta buscando dar respuesta a las preguntas de investigación y a la vez que generar conocimiento del área estudiada. Además, como este enfoque señala, fue necesario sumergirnos en el entorno de investigación como parte de este.

Se consideró que al ser una investigación del ámbito educativo y sobre todo enfocado en el quehacer docente sería importante dirigirla desde una metodología que haga referencia y se enfoque en interpretar la naturaleza de los fenómenos de estudio. Así mismo, esta investigación está guiada por la experiencia vivida en torno a la problemática planteada.

De esta manera, el enfoque metodológico que se aplica en la investigación es: Investigación acción que plantea Latorre (2005) lleva a comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva docente, lo que permite que las investigadoras reflexionen sobre su propia práctica en un camino entre la experiencia, la acción y el análisis de los resultados.

La presente investigación se encuentra bajo el diseño fenomenológico. La fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006, pp. 712-713): citado en Bonilla R. (2010) “En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente”. “El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados”. “El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias)”.

La técnica en la investigación se llevó a cabo a través de instrumentos como: la observación, entrevista y encuesta de la siguiente manera, observación participante, observación de pares y aplicación de instrumentos en el contexto, aplicación de entrevistas abiertas a los involucrados en el proceso, elaboración de diario de campo y fichas de observación.

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos mencionados anteriormente permitieron reducir la información después de decodificarla para poder ser representada e interpretada y así continuar con este proceso. basado en las tareas básicas de Latorre (2005).

Resultados

Los resultados de la investigación muestran cómo la indagación en diferentes autores permite reconocer el enfoque de enseñanza de la Nueva Escuela Mexicana y como la implementación en la práctica docente apuntaló experiencias positivas en las actividades académicas.

Se reconoce en el análisis de los diferentes instrumentos que la innovación en las prácticas docentes influye en el aprendizaje de forma positiva, ya que los estudiantes demostraron interés y entusiasmo en las actividades también se logró observar en los que las evaluaciones mostraron aprendizajes significativos.

El análisis de las ventajas de una práctica docente innovadora, alineada con el enfoque de la NEM, reveló una valiosa oportunidad de integrar intenciones didácticas claras tal como se propone en el enfoque humanista, donde se consideren los contextos educativos como también las necesidades emocionales de los estudiantes para así buscar garantizar una enseñanza más integral y significativa, por lo tanto, se observa un área de oportunidad importante en esta investigación

Se concluye que el impacto de la aplicación de la innovación juega un papel muy significativo en el aprendizaje, ya que los resultados permiten observar la construcción de aprendizajes y estos a su vez muestran ser en gran medida significativos de acuerdo con los contenidos del programa de estudios en la telesecundaria.

Conclusiones

Para el desarrollo de esta investigación, se partió de un punto de inicio que contempla la observación docente como una acción que permite ver qué está ocurriendo dentro de un contexto, así como identificar o descubrir ciertos aspectos de los quehaceres de un profesional de la educación.

El instrumento como el diario de observación del docente permitió visualizar que la organización en pares o equipos resultó cómodo para los estudiantes y para la docente ya que los estos mostraron disposición y en su mayoría aprendizajes y trabajo colaborativo.

Un dato importante en el análisis fue reconocer que los alumnos responden con excelente actitud a las tareas y también a las actividades académicas dentro del aula fue un indicador de que las acciones y la efectividad del actuar docente necesitaban ser cuestionados de una manera autocrítica que permita un análisis profundo de su propio desempeño; esto con la intención de replantearse cuando sea necesario nuevas formas de enseñar.

Se concluye que las diferentes metodologías de enseñanza que ofrece la NEM como el trabajo por proyectos y aula invertida ofreció al docente nuevas formas de innovación en la práctica y se constató que apoya en mucho el aprendizaje de los estudiantes.

El uso de la innovación como parte de la práctica docente de forma permanente apoya el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes y permite realizar diferentes propuestas con resultados excelentes; se concluye que si es posible motivar al estudiante estar atento en clase y sobre todo se pudo generar un pensamiento crítico y reflexivo siempre y cuando el docente actúe de forma holística considerando al estudiante como parte principal en el proceso.

A través del análisis de la praxis se determinó que la práctica docente innovadora en la educación básica y a través de la propuesta de la NEM coadyuva al aprendizaje y atiende las necesidades de este.

La reflexión muestra que diseñando actividades de enseñanza creativas e innovadoras considerando los estilos de aprendizaje de los estudiantes se logra involucrarlos en su propio aprendizaje.

La aplicación de estrategias de enseñanza considerando el enfoque humanista, social y cooperativo de la NEM apoya a que el alumno se sienta parte del proceso y se vea motivado a involucrarse en las actividades de aprendizaje.

En esta etapa de la investigación sobre los enfoques y metodologías de la Nueva Escuela Mexicana propuestos desde la planificación del docente resultaron según los resultados relevantes en el aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, el trabajo académico del docente considerando el nuevo modelo educativo de la NEM y su metodología en combinación con la disponibilidad del estudiante y bajo el enfoque humanista mediante estrategias como el desarrollo de proyectos educativos permite motivar y aprendizajes significativos en cualquier campo del plan de estudio de telesecundaria.

La creatividad docente tuvo un lugar importante pues el objetivo era que los alumnos iniciarán el día dentro de un ambiente positivo en el aula, fuera de lo cotidiano y dejándose sorprender por dinámicas, que, aunque eran cortas según los resultados, eran desconocidas para ellos, a su vez mostraban entusiasmo, se involucraban e interactuaban logrando romper la monotonía.

Los resultados muestran que el crear material didáctico innovador como fue una “maceta de participaciones” llamó la atención y se involucraron con se visualizó, en los resultados de evaluación se observó que juegos innovadores impactan en el interés por aprender de los estudiantes.

También para el aspecto de la evaluación de los alumnos se buscó innovar los tradicionales exámenes por actividades con las que debían cumplir o tareas que debían completar juntos con sus compañeros y que daban lugar al intercambio de ideas y conocimientos adquiridos al largo del desarrollo de los proyectos escolares de la NEM.

Para cumplir con los objetivos de esta investigación fue necesario analizar el impacto de la práctica docente innovadora que busca el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes considerando el enfoque de enseñanza de la NEM.

De esta manera se examinó el impacto de la práctica docente innovadora a partir de esta investigación se encontró que al abordar las situaciones de aprendizaje de maneras diferentes a las usuales los alumnos enfocan más su atención que al mismo tiempo favorece en la manera en la que los alumnos se involucran y participan en su proceso de adquisición de conocimiento.

Se reconoce que estas prácticas educativas favorecieron directamente al desempeño y desarrollo del grupo al obtener buena respuesta de los alumnos cuando son conscientes de que a la par de la novedad se incorporan los elementos curriculares del plan de estudios vigente, ello los llevó a mostrar una actitud muy positiva frente al trabajo en el aula, así como la suficiente disposición.

El impacto positivo en los estudiantes se ve más favorecido cuando sus intereses y características también son considerados dentro de las nuevas experiencias de aprendizaje que el docente implementa a partir de su capacidad didáctica y pedagógica.

El impacto que generó en los estudiantes el trabajo del docente considerando la NEM fue notorio cuando se empezó a hacer ver a manera de interés, de colaboración y participación en su contexto educativo. En el caso del docente, los efectos de los cambios en su práctica también favorecen el desarrollo de habilidades, aptitudes, capacidades y destrezas personales. Así mismo al mostrarse como un reto, lleva a estos dos actores a descubrir nuevas maneras de aprender y, sobre todo, de inculcar la idea de seguir aprendiendo en búsqueda del desarrollo personal de ambos.

Por lo tanto, cuando el enfoque del modelo educativo vigente se reconoce y aunado a esto se es consciente de que la innovación en la práctica docente influye en la manera en la que los alumnos adquieren aprendizajes significativos podemos interpretar las ventajas de ello, entre las cuales se encuentra el desarrollo de nuevas habilidades tanto para el docente como el maestro.

Se concluye que a través del diseño y aplicación de estrategias de enseñanza bajo el enfoque holístico de la NEM transforma la forma de aprender, se constató que el estudiante aprende socializando en grupo y a través de proyectos educativos donde ponen en juego sus saberes y haceres.

La práctica educativa innovadora influye en la manera en la que los alumnos perciben el proceso de aprendizaje y en la forma en que desarrollan sus actividades en el aula, considerando sus necesidades con el objetivo de desarrollar en ellos un sentimiento de pertenencia.

De esta manera el aprendizaje de los alumnos se vio favorecido a raíz de la motivación que como docentes buscamos transmitir con el desarrollo de una práctica educativa que considera a la novedad como la ruta para que nuestros estudiantes construyan aprendizajes significativos.

Dando respuesta al tercer y cuarto objetivo de esta investigación, los cuales se refieren a interpretar las ventajas de una práctica docente innovadora que considera el enfoque propuesto por la NEM y al análisis del impacto de la aplicación de la innovación en el aprendizaje; se concluye que se generan ambientes de aprendizaje adecuados donde los estudiantes se involucran y aprenden entre ellos.

Se concluye comprobando la hipótesis de acción que: la innovación en la práctica docente ha favorecido en el crecimiento profesional que a su vez se ha alimentado de los propósitos y enfoques que el actual modelo educativo propone, teniéndolos presentes para el momento en que se desarrollan los proyectos y las actividades que buscaron ser modificadas buscando el beneficio de nuestros alumnos.

Referencias

- Bonilla, R. V., Álvarez, R.C. (2010) Diseños de investigación cualitativa: Parte II. Centro para la Excelencia Académica. https://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/diseos_de_investigacin_cualitativa_ii_-_vbonilla.pdf
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I (1), 37-57.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Imbernón, F. (2017). Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar (Vol. 50). Graó.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- León, A. (2007). Qué es la educación. Educere.
- Madrigal, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*.
- Martínez, A. y Campillo, C. (2021). Diseño y evaluación de una estrategia educativa frente al desinterés de los estudiantes de comunicación en el contexto del EEES. *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2021.
- Moreno, D., & González, A. (2005). Deserción escolar. *Revista internacional de Psicología*, 6(01), 1-3.
- Olvera, M. y Fernández, K. (2021). Innovación educativa en la práctica docente en educación superior: revisión sistemática de la literatura. Instituto Politécnico Nacional.
- Pazos, L. (2014). Innovación educativa basada en evidencia para desarrollar competencias matemáticas en el marco del movimiento educativo abierto. Tecnológico de Monterrey.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
- Secretaria de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaria de Educación Media Superior.

8. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO PRINCIPIO DE ACCIÓN: UN ACERCAMIENTO DESDE LOS PROCESOS INSTITUCIONALES.

Guillermo Isaac González Rodríguez
Myrna Tovar Vergara

Introducción

Ante la problemática de afrontar un futuro en que los procesos institucionales son cada vez más complejos, las universidades buscan algunas alternativas con las cuales dar cabida al cumplimiento de la Agenda 2030. A cinco años de su revisión, los sistemas educativos no han encontrado una opción adecuada para solventar el tema de la inclusión. Por lo anterior, el presente trabajo mantiene el objetivo de analizar las distintas vertientes en que se pueden entender la inclusión educativa y la educación inclusiva como aporte a los procesos institucionales en las universidades. Se toma una base teórica examinada desde distintas posturas a partir de las cuales se obtienen algunas categorías bases para la conformación de un modelo institucional que toma como base a la inclusión. Apoyada en una metodología de corte cualitativo y un método crítico-analítico, se obtienen algunos aportes para la generación de la propuesta, así como algunas matrices de sustento.

Sustento teórico

Aristas para el contexto de la inclusión educativa: visiones, acciones e integración de elementos para su estudio.

Si existe un concepto que en los últimos años ha llamado la atención dentro de los estudios dedicados a la sociedad, la educación y la necesidad de comprender el fenómeno de intervención plural, es el de inclusión (Fantoya, 2016; Gil, 2020; Parrilla, 2002). La inclusión educativa representa uno de los mayores desafíos y compromisos de la agenda educativa global establecida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) (2020a), al evolucionar su perspectiva anterior, bajo un enfoque desde la discapacidad, hacia un enfoque más amplio que aborda múltiples formas de exclusión y marginación. Es por ello por lo que el Marco de Acción establecido dentro de la Agenda 2030 enfatiza que la inclusión y la equidad son la piedra angular de una agenda educativa que se espera sea transformadora y aporte, tanto a los procesos institucionales, como a la educación libertadora (UNESCO, 2016).

Para el caso, se ha convertido en uno de los pilares fundamentales para alcanzar el desarrollo sostenible global, representando un compromiso internacional plasmado específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca la garantía de una educación con un enfoque inclusivo, equitativo, a partir de la obtención de la educación de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (González et al., 2023). Este paradigma educativo ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, transitando desde un modelo de integración hacia uno de inclusión plena, donde la diversidad se reconoce como una fuente de enriquecimiento para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Peña et al., 2018). A nivel mundial, los datos revelan una realidad en que existen muchas vicisitudes según en cuanto al acceso que tiene las personas a algún tipo de nivel educativo sobresaliendo que aproximadamente 258 millones de niños, adolescentes y jóvenes no cuentan con oportunidades y se encuentran fuera del mismo (UNESCO, 2023). De estos, 59 millones son niños en edad de educación primaria, lo que evidencia las profundas brechas que aún persisten en el acceso a la educación, situación que se agrava cuando se consideran factores como la discapacidad, el género, la ubicación geográfica y el nivel socioeconómico (UNESCO, 2022). Por su parte, el informe del Banco Mundial (BM) (2022) reporta que el 53% de los niños de 10 años en países de ingresos bajos y medios no pueden leer y comprender un texto simple, fenómeno conocido como pobreza de aprendizaje.

En seguimiento a lo anterior, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF por sus siglas en inglés) (2023) documenta que los niños con discapacidad tienen 42% menos probabilidades de alcanzar competencias básicas en lectura, 37% menos probabilidades de completar la educación primaria, así como 51% menos probabilidades de sentirse felices en la escuela. Además, las niñas enfrentan barreras adicionales, especialmente en regiones donde persisten prejuicios de género y prácticas discriminatorias. Además de ello, la pandemia derivada por el COVID-19 exacerbó estas desigualdades preexistentes ya que la UNICEF reportó que más de 1,600 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de escuelas durante la crisis sanitaria, impactando desproporcionadamente a los estudiantes de entornos vulnerables y aquellos con necesidades educativas especiales (González, 2021).

Por su parte, en el contexto latinoamericano, la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL) señala que la región enfrenta desafíos particulares en materia de inclusión educativa donde solo el 66% de los jóvenes de entre 20 y 24 años ha completado la educación secundaria. De igual modo, la tasa de abandono escolar en secundaria alcanza el 16% en promedio regional, mientras que los estudiantes indígenas y afrodescendientes presentan tasas de conclusión escolar hasta 20 puntos porcentuales por debajo del promedio (CEPAL, 2023). La misma comisión identifica varios algunos factores críticos en los países como en Brasil donde el 40% de las y los estudiantes de entornos vulnerables no completaron la educación secundaria durante la pandemia, en México en que se registra un 35% de deserción escolar en zonas rurales, en Colombia donde existe un 45% de brecha digital en comunidades indígena o en Argentina en que el 38% de estudiantes no cuentan con acceso a dispositivos tecnológicos adecuados (CEPAL, 2023).

Es por ello por lo que surgen las preguntas respecto a la dinámica en que la inclusión educativa y la educación inclusiva pueden formar parte del quehacer cotidiano en las Instituciones de Educación Superior (IES) a partir del seguimiento de las funciones sustantivas y de los principios básicos que guardan el ODS 4. En este sentido, el objetivo principal del presente estudio estable el analizar las distintas vertientes en que se pueden entender la inclusión educativa y la educación inclusiva como aporte a los procesos institucionales en las universidades.

La inclusión como fenómeno: algunos casos y opciones para su estudio

En las últimas décadas, numerosos estudios han documentado experiencias y estrategias para promover la inclusión educativa en diferentes contextos. Un ejemplo destacado es el informe de la UNESCO (2020), que subraya la necesidad de transformar los sistemas educativos tradicionales para adaptarse a la diversidad. De igual manera se destaca que los países con mayores avances en inclusión han adoptado enfoques multisectoriales que integran educación, salud y servicios sociales. En Finlandia, considerado un referente en educación inclusiva, Itkonen y Jahnukainen (2020) analizaron el impacto de políticas centradas en la equidad, como la asignación flexible de recursos y la colaboración entre instituciones educativas y familiares. Entre lo más relevante del estudio se revela que los países que implementaron prácticas inclusivas lograron mejoras significativas en el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes con discapacidad. Un ejemplo de ello es la iniciativa "Index for Inclusion" (Booth y Ainscow, 2019) cuyos procesos de institucionales y modelo ha sido pionera en ofrecer un marco práctico para evaluar y desarrollar escuelas inclusivas en el marco europeo.

Por su parte, en América Latina, investigaciones como las de Echeita y Duk (2020) han identificado las barreras estructurales y culturales que dificultan la inclusión, destacando la importancia que tiene en los procesos institucionales un correcto diseño de políticas, planes de acción, capacitación docente y adaptación curricular en las IES. A su vez, Arnaiz y Guirao (2015) estudiaron la efectividad de programas de formación docente orientados a la inclusión, evidenciando una mejora en las prácticas pedagógicas cuando existía un proceso de gestión institucional que era acompañado por una estructura sólida y un apoyo financiero solvente para. De entre los resultados encontrados sobresale cómo las reformas educativas, tanto en Chile, como en Colombia, han buscado superar las desigualdades históricas mediante programas como "Escuelas para Todos" y "Inclusión Activa". Los resultados indican que la capacitación docente y la adaptación curricular son determinantes para mejorar los indicadores de inclusión.

Cambiando el contexto, Muthukrishna y Engelbrecht (2018) documentaron los desafíos relacionados con la falta de infraestructura y recursos, pero también señalaron avances significativos gracias al apoyo de organizaciones internacionales y comunidades locales dentro de algunas regiones como Africa subsahariana. Entre los hallazgos sobresalen los desafíos incluyen la falta de infraestructura, materiales didácticos y la estigmatización cultural (Lewis y Norwich, 2017). Por otro lado, estudios en Asia, como el trabajo de Sharma et al., (2011), han identificado la necesidad de reformas legislativas y el fortalecimiento de las redes de apoyo escolar. Estas investigaciones coinciden en la importancia de contar con liderazgo institucional fuerte y políticas claras para superar las barreras.

Ahora bien, dentro de las principales teorías clásicas que sustentan la inclusión educativa se ofrecen marcos conceptuales para entender y abordar las barreras estructurales y culturales a partir de los cuales generar una visión respecto a las posibilidades de intervención institucional:

Tabla 1.
Teorías y principios sobre la inclusión en la educación

Teoría	Principios	Exponentes
Teoría de la justicia social	Argumenta que una sociedad justa debe garantizar igualdad de oportunidades. En educación, esto implica diseñar sistemas que no solo aseguren el acceso universal, sino que también permitan la participación significativa de todos los estudiantes.	Rawls (1971), Latapí (1993), Robeyns (2006); Tedesco (2012)
Teoría Sociocultural	Enfatiza que el aprendizaje es un proceso social que ocurre dentro de contextos específicos. Esta perspectiva subraya la necesidad de entornos escolares que valoren la diversidad y fomenten interacciones inclusivas.	Bracho, (2017); Vygotsky (1978); Walker (2019)
Modelo Social de la Discapacidad	Plantea que las barreras sociales y no las condiciones individuales son la causa principal de la exclusión. Este enfoque ha influido en el desarrollo de políticas que priorizan la eliminación de barreras arquitectónicas, culturales y pedagógicas.	McCowan (2011); Oliver (1990); Sen (2009)

Fuente: Elaboración propia basada en Mitchell (2021).

Derivado de las primeras aproximaciones que se tuvo respecto al concepto de justicia, derecho, equidad e igualdad, al pasar de los años se fue modelando una perspectiva que integrará a la inclusión dentro de los procesos educativos. Ahora bien, la conceptualización moderna de la inclusión educativa ha evolucionado significativamente en la última década, alejándose de los modelos tradicionales de integración hacia enfoques más holísticos y sistémicos. Slee y Allan (2023) proponen que la inclusión educativa debe entenderse como un proceso de transformación ecosistémica que abarca múltiples niveles de intervención y cambio organizacional.

La transición conceptual desde la integración hacia la inclusión marca un cambio paradigmático fundamental en la educación alejándose del concepto de integración que se centraba en la adaptación del estudiante al sistema educativo existente (Echeita y Ainscow, 2021). Según Blanco (2019), esta evolución se caracteriza por: 1) el paso de un modelo médico-rehabilitador a un modelo social; 2) el tránsito desde la homogeneización hacia la celebración de la diversidad; y 3) el cambio desde la responsabilidad individual hacia la responsabilidad institucional y la generación de proyectos sociales.

Estudios como los de Mitchell y Sutherland (2024) demuestran que las escuelas que implementan modelos híbridos de inclusión logran un 47% más de progreso académico, mientras que la incursión de tecnologías adaptativas aumenta la participación efectiva en un 68%, por su parte, los programas de mentoría entre pares mejoran la inclusión social en un 56% y producen un ambiente institucional propicio para, tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje, como los de diseño de planes y la gestión organizacional. Otro ejemplo lo presentan Zhang et al. (2023) donde se revela la efectividad que se tiene con un modelo de intervenciones multinivel en los programas educativos dentro las modalidades presenciales e híbridas, produciendo con ello un impacto significativo de la participación familiar digital y una correlación positiva entre recursos tecnológicos y resultados inclusivos por parte del estudiantado, padres de familia y cuerpo docente.

Por tanto, se infiere que los estudios sobre la inclusión mantienen distintos ejes a partir de los cuales se pueden analizar opciones para la intervención dentro de los procesos institucionales. En este sentido, Carrington y Selva (2023) sostienen que las instituciones educativas presentan mejoras sostenidas del 65% en inclusión cuando se implementan sistemas de apoyo integrados en que intervienen y participan de manera activa las personas interesadas (stakeholders). Esto produce una reducción del 48% en brechas de aprendizaje con tecnología personalizada y un aumento del 73% en participación estudiantil con modelos híbridos, creando con ello la oportunidad para democratizar, tanto los procesos institucionales, como la posibilidad de más personas tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad.

Metodología

Primer acercamiento a la posible propuesta de intervención.

Al ser un trabajo que forma parte del proyecto Construcción de ciudadanía y sostenibilidad socioambiental, en esta ocasión se presenta la primera etapa de la investigación en la que se definen las categorías de análisis que sirven como base en la búsqueda de los antecedentes y referentes teóricos. Es por ello por lo que se optó por una metodología de corte cualitativo con apoyo en un método crítico-analítico que acompaña a la primera parte del estudio cuyo enfoque se encuentra en la búsqueda de referentes teóricos a partir de la discriminación de conceptos y la elección de los principios básicos de cada uno de los ODS, que, para el presente caso, es el número 4. La encomienda principal se ciñe en la conformación de un amplio marco teórico-conceptual en que cada uno de los grupos de trabajo tomen un eje de los ODS de la agenda 2030 para el diseño de las posteriores propuestas.

Es por ello, por lo que la técnica utilizada para la obtención de esta primera aproximación fue la de búsqueda de información en bases de datos, repositorios institucionales, así como bibliografía en bibliotecas institucionales a partir de las categorías; a) inclusión educativa; b) educación inclusiva; y c) modelos de inclusión. Con la información recolectada, se fue discriminando la información en el software Atlas Ti, mismo que sirvió para su posterior análisis con el que diseñaron las matrices de las propuestas. Como último acercamiento, se obtuvieron otras subcategorías apegadas a los roles, contexto y posible entorno de las organizaciones que pueden establecer modelos de inclusión educativa.

El proceso para el cambio: en el contexto de la inclusión educativa

A partir de un escenario como el anterior en que la educación adquiere una gran relevancia al convertirse en eslabón de los procesos de equidad y paridad, la vertiente encargada de ejercer un pleno cumplimiento de los derechos de las personas surge desde la panorámica institucional (González, 2023a). Sea desde una perspectiva normativa, organizacional, de planeación y/o de políticas públicas, el panorama de adaptabilidad hacia los cambios del entorno del concepto de inclusivo en educación, mantienen un diálogo entre la concepción de inclusión educativa (Benet, 2020; Buendía, 2021; Coadi y Dizioli, 2017) y la educación inclusiva (Castellanos y Zayas, 2019; Sierra y García, 2020). Dicho debate abre el panorama respecto a la manera más adecuada en que deben analizarse los espacios de interacción educativa (Booth y Ainscow, 2019; Arnaiz, 2003) en conjunción con los procesos de gestión destinados a la formulación de políticas, planes y programas (tanto educativos como institucionales) (Ainscow, 2005; Aman e Ireland, 2019).

Dentro de la búsqueda de opciones adaptables, tanto al entorno, como al medio ambiente institucional, algunas de las vertientes señalan la necesidad de conformar un marco de acción que fundamente los planes, políticas y procesos institucionales. Es el caso de Booth y Ainscow (2002) quienes establecen tres dimensiones fundamentales para el diseño de una propuesta de inclusión educativa con las cuales conforman un triángulo de la inclusión cuyos fundamentos pueden sustentarse en diversos aspectos teóricos como se presenta continuación:

Tabla 2.
Bases conceptuales para un modelo actual de inclusión educativa

Bases de inclusión	Procesos institucionales	Principios institucionales	Principios de acción (estrategias)
Elaboración de políticas inclusivas	Marco organizacional	Estructura de apoyo	- Recursos adecuados - Sistemas de seguimiento - Redes de colaboración
Desarrollo de prácticas inclusivas	Desarrollo profesional docente	Liderazgo inclusivo	- Visión compartida - Compromiso con la equidad - Gestión participativa
Creación de una cultura inclusiva	Gestión del cambio institucional	Cultura organizacional inclusiva	- Valores compartidos - Prácticas colaborativas - Comunicación efectiva

Fuente: Elaboración propia basado en Booth y Ainscow (2002); Hargreaves y Fullan (2020).

La transformación hacia una inclusión educativa efectiva implica cambios profundos en la estructura organizacional de las instituciones. Hargreaves y Fullan (2020) destacan que esta transformación debe partir de un liderazgo inclusivo, que fomente una visión compartida orientada hacia la equidad. Este liderazgo no solo establece objetivos claros, sino que también involucra activamente a todos los actores educativos en una gestión participativa, promoviendo un sentido de corresponsabilidad en el logro de la inclusión.

Además, la creación de una cultura organizacional inclusiva es fundamental en cada uno de los procesos institucionales, mismo que implica el establecimiento de valores compartidos que prioricen la inclusión y el desarrollo de prácticas colaborativas donde todos los miembros de la comunidad educativa trabajen juntos para superar barreras. Por su parte, una comunicación efectiva se convierte en el eje que permite coordinar esfuerzos y compartir experiencias significativas. Para garantizar la sostenibilidad de los cambios, es esencial contar con estructuras de apoyo adecuadas. Estas estructuras incluyen la provisión de recursos financieros y materiales necesarios, la implementación de sistemas de seguimiento para evaluar avances y desafíos, y la creación de redes de colaboración que fortalezcan las relaciones entre instituciones educativas y otras organizaciones de apoyo.

Por otro lado, el desarrollo profesional docente constituye un pilar central en la implementación de la inclusión educativa como bien lo señala Darling (2022) quien subraya la importancia de una formación inicial que integre enfoques inclusivos, preparando a los futuros docentes para atender la diversidad en el aula desde el comienzo de su carrera. No obstante, la formación inicial debe complementarse con oportunidades de desarrollo profesional continuo, que permitan a los docentes actualizar y profundizar sus competencias mediante talleres, capacitaciones y otras estrategias formativas.

Un enfoque prometedor en este sentido es el establecimiento de comunidades de práctica profesional. Estas comunidades facilitan el intercambio de experiencias y estrategias, promoviendo una cultura de aprendizaje colectivo. Además, la mentoría y el acompañamiento ofrecen un apoyo constante a los docentes, ayudándoles a implementar prácticas inclusivas de manera efectiva y a enfrentar los retos que puedan surgir en el camino. Se infiere con ello que la gestión del cambio para la inclusión educativa debe desarrollarse en tres fases clave. En la fase de iniciación, se realiza un diagnóstico institucional exhaustivo para identificar barreras y oportunidades. A partir de este diagnóstico, se lleva a cabo una planificación participativa que involucra a toda la comunidad educativa, asegurando que las decisiones reflejen una amplia gama de perspectivas y necesidades. Este proceso culmina con la construcción de consensos, un paso esencial para alinear los esfuerzos hacia objetivos comunes.

La fase de implementación se centra en el desarrollo de capacidades mediante programas de capacitación y el suministro de apoyo técnico. El monitoreo y ajuste continuo de las estrategias implementadas garantiza que las acciones sean eficaces y que puedan adaptarse a las necesidades cambiantes. Durante esta etapa, el apoyo sostenido se vuelve crucial para superar las resistencias al cambio y consolidar los avances alcanzados. Finalmente, la fase de institucionalización busca integrar las prácticas inclusivas en el quehacer diario de las instituciones. Esto requiere una evaluación sistemática de los impactos y resultados, así como un compromiso con la mejora continua basada en evidencia. Este enfoque asegura que la inclusión educativa no sea un esfuerzo temporal, sino una característica permanente de la institución.

Conclusiones

La inclusión educativa es un principio esencial en la educación contemporánea, que busca garantizar la equidad y la participación de todos los estudiantes en sistemas educativos de calidad. Sin embargo, lograr una inclusión efectiva requiere no solo la adopción de principios filosóficos, sino también la transformación de los procesos institucionales. El contexto histórico y actual que tiene la educación subraya la importancia de abordar la inclusión educativa desde una perspectiva sistémica, considerando tanto los marcos institucionales como las prácticas pedagógicas y los recursos necesarios para su implementación efectiva. Los procesos institucionales juegan un papel fundamental en la transformación de los sistemas educativos hacia modelos más inclusivos y equitativos, alineados con los ODS.

A través del análisis de estudios empíricos y la integración de teorías clave, este marco teórico destaca la importancia de un liderazgo inclusivo y una cultura organizacional comprometida con la equidad. Asimismo, resalta cómo el desarrollo de capacidades docentes y el establecimiento de estructuras de apoyo adecuadas facilitan la implementación de prácticas inclusivas sostenibles. De cara al futuro, se hace evidente la necesidad de continuar promoviendo investigaciones que profundicen en las estrategias para superar las barreras a la inclusión y maximizar los beneficios de esta transformación educativa. La inclusión no debe ser vista como una meta alcanzable únicamente en ciertos contextos, sino como un derecho universal que requiere el compromiso colectivo de todos los actores involucrados.

Además, es esencial reconocer que la inclusión educativa no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que enriquece a toda la comunidad educativa. Al fomentar un entorno de aprendizaje diverso y equitativo, se promueve el desarrollo de competencias sociales y emocionales en todos los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado. La inclusión, por lo tanto, no solo es un imperativo ético, sino también una estrategia pedagógica que potencia el aprendizaje de todos.

Es fundamental que las políticas educativas reflejen un compromiso firme con la inclusión. Esto implica no solo asegurar la financiación adecuada y la provisión de recursos, sino también garantizar que los docentes reciban la formación necesaria para implementar prácticas inclusivas. La colaboración entre diferentes actores del sistema educativo, incluidas las familias y las comunidades, es crucial para crear un entorno educativo verdaderamente inclusivo.

Finalmente, la inclusión educativa requiere una evaluación continua y una adaptación constante para responder a las necesidades cambiantes de los estudiantes y sus contextos. La retroalimentación de todos los involucrados es vital para asegurar que las prácticas y políticas sigan siendo relevantes y efectivas. En resumen, la inclusión educativa es un proceso dinámico, que demanda un compromiso constante y una visión compartida de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: ¿what are levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences.
- Aman, R. e Ireland, T. (2019). *Educational Alternatives in Latin America. New Modes of Counter-Hegemonic Learning*. Palgrave Macmillan Cham.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2019). Inclusión educativa en América Latina: Avances y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 45-67.
- Banco Mundial. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>
- Benet, A. (2020) Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*. 27, e11120. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2019). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bracho, T. (2017). Índice del déficit en competencias. ¿Avanzamos hacia la garantía del derecho a la educación?, *Reformas y Políticas Educativas*, 4, 117-146.
- Buendía, A. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la Educación Superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), 262-295. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.397>
- Castellanos, L. y Zayas, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), 00003. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.531>
- Coadi, D. y Dizioli, A. (2017). *Income Inequality and Education Revisited: Persistence, Endogeneity and Heterogeneity*. IMF
- Comisión Económica Para América Latina (2023). *Panorama Social de América Latina 2023*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/68702-panorama-social-america-latina-caribe-2023-la-inclusion-laboral-como-eje-central>
- Darling, L. (2022). Professional learning for inclusive teaching: Building capacity. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103625.
- Echeita, G. y Duk, C. (2020). Redes de aprendizaje profesional y educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 15-28.
- Fantova, F. (2016). Nuevos enfoques para los servicios sociales ante la nueva realidad social. *Revista Española del Tercer Sector*, 33,113-139.
- Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*. 27, e11120. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- González, G. (2021). La realidad como mito: el contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna. *Diálogos Sobre Educación*, 12(22), 1–25. <https://doi.org/10.32870/dse.vi22.910>
- González, G., Tovar, M. y Vargas, J. (2023). Inclusión educativa desde una visión de la educación formal e informal: imaginarios y políticas. En B. Madrigal, M. Núñez, M. Cervantes y N. Siordia (Coord). *Emprendimiento, innovación y sustentabilidad: pilares para el desarrollo*. (pp. 160-177). ITSon.
- González, G. (2023a). Imaginarios estatales en las reformas para la educación superior mexicana. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 8(1), 124–148. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.1.006>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work, *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327-336
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23(2), 9-41.
- Lewis, A. y Norwich, B. (2017). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*. Open University Press.

- McCowan, T. (2011). Human rights, capabilities and the normative basis of 'Education for all', *Theory and Research in Education*, 9(3), 283-298.
- Mitchell, D. (2021). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Routledge.
- Mitchell, D. y Sutherland, M. (2024). Evidence-Based Practices in Inclusive Education: A Global Perspective. *International Review of Education*, 70(1), 15-38.
- Muthukrishna, N. y Engelbrecht, P. (2018). Decolonising inclusive education in lower income, Southern African educational contexts. *South African Journal of Education*, 38(4), 1-11
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-32.
- Peña, G, Peñaloza, W. y Carrillo, M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío para enfrentar en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2023*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023). *Education at a Glance 2023*. OECD.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital, *Theory and Research in Education*, 4(1), 69-84.
- Sierra, J. y García, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 134-154.
- Sen, A. (2005). Human rights and capabilities, *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166.
- Sharma, U., Loreman, T., y Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Slee, R., y Allan, J. (2023). Ecosystem Approaches to Educational Inclusion. *Comparative Education Review*, 67(2), 123-145.
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional de San Martín.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walker, M. (2019). Defending the need for a foundational epistemic capability in education, *Journal of Human Development and Capabilities*, 20(2), 218-232.

9. LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LA FORMACIÓN DEL DESARROLLO HUMANO: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN.

Karla Ivonne Espinoza Fonseca
Jorge Isaac Sevchovicius Macías

Introducción

En este trabajo teórico se explora la teoría del cuidado propuesta por Nel Noddings y su vínculo con la inclusión educativa. Noddings plantea que el cuidado, como enfoque educativo —en sus diferentes esferas: política, didáctica, social, y hacia sus distintos actores, como los docentes, alumnos, directivos, etc.— fomenta un ambiente de respeto mutuo, empatía y, sobre todo, el reconocimiento del sentido original de la otredad, asimismo, prepondera los vínculos como una práctica relacional. Con ello, se considera el cuidado como una responsabilidad social, lo que, a su vez, podría promover una educación equitativa y en consecuencia inclusiva, al comprender la escuela como una comunidad en donde el cuidado es valor ético fundamental que orienta nuestras acciones hacia los demás. Es así como se considera el cuidado como un asunto cultural, social y político cuyo valor dentro de la escuela es preponderante.

La educación como derecho humano conlleva la promoción de la libertad, la autonomía personal, la superación de las desigualdades y aporta beneficios para el desarrollo social, económico, político de las sociedades. Sin embargo, la falta del ejercicio de este derecho implica una condición de desventaja social en los múltiples ámbitos del desarrollo humano, así como el menoscabo en la formación para la ciudadanía. Se considera así, debido a que la educación brinda una gama amplia de oportunidades, y su carencia, las mitiga. El acceso a estas oportunidades, como consecuencia del ejercicio pleno del derecho, no puede estar condicionado ni afectado por propiedades o cualidades de la persona —aspectos físicos, cognoscitivos o emocionales—, por su contexto —social y económico—, ni por su historia —origen, cultura, raza, entre otros—. Por lo tanto, la educación debe ser inclusiva, es decir, comprender a las personas por igual, respetando y atendiendo su heterogeneidad y sus diferencias individuales. No únicamente se debe garantizar el acceso a los servicios educativos, sino que éstos deben ser diferenciados, porque las personas somos diferentes.

Respecto a la educación inclusiva, la UNESCO (2008 pp. 23-28) señala que es indispensable modificar las estructuras y los sistemas educativos para transformar los entornos de aprendizaje con la finalidad de atender y responder a la diversidad de los estudiantes, en donde la diversidad se aborde como una oportunidad y no como un problema, y que dichas transformaciones les permitan a los centros educativos enriquecer las formas de enseñar y aprender. Por lo que, considera que “la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes” (UNESCO, 2008, p. 6).

Asimismo, la UNESCO menciona que las investigaciones sobre contextos educativos que priman acciones para la educación inclusiva muestran mayores probabilidades de tener éxito para sortear las barreras, derivadas de sus condiciones, que enfrentan varios educandos para acceder y permanecer en la escuela (UNESCO, 2008, p. 6). No obstante, las diversas acciones para abordar la inclusión pueden comprender una extensa gama de estrategias desde las políticas educativas y desde los diferentes modelos curriculares, que pueden modificarse o abandonarse con el tiempo cuando están sujetas a los proyectos y no necesariamente a los sujetos ni a los contextos educativos. Es por lo que, en este trabajo teórico con una metodología documental se plantea la perspectiva de la ética del cuidado (caring) desarrollada por Nel Noddings como una ética de praxis relacional que se fundamenta en las relaciones de cuidado y reciprocidad, en donde el sentido de cuidado sobre sí mismo, el ser cuidado por otro y el cuidado del otro comienza en los primeros años de vida.

Sustento teórico

La ética del cuidado de Nel Noddings. Una perspectiva teórica

No nacemos como seres totalmente racionales y autónomos, sino como seres totalmente dependientes y, aún en la edad adulta, permanecemos interdependientes. No sólo dependemos de otros seres humanos, sino que también somos afectados por las condiciones en las que nos encontramos en cada momento. (Noddings, 2006).

El enfoque sobre la ética del cuidado desarrollado por Noddings está influenciado por su experiencia como profesora y su formación como filósofa. Se ha considerado que los escritos de Noddings carecen de definiciones claras y cerradas, sin embargo, sus argumentaciones se inscriben desde su postura pragmatista y liberal, lo que permite comprender el manejo de los temas que aborda, en los que relaciona su experiencia, su formación y su sentido común.

Nel Noddings nació en Estados Unidos en 1929, se licenció en matemáticas y física en la Universidad Estatal de Montclair y se doctoró en educación en la Universidad de Stanford. Fue maestra de matemáticas en nivel primaria y secundaria. Como académica centró sus trabajos en el campo de la filosofía, la filosofía de la educación, la ética, educación moral y ética del cuidado, sus estudios incorporan aportaciones del feminismo. Tuvo diez hijos, sobre lo cual menciona que le permitió identificar situaciones y criterios que posteriormente incorporó en sus estudios, ya que parte de la premisa que la noción de cuidado tiene sus bases en el núcleo familiar, dentro del hogar y mediante la relación entre padres e hijos (Noddings, 2002, p. 8).

Los trabajos sobre la ética del cuidado de Noddings surgen de la confluencia de diversas posturas filosóficas y psicológicas. Se han comparado algunos de sus planteamientos con la perspectiva de la educación del carácter de Aristóteles, sobre la motivación que surge del sujeto para actuar moralmente, otro aspecto que se señala desde esta perspectiva son las circunstancias que afectan al sujeto en los que se desenvuelven las personas, que, de acuerdo con la autora, éstos actúan como facilitadores o inhibidores del comportamiento moral (Noddings, 2003, p. 1). Con ello, la actuación moral responde a la razón práctica –o razonamiento moral– que se utiliza para la solución de situaciones concretas en contextos reales (Noddings, 1995, p. 14).

No obstante, su interés por la ética del cuidado está fuertemente influenciado por los trabajos realizados por Carol Gilligan y sus estudios sobre el desarrollo moral, sentando las bases en una ética del cuidado desde una perspectiva feminista. Noddings, consideró la ética del cuidado como una ética femenina y feminista, desde la cual valora la lucha de las mujeres en el espacio social y su labor en el ámbito privado.

Más adelante, enfoca sus trabajos hacia el contexto educativo, criticando fuertemente los sistemas capitalistas y los currículos cerrados y centrados hacia la competencia económica y académica, en los que se privilegia lo racional y se soslayan la felicidad, el cuidado y las relaciones. Retomó el pragmatismo de John Dewey para la construcción de un modelo enfocado hacia la felicidad, apelando a las ideas de democracia y comunidad (Noddings, 2003, p. 79), asimismo, consideró el pluralismo de Williams James sobre la felicidad, así como la filosofía personalista de Martin Buber desde la cuál señala que no existe un yo aislado, sino un yo siempre en relación con el otro.

La ética del cuidado y su praxis relacional

Nel Noddings fue pionera en los estudios sobre la ética del cuidado en los contextos educativos, señaló la importancia del cuidado como un aspecto básico en la vida de las personas que debe motivar e incentivar el cuidado en las relaciones sociales y, considera un modelo de desarrollo moral en el que establece que la ética del cuidado se fundamenta en la propia naturaleza del ser humano y su necesidad de vinculación con los otros (Noddings, 2002, p. 8). Así, menciona que la expresión de cuidado (caring) es “el compromiso a prestar atención y la disposición a responder de modo favorable a las legítimas necesidades del otro” (Noddings, 1996 citado en Weis, 2007, p. 38), en donde las partes implicadas en la relación comparten la responsabilidad sobre la permanencia de la relación, ya que ésta es recíproca.

Noddings señala que la ética del cuidado se define como fundamentalmente relacional, en tanto es una perspectiva posible de educación moral. Es relacional debido a que responde a la razón práctica, propone que debe estimularse y motivar el desarrollo de un conjunto de razones y acciones por las cuales las personas, que se sitúan en contextos reales y se vinculan con otras personas, son capaces de analizar los sentimientos, necesidades e impresiones de los otros y actuar en consecuencia (Noddings, 1984, pp. 26-27).

La autora fascinada por La poética del espacio de Gastón Bachelard en relación con el desarrollo humano y las imágenes del espacio feliz señala que el primer contexto en el que se desarrolla el sentido de cuidado es en el núcleo familiar. Reconoce a los agentes morales de ambos sexos, menciona que establecer relaciones de cuidado es un atributo universal; lo que no son universales son las manifestaciones ni las formas para satisfacer la necesidad de cuidado. Considera que las prácticas del cuidado requieren tomar en cuenta el momento histórico y cultural de las personas.

Otro punto relevante que sustenta el postulado de Noddings es que enfatiza que todas las personas tenemos la necesidad de ser cuidados en todas las etapas de nuestra vida y en los diferentes contextos de relación, pues no nacemos sabiendo lo que es el cuidado, éste se construye permanentemente en la vida cotidiana por medio de los encuentros que se dan, es decir, por las historias personales que vamos construyendo (Noddings, 2005, pp. 4-6), es por eso que el cuidado se fundamenta en las necesidades humanas más que en los derechos que surgen de las necesidades reconocidas. Con ello, la ética del cuidado se justifica en la naturaleza propia del ser humano como un sujeto que existe en relación con otros seres humanos y con el mundo, es una obligación moral, es decir que el encuentro con los otros apela a nuestra responsabilidad hacia ellos (Noddings, 1984, pp. 20; Noddings, 2002, pp. 78-80).

Noddings señala que el cuidado se desarrolla de forma sistemática y continua, de tal manera que se integran los cuidados habituales que se procuran y se van procurando, así el sentido de cuidado sobre sí mismo, el ser cuidado por otro y el cuidado del otro comienza en los primeros años de vida, y esas formas de cuidado configuran las capacidades y potencialidades de cada persona para construir un proyecto vital (Vázquez Verdera, 2010, p. 180). Sostiene que “cuidar a otra persona, en el sentido más significativo, es ayudarle a crecer” (Noddings, 1984, p. 9), por ello menciona que “en la ética del cuidado, la relación es ontológicamente básica, y la relación de cuidado es ética (moralmente básica). Toda vida humana comienza en la relación, y es a través de las relaciones que emerge un individuo humano”. (Noddings, 2012, pp. 771-772).

Así mismo, distingue entre el cuidado natural y el cuidado ético. El primero, surge del “quiero hacer algo” que es un acto natural ante el otro, porque se busca dar cuidado y llega a ser una respuesta usual que expresa un deseo o inclinación, se relaciona con la cercanía y el aprecio que el individuo tiene con los otros. El segundo, denominado también como ideal ético, se basa en el “debo hacer algo”, es decir, que el sentido de cuidado surge del reconocimiento de la necesidad de relacionarse con los demás, por lo que emerge el cuidado natural derivado de la experiencia personal que reconoce el actuar a favor del otro y se da por el hecho que los seres humanos estamos vinculados con las otras personas. Entonces, el ideal ético se basa en el cuidado natural debido a que el sentido de cuidado se deriva de la experiencia como persona que cuida de sí mismo, que cuida y recibe cuidado. Por ello, el cuidado como acción moral consiste en responder ante los otros y de los otros (Noddings, 2002, págs. 54-57), así las necesidades de otras personas se convierten en apelaciones éticas (Noddings, 2002, pp. 54-57) sobre las que se puede construir un sistema moral (Vázquez Verdera, 2009, p. 47).

El cuidado como principio para la enseñanza

Retomando los principios de la ética del cuidado, Noddings se adentra en el ámbito educativo como investigadora y educadora. Critica fuertemente el sistema educativo norteamericano al valorarlo como competitivo y orientado al rendimiento académico cuyo propósito de la educación es el económico. Sin embargo, señala que es indispensable replantear el discurso educativo, así como los fines de la educación para que atienda las necesidades de los estudiantes con un modelo más cercano a las nociones de felicidad, no de riqueza, en el que se les permita a los actores implicados en la educación expresarse libremente sobre los fines de la educación incorporando y priorizando la educación moral en la que los alumnos practiquen el cuidado (Noddings, 2005, pp. 4-6). Es por ello, que el cuidado en las relaciones educativas de Noddings plantea una doble finalidad, por un lado, el cuidado como principio de la enseñanza y por otro, el cuidado como objetivo de la educación moral (Noddings, 2005, p. 3).

Respecto a las aportaciones que lleva a cabo sobre la ética del cuidado dentro del contexto escolar, señala que las escuelas requieren replantear sus planes de estudios hacia otros en los que se motiven, se favorezcan, se fomenten y se fortalezcan las relaciones humanas, a fin de que se reduzca la violencia y se desarrolle un clima de confianza y de cuidado. Por lo que, en los contextos educativos se requiere involucrar de manera activa y participativa a todos los agentes educativos para el establecimiento de vínculos relacionales. Asimismo, se requiere enseñar a los niños y a las niñas, sin distinción de sexo, a cuidar de sí mismos y de los demás, por ello necesitan percibir que son cuidados por el entorno escolar (Noddings, 2002, p. 37). Ya que, al establecerse vínculos relacionales en la escuela nuestro comportamiento ético depende de los demás, por lo que el principal fin de toda educación debe ser el cultivo del ideal ético (Noddings, 2002, p. 31).

Nel Noddings atiende la importancia de la ética del cuidado como un componente relacional, que es propio del ser humano y como una necesidad de todos y trasciende su perspectiva hasta el ámbito de la educación, en la que señala la importancia de integrar la ética del cuidado en las escuelas, no como una asignatura más dentro del plan de estudios, sino como un componente indispensable en las relaciones entre docentes, alumnos, directivos y demás agentes educativos en el que se propicie un sentido de reciprocidad de sentirse cuidado y cuidar de los demás, ya que, para que eso suceda, primero se debe cuidar de sí mismo.

Por lo que, el enseñar a los demás a cuidar de sí mismos y de los otros no es un deber ser, es una práctica humana, recíproca, social, cuya finalidad es el ideal ético, es decir que es una forma moral de vinculación y de compromiso con el prójimo en el que se enseña a cuidar, en la que los otros se sienten cuidados y el propio sujeto continúa aprendiendo de sí mismo para identificar sus necesidades y las de los demás y poder satisfacerlas dentro del campo de acción en el que se establecen esos cuidados, como lo son la escuela y el aula.

El cuidado como una ética de inclusión desde la escuela y en la escuela

El cuidado como una práctica ética se ha vinculado con la educación para la paz, la educación del carácter, la educación para la ciudadanía y más recientemente con la conservación del planeta y del ambiente, debido al valor y preponderancia que cimienta sobre los vínculos y las relaciones, así como en las responsabilidades que se establecen hacia los demás y el entorno. Se plantea una responsabilidad que es recíproca, es decir, aquella que busca transitar del individualismo hacia la praxis relacional centrada en el cuidado. Por lo que, el cuidado se considera una cuestión cultural y universal, así como política y educativa (Henao & Calderón Serna, 2021), ya que todas las personas nos relacionamos entre sí y procuramos el cuidado de uno mismo, de los demás y para los demás.

A partir de la revisión teórica documental sobre la ética del cuidado de Noddings y su relación con la educación inclusiva, a manera de resultados se considera que la formación del cuidado promueve un ambiente inclusivo y de responsabilidad que se transpone a los contextos sociales –entendiendo la formación como “un trabajo individual de reflexión y transformación de uno mismo en relación directa con el otro, en y por el medio de una cultura determinada” (Lozano & Pasillas, 2021, p. 3)–. Debido a que, el cuidado se fundamenta en las necesidades humanas más que en los derechos que surgen de las necesidades reconocidas (Noddings, 2005), es por lo que, en este trabajo se puntualiza que la educación es un derecho universal y la inclusión es una necesidad humana. Por lo que se debe hacer de la escuela un entorno en el que las niñas, los niños y jóvenes se sientan cuidados, protegidos y seguros, pues el cuidado es una responsabilidad social. Las escuelas requieren enseñar a los niños, sin distinción de sexo, a cuidar de sí mismos y de los demás, para ello necesitan percibir que son cuidados por el contexto escolar (Noddings, 2002, p. 37). Ya que, al establecerse vínculos relacionales en la escuela nuestro comportamiento ético depende de los demás, por lo que el principal fin de toda educación debe ser el cultivo del ideal ético (Noddings, 2002, p. 31).

Desde este enfoque es indispensable replantear el discurso educativo y los fines de la educación para atender las necesidades de los estudiantes, mediante un modelo más cercano a las nociones de felicidad, y no de riqueza, en las que se permita a los actores implicados en la educación expresarse libremente sobre los fines de la educación, incorporando y priorizando la educación moral en la que los alumnos practiquen el cuidado (Noddings, 2005, pp. 4-6). Lo anterior subrayando que el cuidado no debe entenderse como una respuesta emotiva, sino como una práctica racional en la que los individuos busquemos involucrarnos y relacionarnos con los otros.

En consecuencia, las escuelas y los agentes educativos precisan concentrar sus acciones en crear condiciones que posibiliten el apoyo mutuo a fin de transformar la realidad escolar y social en un ambiente más compasivo y feliz, ya que la escuela no puede ser un lugar desprovisto de experiencias de felicidad en el ser humano desde edades tempranas, esto es, debe imperar el cuidado como valor y como práctica. Y, como consecuencia de esta directriz moral de las prácticas educativas, de acuerdo con lo expuesto, se genera un entorno de inclusión.

Conclusiones

El cuidado como valor comienza en la familia, por lo que se debe hacer de la escuela un hogar en el que los niños, las niñas, los y las jóvenes se sientan cuidados, protegidos y seguros, debido a que el cuidado es una responsabilidad social, por ello, el contexto escolar requiere formarse sobre un conjunto de valores encaminados hacia la reducción de la violencia, la exclusión y la segregación derivada de las diferencias, y que promueva un clima de confianza en relación con los principios del cuidado.

Nel Noddings resalta la importancia de la ética del cuidado como un atributo humano, su fundamento es relacional y es una necesidad. Su perspectiva trasciende puesto que señala la importancia de considerar la ética del cuidado como parte indispensable en las relaciones humanas sin perspectiva de género, ya que el sentirse cuidado y cuidar de los demás es parte de las experiencias de vida. Por lo que, el enseñar a los demás a cuidar de sí mismos y de los otros no es un deber ser, es una práctica humana, recíproca, social, cuya finalidad es el ideal ético, es decir que es una forma moral de vinculación y de compromiso con el prójimo en el que se enseña a cuidar, en la que los otros se sienten cuidados y el propio sujeto continúa aprendiendo de sí mismo para identificar sus necesidades y las de los demás y poder satisfacerlas dentro del campo de acción en el que se establecen esos cuidados.

Finalmente, el cuidado es un conjunto de valores que se articulan en la práctica para generar un ambiente de inclusión y supone como condición una serie de estrategias para que su implementación sea sensible a la diversidad y excluya la marginación. Desde esta perspectiva ética, se busca que “la educación garantice la equidad, la igualdad de oportunidades, el acceso sin distinciones ni privilegios y la atención a las necesidades educativas como elementos centrales del desarrollo” (UNESCO, 2021, p. 6). Esto supone la construcción de vínculos significativos entre los agentes educativos al hacer frente a sus necesidades, busca garantizar el éxito académico y el desarrollo integral de todas las personas sin exclusión.

Mediante el cuidado como valor hacemos justicia a la idea planteada por Masschelein & Simons en la que la escuela implica suspensión, es decir, que los alumnos y alumnas se apropian de un tiempo y un espacio liberado de “expectativas, exigencias, papeles y deberes conectados a un espacio determinado fuera de la escuela”. Entonces “es esta suspensión y esta producción de tiempo libre la que liga lo escolar con la igualdad del comienzo” (Masschelein & Simons, 2014, p. 15).

Referencias

- Henao, B., & Calderón Serna, H. (2021). El cuidado: un asunto ético-político y pedagógico. *Praxis, Educación y Pedagogía*, 7.
https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i7.11974
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Noddings, N. (1984). *A feminine Approach To Ethics & Moral Education*. Los Angeles, California: University of California Press.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education*. Colorado: Westview press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge: Cambridge University.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools. An Alternative Approach to Education* (Segunda ed.). New York: Teachers College.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. <https://doi:10.1080/03054985.2012.745047>
- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. “LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO”*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva*. Santiago: UNESCO.
- Vázquez Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*. (U. d. València, Ed.) Valencia, España: Servei de Publicacions.
- Vázquez Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XX1*, 13(1), 177-197.
- Weis, R. (2007). *Programa de formación ética: desarrollo de una cultura de cuidado*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

10. CONFIGURANDO LA IDENTIDAD DEL PSICÓLOGO NICOLAITA MEDIANTE LA FOTOVOZ.

Edith Jiménez Ríos
Claudia Uribe Morales

Introducción

El objetivo de este estudio es orientar a estudiantes de licenciatura en la configuración de su identidad como psicólogos y psicólogas nicolaitas, mediante el uso de la fotovoz como estrategia didáctica. La fotovoz contribuye a hacer partícipes a los estudiantes en su trayectoria académica. Participaron 30 estudiantes de licenciatura, quienes realizaron su fotovoz con el propósito de crear conciencia de su realidad individual y social, su percepción y representación como estudiantes y futuros profesionistas nicolaitas. Se realizó una breve alfabetización visual para explicar la técnica y sus objetivos, a fin de que los estudiantes manifestaran sus experiencias, competencias e intereses para ejercer la disciplina psicológica con ética y responsabilidad social. Se concluye que emplear la fotografía en el aula, en términos pedagógicos, representa una forma innovadora de evaluación que puede transformar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

En la educación actual se requiere que los estudiantes universitarios puedan adaptarse al contexto socioeconómico y cultural, de manera eficaz y de formas innovadoras de enseñanza en el aula. Para ello es necesario, que los docentes exploren nuevas formas de enseñar y aprender, dado que la perspectiva a futuro en la educación es el aprendizaje permanente. De este modo surge el término “aprender a aprender”, que se ha posicionado como una herramienta que garantiza la educación y la capacitación a lo largo de la vida, en todo el sistema educativo (Pérez-Pérez, García, Vázquez, García y Riquelme, 2020).

En este aspecto, creemos que los docentes, tienen la misión de emplear estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a ser más estratégicos y autorregulados. Es precisamente, estrategias de técnicas de enseñanza como la fotovoz, mediante el cual la fotografía se interpreta como un testimonio de la realidad; fomentado en autorreconocimiento, debate y reflexión crítica de esa realidad.

En el contexto educativo, la fotografía ha sido utilizada para distintos fines, como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; por lo que su función se ha destacado en la educación del siglo XXI, debido a que permite la reflexión de la realidad y el contexto; desarrolla habilidades de comunicación, la encontramos en espacios de publicidad y periodismo.

Por lo tanto, Hernández (2018, p.27) comenta que la imagen ha estado vinculada a los ambientes educativos desde hace varias décadas, las encontramos en los libros de texto, como un aspecto lúdico con fines creativos, su uso se reduce a una mera ilustración o como un elemento de apoyo al texto escrito.

En la enseñanza, la fotografía es un recurso didáctico para que los estudiantes aprendan a contar historias, adquieren conocimiento de su entorno; se considera un elemento cercano a los estudiantes, mediante el cual desarrollan la capacidad narrativa, de observación del entorno de una manera crítica, estimula la creatividad, promueve la discusión y reflexión de temas social, económica y políticamente relevantes. En un ambiente de aprendizaje, donde la fotografía puede ser la protagonista, permite a los estudiantes entrar en contacto con otras personas y explorar temas de interés social.

En la actualidad, los jóvenes están más familiarizados con las tecnologías para la información y comunicación (TIC); donde la fotografía puede combinarse con diferentes medios, como la música, el lenguaje, el teatro y otras artes. González (2022) y Hernández (2018) señalan que la inclusión de las imágenes y fotografías, en las aulas, requiere de una alfabetización visual, en la que las imágenes adquieren una experiencia educativa, es decir, no es utilizar cualquier fotografía, sino enseñar a los estudiantes a que la observen con una intención reflexiva. Por lo tanto, se pueden utilizar diversas estrategias pedagógicas para que los estudiantes se apropien de lo que cada imagen les puede significar. Es en este espacio, donde intervienen el docente quien puede ofrecer información adicional a un texto escrito y el alumno para construir un imaginario social (Hernández, 2018).

La educación actual busca que el estudiantado tenga un papel proactivo en su aprendizaje; es decir, que participen en su formación académica y al mismo tiempo se favorezca su desarrollo profesional e integral. En este caso, la fotovoz es una técnica creada por Carolin Wang y Mary Ann Burris, en los años 90, y ha demostrado tener su potencial en la investigación social; es una técnica fotográfica participativa, utilizada en sus inicios en el campo de la antropología y etnografía, en donde se utiliza la imagen para crear oportunidades para la reflexión, contribuyendo al desarrollo integral de las personas. Utiliza tanto lenguaje visual como escrito, por lo que puede favorecer la comprensión de los conceptos educativos utilizados durante las sesiones, llevando el mensaje con mayor facilidad a la comunidad (Sanz, Noriega, Noguerol y Sierra, 2018; Suárez-Lantarón, 2023).

Sustento teórico

Para conocer más acerca de la técnica de fotovoz, abordaremos brevemente sus rasgos y elementos principales dado que es una metodología que fue implementada en la investigación de las ciencias sociales, pero poco a poco se ha considerado en el ámbito educativo. Por lo tanto, la fotovoz tiene antecedentes en diferentes perspectivas teóricas, pero las más destacadas son las tres que a continuación se describen brevemente.

La educación para la conciencia crítica de Paulo Freire. El propósito fundamental de la enseñanza es el desarrollo del pensamiento crítico, ser consciente para promover el cambio individual, la calidad de vida en la comunidad, así como los cambios políticos encaminados para la equidad social.

La teoría feminista se caracteriza por la apreciación de la experiencia subjetiva de la mujer, el reconocimiento de la importancia de esa experiencia y el compromiso político.

La fotografía documental ha sido utilizada para describir una variedad inmensa de estilos, los visuales, los géneros y los compromisos; ha sido caracterizada como la conciencia social presentada en las imágenes visuales. De esta forma las personas pueden capturar el cambio en sus comunidades, en lugar de presentarse como sujetos pasivos de las intenciones de otras personas e imágenes.

Sanz, et al. (2020, p. 49) destacan la diferencia de la fotovoz con la fotografía documental, en cuanto a qué ésta no busca promover el diálogo crítico entre los participantes y los responsables sociales, mientras que en la fotovoz los participantes no tienen conocimientos formales previos ni utilizan la fotografía como herramienta habitual. De manera general, en su procedimiento involucra aspectos metodológicos, teóricos y tecnológicos, los cuales se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Características del proceso fotovoz

Metodología de acción participativa empleada en investigación, acción social y comunitaria.	Promueve un modo alternativo de comunicación at través de la fusión de imágenes y palabras
Une narración visual y escrita; reflexión individual y grupal, necesidades y mejoras.	Introduce el empleo de recursos tecnológicos (cámaras, celular) para recopilar datos, provocar el pensamiento y el debate común.
Impulsa la transformación social a través de un método participativo	Promueve el diálogo crítico acerca de asuntos individuales y comunitarios.
Facilita que los participantes documenten y reflexionen acerca de lo que les preocupa sobre su comunidad y las fortalezas de esta.	

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pedagogía y didáctica en las aulas, el uso de la fotografía documental se ha utilizado en diversos estudios y experiencias que buscan mostrar nuevas estrategias para aprender a aprender y a enseñar. En la formación docente, se destaca el uso de la fotografía para promover la reflexión en los profesores (Párraga, et al. 2022); en asignaturas que abordan estudios de género (Zúñiga-Bustamante, 2021); en estudiantes de posgrado (González, 2022); en los diversos niveles educativos, en donde estudiantes y profesores trabajan juntos con la fotografía, que ha mostrado tener diversas bondades dentro y fuera del aula. De esta forma, la fotovoz ha formado parte de las metodologías activas en las aulas, donde los estudiantes participan, construyen y resignifican sus propias necesidades, preocupaciones e interés; y sobre su propio proceso de pensamiento, lenguaje y aprendizaje.

Existen otros estudios que muestran experiencias didácticas y pedagógicas de docentes de educación superior con la implementación de la fotovoz; lo cual se concreta en tres momentos: preparación y capacitación, implementación, análisis y evaluación. En este texto, referimos algunos estudios para ilustrar el empleo de la fotovoz como una estrategia innovadora, activa y cítrica en el aula.

Suárez-Lantarón (2023) presenta un proyecto de fotovoz, mediante el cual se busca sensibilizar a estudiantes universitarios, el acceso universal y los colectivos vulnerables, como parte de la formación académica y profesional en el aprendizaje-servicio. En el estudio participaron 76 estudiantes, a partir de un proyecto con la intención de manifestar sus preocupaciones sobre determinadas problemáticas vinculadas a su comunidad. Se debían elegir 5 imágenes que consideraran más representativas del campus universitario. La experiencia, conlleva al desarrollo de habilidades de la profesión como la sensibilización de una realidad que rodea a la comunidad universitaria. Las conclusiones son claras, la fotovoz es una actividad pedagógica que vale la pena implementar en las aulas, los estudiantes mejoraron en sus calificaciones, pero también en el desarrollo de las habilidades blandas y de servicio.

Zúñiga-Bustamante (2021) muestra la experiencia de los estudiantes en la clase de humanidades como el tema género: feminidades y masculinidades. Mediante la técnica, se deben tomar diversas fotografías y elegir una. Ya con la foto en mano, si sigue la estructura del SHOWeD propuesta por Wang y Burris. Con una fotografía, los estudiantes muestran sus voces en toda su diversidad, en sus preocupaciones, gustos y saberes. Se concluye que, con una mediación adecuada, se pueden realizar producciones culturales, complementar la formación y el estudio del tema en sus múltiples dimensiones. En tiempos de cambio y crisis del pensamiento, dar un giro a la pedagogía de la pregunta, es fundamental.

En un escenario real, Sanz, et al. (2018) tuvieron el propósito de introducir activamente a un grupo de personas en una comunidad, en busca de cambios que mejoraran su situación actual. A este mecanismo le llamaron “empoderamiento silencioso”, dando poder a través de la fotografía y su narrativa para generar una conciencia crítica colectiva.

La metodología utilizada fue la revisión narrativa, por lo que las fotografías se identificaron en buscadores de internet, con descriptores específicos. Por lo que, para asegurarse de la efectividad de la técnica fotovoz, fue necesario involucrar a los participantes directa y activamente en todo el proceso. Entre las ventajas de utilizar la técnica, Sanz, et al. (2018, p.50) encontraron que permite conocer el punto de vista de los participantes; pueden conocer la realidad a través de las imágenes; da voz a comunidades vulnerables; requiere poca información previa; fomenta el autoaprendizaje y facilita la resolución de problemas.

En resumen, como se observa en los estudios reportados, la fotovoz es una metodología de investigación-acción participativa que contribuye a comprender la realidad mediante la significación y resignificación de experiencias que tradicionalmente estaban ocultas o se hablaba poco de ellas.

Metodología

Situados en este contexto, los objetivos fundamentales que sostiene el presente estudio es orientar a estudiantes de licenciatura en la configuración de su identidad como psicólogos nicolaítas, y crear conciencia de su realidad individual y social, su percepción y representación como estudiante y futuro profesionista.

Los participantes en el estudio fueron 30 estudiantes de octavo semestre, que cursan la unidad de aprendizaje Modelos Educativos en Psicología, en la cual uno de los temas es la identidad como estudiante y futuro egresado de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El diseño y elaboración de la fotovoz se realizó en equipos de 5 estudiantes, siguiendo una metodología clásica, en la cual es necesario hacer un espacio para su diseño, elaboración y exposición, dado que es una técnica investigativa que requiere un procedimiento específico.

Aspectos teóricos y técnicos de la fotovoz. Se reservaron tres clases para revisar aspectos teóricos y técnicos de la técnica. Los estudiantes ya cuentan con conocimientos teóricos y metodológicos sobre diseños de investigación cualitativa. En este tema, fue importante señalar que la fotovoz no consiste en tomar fotografías de manera arbitraria, sino que el aspecto a fotografiar debe ser cuidadosamente seleccionado, buscando dar respuesta a un problema de investigación, individual o colectivo y reflexionar sobre sus diferentes elementos, necesidades y mejoras.

Aspectos éticos y el uso de las fotografías. En este punto fue necesario recalcar aspectos éticos que se deben considerar para utilizar una fotografía, y así evitar problemas futuros con los derechos de autor. Las imágenes de su autoría debían llevar el nombre de quien tomó la foto; asimismo, si la imagen es consultada en internet debía incluir el nombre del autor. Los estudiantes saben que los consentimientos informados y firmados de las personas que están en las fotografías son necesarios para incluirlas en su trabajo.

Número de fotografías y su título. Se acordó el número de fotos que debían incluirse en cada eje del proyecto fotovoz, así como la calendarización de las actividades y reuniones para su elaboración. En este rubro, fue importante ubicar cuatro ejes como temas de partida para elaborar el proyecto, a fin de compartir las experiencias personales expresando libremente emociones y competencias en la formación profesional como psicólogo, y por supuesto vinculándolos con los contenidos temáticos de la asignatura. Los ejes fueron Identidad nicolaíta integrado por aspectos de la Universidad que contribuyan a confirmar la identidad como estudiante nicolaíta (2 fotos); Facultad de Psicología que involucra las instalaciones, clima organizacional, comunidad de estudiantes (4 fotos); Formación académica y profesional, imágenes que ilustren habilidades, conocimientos y actitudes del quehacer del psicólogo (4 fotos); Ética en la psicología, requiere incluir imágenes que reflejen aspectos teóricos y metodológicos éticos en la formación y ejercicio de la psicología (2 a 4 fotos). Rotular todas las imágenes es un elemento que la técnica requiere, y fue un criterio de evaluación del proyecto.

Integración de los equipos de trabajo. La técnica de fotovoz participativa fue una estrategia de aprendizaje y evaluación. El trabajo en equipo contribuyó a fortalecer el aprendizaje colaborativo; si bien, cada integrante en los diferentes equipos decidió y aportó las fotografías que se incluirán, había que apegarse al número de imágenes permitidas para cada eje del proyecto. Por lo que, fue necesario tomar decisiones analizadas y discutidas colectivamente. Como mecanismo de evaluación, se utilizó una lista de cotejo con aspectos que orientaran la selección de las imágenes, considerando los aspectos éticos, académicos, emocionales para incluirla en el trabajo, así como la distribución de los temas y su narrativa en la presentación ante el grupo.

Resultados

Los resultados se presentan en dos dimensiones. La primera “reflexiones de los estudiantes” refiere la experiencia que significó realizar la fotovoz como parte de su formación académica y profesional y compartir con el grupo, identificando su galería de imágenes con un nombre. En otra parte, “la voz de las imágenes” se muestran ejemplos de las fotografías realizadas y la voz que los integrantes del equipo dieron a cada imagen, en el sentido de su representación y construcción de la identidad como estudiantes nicolaitas y futuros profesionales de la psicología. Cada equipo fue exponiendo su trabajo, los integrantes compartieron con el grupo emociones y sentimientos que se vivieron en la elaboración del trabajo y durante la exposición.

La experiencia de realizar la fotovoz. Reflexiones de los estudiantes

En uno de los equipos, se planteó que su trabajo tuvo como propósito reforzar los aprendizajes construidos en el semestre, al llevarlos al plano de lo real, mediante la reflexión de los elementos del modelo educativo que rige en la institución donde estudian. En esta sección se muestran las reflexiones de algunos de los estudiantes, individual y grupal, señalando que se trata de una reflexión grupal o individual, incluyendo en éstas, las iniciales de las y los estudiantes.

“Con la elaboración de la fotovoz, se reforzaron los aprendizajes adquiridos durante el semestre, tales como la importancia de la identidad de ser estudiantes en la UMSNH. Aprendimos el valor que tiene cada uno de los principios plasmados en el modelo educativo” (Reflexión grupal).

“Nunca había hecho un fotovoz, me pareció muy dinámico y una nueva manera de aprender. Me di cuenta cómo unas fotografías pueden plasmar y transmitir tanta información con el simple hecho de verla, y al momento de escuchar lo que los compañeros decían sobre la imagen, era como se complementaba con la información que brindaban las imágenes” (HL).

Asimismo, una estudiante reconoció los aprendizajes obtenidos al plasmarlos en imágenes y compartirlos con el grupo.

“La fotovoz me ayudó a darme cuenta de que podemos plasmar de diferentes maneras nuestras ideas. Y que la identidad nicolaita está en todas partes” (VM).

“La fotovoz ha sido una de las experiencias más conmovedoras dentro de las actividades de la universidad, ya que nos permitió dar un vistazo hacia atrás y ver el camino recorrido, y observar lo que esta institución ha forjado dentro de cada uno de nosotros, agradecemos esta actividad pues nos permite valorar las personas que somos ahora” (CD).

La fotovoz como técnica pedagógica, contribuye a construir la identidad sobre el orgullo institucional tal como la expresa una estudiante.

“La realización de este trabajo ayuda a construir la identidad sobre el orgullo institucional, el sentido de pertenencia y la responsabilidad hacia la comunidad y el entorno social más amplio” (AA).

La técnica de fotovoz ha servido para tomar consciencia de lo que la institución y el plantel ofrecen a los estudiantes en su formación y trayectoria académica, como futuros profesionistas de la psicología, formados en la Universidad que se caracteriza por un modelo educativo científico-humanista.

“Poder analizar la gran diversidad de nuestra propia facultad y cada aspecto que la conforma en su clima organizacional, nos permite formar un mayor sentido de pertenencia y apegarnos de mejor manera al modelo educativo que la rige, y, por tanto, desde nuestra trinchera como futuros psicólogos, adquiramos de mejor manera las competencias y aptitudes necesarias para nuestro quehacer, como la comunicación eficaz, la intervención o el psicodiagnóstico, etc., pero siempre desde una posición empática de ética y compromiso social” (CM).

La voz de las imágenes

El hecho de darle voz a imágenes seleccionadas de acuerdo con los criterios y elementos descritos en el apartado de metodología de este texto implicó realizar la narrativa y análisis que hacen los estudiantes en el proceso de construcción de la identidad como psicólogos nicolaitas. Es en este momento, en que se muestran todas las habilidades y competencias desarrolladas en materia de investigación, e interacción con su entorno, además de la inserción a la práctica y campo laboral del psicólogo en diversas áreas y poblaciones, siendo aún estudiantes de psicología.

Una imagen que invita a reconocer la importancia de ser estudiantes en la Universidad fue el corazón de Melchor Ocampo que se encuentra resguardado en el Colegio Primitivo de San Nicolás de Hidalgo, que es una escuela preparatoria en la que algunas de las integrantes estudiaron el bachillerato. La narrativa incluye la historia, del por qué este personaje es y ha sido emblemático en la universidad, y el impacto que ha tenido en los estudiantes desde el nivel medio superior, porque dijo: “que el conocimiento era algo que debía compartirse, no acumularse, por tanto, siempre defendió el derecho a la educación y trabajó por la justicia social” (Reflexión grupal).



Figura 1.
Nicolaita de corazón

La imagen muestra el trabajo realizado con un grupo de niños y niñas, durante el servicio social en el área educativa; el autor de la fotografía dice “después de haber concluido una actividad, recordamos como el actuar de los estudiantes nicolaítas ante las personas va con un propósito de empatizar, conocer y trabajar con la comunidad” (FR).

Figura 2.
Los más humanistas



Flores, R. (26 Abril, 2023). Fotografía.

La infraestructura física y académica de la Facultad de Psicología, influye considerablemente en la construcción del “yo psicólogo/a”; es el espacio físico en donde los estudiantes encuentran diversas formas de interacción y formación. Para LH, la imagen representa que la Facultad “Es una institución dedicada a la formación de psicólogos a través de programas académicos rigurosos, investigación avanzada y servicios comunitarios, con un fuerte enfoque en la ética, el compromiso social y la excelencia académica” (LH).

Figura 3.
La Facultad de Psicología



Autor: Luis Hernández

“En este espacio, el clima organizacional promueve la satisfacción, comunicación y colaboración entre profesores y estudiantes, fomentando el bienestar de todos” (Reflexión grupal). Cabe señalar que esta fotografía fue tomada en el marco de asignaturas del área psicología laboral, su selección conlleva una reflexión y análisis de la importancia que reviste un adecuado clima laboral “en la institución en donde se estudia y se forman futuros psicólogos” (LH).

Figura 4.
El trabajo te devora.
Psicologia.umich.mx/GALERIA



La realización de actividades in situ, contribuyen al desarrollo de competencias propias del quehacer del psicólogo. Por ello, en el marco del “Tianguis de la Ciencia”, los estudiantes decidieron ilustrar y dar voz a las prácticas fuera del aula.

La formación plena de un profesional va más allá del conocimiento que tiene, refiere también a la práctica e innovación con que se desenvuelve. La pasión de ejercer (Arte, Ciencia y Práctica), compartir, transmitir y generar conocimientos es la retribución social. Desafíos y responsabilidades (como estudiantes y externos). Las habilidades adquiridas en el servicio social y las prácticas profesionales. ¿Estamos preparados para afrontar y disfrutar retos venideros? (DR).

Figura 5.
Entre tonos y colores de un profesional. La retribución social.



La educación fuera del aula amplía el horizonte de aprendizaje al proporcionar experiencias prácticas y contextuales que complementan el currículo tradicional. Al igual enriquece el proceso educativo al conectar los conceptos académicos con la vida cotidiana y fomentar un aprendizaje significativo y duradero (VG).

Figura 6.
La educación fuera del aula



El eje de formación en la ética de una profesión también permea la identidad profesional, la cual se aprende y desarrolla a partir de la realización de actividades en escenarios reales, donde su ejercicio es básico, pues constituye el conjunto de normas de comportamiento que orientan la acción de todo profesional en su formación y trabajo. El grupo de estudiantes identificó la ética en cuatro competencias específicas, el diagnóstico, la intervención, la evaluación y la investigación; así lo comentan en la voz que les dan a las imágenes de las diferentes actividades académicas curriculares y extracurriculares, que definitivamente, los forman como futuros psicólogos con una identidad propia de la institución en la que estudian y egresarán.

La ética de los estudiantes de psicología al trabajar con infantes o menores de edad implica adherirse a principios morales y profesionales al interactuar con ellos, asegurando su bienestar físico y emocional, respetando su autonomía y confidencialidad. Dentro de esto, se aplican técnicas, métodos de intervención psicológica de manera ética y responsable para promover su desarrollo y salud mental, pero cuidando el resguardo de su identidad (FR).

Figura 7.
El psicólogo y lo diverso



Flores, R. (7 Noviembre, 2023). Fotografía.

A lo largo de la historia, en la carrera de psicología se aplica la ética, al hacer investigación como lo son los “semilleros de investigación”, en donde participan alumnos de todos los semestres haciendo proyectos de investigación y al final se hace la exposición de carteles con la información más importante (Reflexión grupal).

Figura 8.
Investigando ando



Apertura Mente (2024).
Facebook

Conclusiones

La elaboración de la fotovoz promueve el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, el debate y la reflexión. Los diferentes trabajos contribuyeron a la reflexión sobre lo que significa ser estudiantes nicolaítas, la formación en intervención e investigación y la ética en la psicología. Adaptar esta estrategia en el aula fue realmente sencillo, la relevancia se apoya en que, las voces muestran los intereses, gustos, saberes, creencias y competencias del autor de las fotografías, configurando su identidad; sin embargo, hemos de insistir en que no se trata solo de utilizar las fotografías para enseñar o contar algo, sino de encontrar la posibilidad de conocer las perspectivas de los participantes sobre un tema, problema o situación comunitaria a través del diálogo; por lo que es necesario que se determinen algunas sesiones de clases, para que los grupos de estudiantes conozcan los aspectos de la fotovoz y el papel que tendrán en su proceso de aprendizaje.

Es una técnica pedagógica que representa una forma innovadora de aprendizaje y evaluación que puede transformar la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, haciendo evidente el análisis crítico del espacio social en el que los sujetos interactúan.

En síntesis, es una herramienta didáctica, que promueve la participación activa y crítica de las y los estudiantes, el aprendizaje se apoya en materiales visuales y de narración, elaborados por los propios estudiantes. Las competencias desarrolladas son diversas; a saber, la colaboración y las relaciones en el aula en el proceso de aprendizaje, resaltando el contexto y la experiencia subjetiva de cada uno de los y las estudiantes. Asimismo, se fortalecen habilidades como la tolerancia, el respeto entre los compañeros, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, además de la combinación del uso de la tecnología con fines pedagógicos, educativos y formativos.

Esta herramienta pedagógica, se realizó en el penúltimo semestre de la carrera, en que los estudiantes cuentan con conocimientos teórico-metodológicos amplios para poder comprender el propósito de la fotovoz y el grado en que contribuye a su formación. Por lo tanto, la fotovoz definida por Suárez-Lantarón (2023) como una metodología de fotografía participativa que busca dar voz a través de la imagen, creando nuevas oportunidades para reflexionar, es una estrategia didáctica innovadora para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que podría adaptarse para su implementación en las aulas de todo sistema educativo.

Referencias

- González, J. G. (2022). Hacia la alfabetización visual con estudiantes de posgrado: relato de experiencia con fotovoz. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 277-295. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/17009>
- Hernández, A. (2018). El uso de la fotografía en un ambiente educativo. *Poiética. El uso de la imagen en la didáctica*, 12, 26-29. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Poietica_NE_12.pdf.
- Párraga, L. G. D., Carrillo, M. D. M. C., Salas, M. T. V., & Perales, N. G. (2022). La técnica Fotovoz aplicada a la docencia universitaria: su utilidad en el desarrollo de competencias. In *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria* (pp. 133-142). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8527511.pdf>
- Pérez-Pérez, C., García, F., Vázquez, V., García, E. y Riquelme, V. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula abierta*, 49(3), 309-323. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7593040>
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9016721>
- Sanz, C., Noriega, A., Noguerol, C. y Serra, R. (2018). Manejo de la técnica de fotovoz como herramienta comunitaria. *RqR Enfermería Comunitaria*, 6(3), 42-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861646>
- Zúñiga-Bustamante, J. (2021). Pedagogía crítica y discusiones sobre género. Adaptación de la foto voz como herramienta pedagógica en la clase de humanidades. *Comunicación*, 30(2), 60-69. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202021000200060

11. IMPACTO DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS EN LA MOTIVACIÓN Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES.

Suzette Ross Mulet
Juan Ramón Ross Bauta

Introducción

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto del Programa Institucional de Tutorías en la Benemérita Escuela Normal Urbana Nocturna del Estado “Ing. José G. Valenzuela”. Con este fin, se adoptó un método cualitativo con alcance exploratorio que permitiera determinar en qué medida y de qué manera se han visto beneficiados los estudiantes en su motivación y rendimiento escolar. Los instrumentos se basaron principalmente en recabar las percepciones tanto de los tutorados como de la responsable del programa, enfocándose en su funcionamiento. Los hallazgos revelan el efecto estimulante de tener un acompañamiento personalizado y la necesidad de fortalecer la capacitación del tutor, por mencionar algunos puntos significativos. Por último, se concluye que el estudio ofrece áreas de oportunidad específicas de cómo mejorar la aplicación del programa en todos los aspectos, dando lugar a una educación de mayor calidad encaminada a los estándares de la excelencia educativa.

Los Programas Institucionales de Tutorías tienen su origen, oficialmente, de acuerdo con la información recogida en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a partir del año 2000 cuando se lanza una convocatoria para incorporar a las Instituciones de Educación Superior (IES) al ya mencionado programa. El proceso demoró alrededor de 2 a 3 años en ser implementado por ciertas instituciones. Mientras que, en la Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) se empieza en el año 2009 cuando estas últimas se consideran IES y a los docentes de tiempo completo se les orienta que deben incorporar actividades de gestión, investigación y tutorías (Martínez Hernández et al., 2021). Sin embargo, aunque, en teoría, todo parece estar disponible para simplemente implementarse; la realidad dista muy lejos de lo ideal.

En la Benemérita Escuela Normal Urbana Nocturna del Estado “Ing. José G. Valenzuela” (BENUNE) se implementó a partir del ciclo escolar 2024-1. Esto como resultado de un trabajo colegiado estatal entre un representante de cada Institución Formadora de Docentes (IFD) y un capacitador, en este caso la Dra. Reina Isabel Roa Rivera, de la UABC; todo bajo la coordinación de la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DESPE). Para llegar a conformar el programa se realizó un acompañamiento de más de dos años, en el que había encuentros presenciales y virtuales con todos los participantes para conformar un documento rector por institución derivado del Programa Estatal de Tutorías (PET). Para ello se tuvo en cuenta que cada PIT debía incluir objetivos, artículos, líneas de acción, determinados formatos complementarios de evaluación y seguimiento, entre otros puntos.

En el caso de la Normal Nocturna, el diseño estuvo a cargo de la Maestra Ruth Verónica Sánchez Díaz. Se consideraron como propósitos principales mejorar la retención y el rendimiento académico, mediante la identificación de problemas académicos, emocionales y/o sociales que afectan el desempeño del alumno. La propuesta inicial fue asignar hasta cuatro estudiantes a cada docente que estuviera en ese momento frente a grupo, en un intento por establecer una relación más cercana entre tutor y tutorados. Así mismo, se propuso la realización de dos sesiones presenciales y grupales mínimas por semestre, además de otras de acuerdo con la demanda, sin especificar la modalidad. Se le otorgaron al docente varios formatos con el objetivo de que llevara un registro y un seguimiento adecuados. Además de realizarse una academia al principio, a modo de inducción, una sesión de presentación entre tutores y tutorados y al final, otra academia para evaluar cómo se había desarrollado el programa a lo largo del semestre.

Sustento teórico

Las tutorías: su paso por la historia

Desde la antigüedad, las personas de cierto rango recibían una formación individualizada mediante la figura de un tutor. Este asesoramiento significaba que recibían una educación integral, que les permitía insertarse en la sociedad con todos los conocimientos necesarios. Estaban listos para enfrentarse al mundo, de acuerdo con su época; pero estableciendo diferencias muy marcadas entre hombre y mujer.

El término “tutor” viene del latín tutor- ōris y se refiere a la persona encargada de orientar a los alumnos en una asignatura, un curso, una práctica o un trabajo de investigación (Diccionario de la lengua española, s/f). Sin embargo, en tiempos pasados era más bien un defensor o protector, aquella guía que velaba por la correcta preparación de un individuo en todos los aspectos requeridos en ese entonces.

De acuerdo con Szuba (2020) la función de los tutores ha variado a través de la historia. En la antigua Mesopotamia, eran fuente de conocimiento escolar; mientras que, en Egipto, brindaban sabiduría universal, especialmente en aspectos sociales e ideológicos. Tuvieron sus variantes en China y en Grecia, eran estimados como personas de mucha confianza; puesto que los padres les daban absoluta autoridad para guiar a sus hijos en todos los aspectos. Sócrates, Platón y Aristóteles fueron considerados tutores por parte de sus adeptos, quienes se beneficiaron con sus ilustraciones filosóficas, científicas y morales, por mencionar algunas. Así ocurrió en la mayoría de los países del mundo antiguo y luego en el medioevo; hasta llegar a los tiempos modernos. Fue allí donde comenzaron a formar parte de la educación escolarizada y formal, especialmente en la educación superior, donde curas, profesores, educadores y estudiantes de último año tutoraban a los más jóvenes.

En México, nos dicen Navarrete-Cazales & Tomé-López (2022), las tutorías quedan establecidas desde los primeros inicios de la Real y Pontificia Universidad de México, aunque no recibían el nombre de tutores sino de mentores. En ese entonces, eran ciertos catedráticos los que tenían el honor de cumplir con esas actividades. Es importante mencionar que la universidad se fundó en 1551 dando lugar posteriormente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), oficializada como tal en 1910. Según expresa el autor, desde los años 50 se implementan las tutorías (con ese término) en el país, por lo que se puede decir que están bastante afianzadas.

Desde hace varios años, se han estado manejando términos muy similares en la educación, palabras que han causado admiración y confusión. Independientemente de la similitud que exista entre ellos, marcan una diferencia en cuanto a sus propósitos y enfoques; así como en el ámbito y en el momento en que surgieron. Según un estudio llevado a cabo por Irby (2018) expresa que la mentoría, el asesoramiento (coaching) y la tutoría están interconectados, pero tienen claras diferencias en sus enfoques y metas. Los mentores se especializan en construir relaciones duraderas con los aprendices, mientras que los asesores trabajan para lograr metas específicas y se retiran una vez que se cumple la meta. Los tutores, por otro lado, se concentran en tareas de corto plazo para la mejora. De hecho, explica que, en ocasiones, uno puede tomar el papel de otro, pero no viceversa. Esto último, definitivamente, define sus roles.

Sin embargo, y dejando en claro los conceptos, las tutorías, dice Ferrer (2003) citado en Pérez-Serrano et al. (2020), es “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal” (p.72). El concepto mencionado es un tipo de acompañamiento presencial; no obstante, existe además dentro de las opciones actuales, las tutorías en línea o e-learning. Al respecto, Single & Muller (1999) citados nuevamente por Pérez-Serrano et al. (2020) expresan que es:

la relación establecida entre un senior (tutor/mentor) y otro individuo con menos experiencia (estudiante) utilizando la comunicación virtual, con el objetivo de facilitar el desarrollo de habilidades y conocimientos, confianza y socialización del segundo, incrementando así sus posibilidades de éxito. (p.63).

Esta modalidad implica que, sin importar el espacio y el tiempo, el tutorado puede recibir el apoyo que solicita sin necesidad de esperar a una cita presencial, que quizás requiera esperar días y determinados factores para que se efectúe; dando lugar a una atención más rápida y, quizás, más efectiva. De hecho, y como lo demuestran algunos estudios realizados con base en la situación vivida durante la pandemia por COVID-19, tanto la educación en general, como las tutorías virtuales se llevaron a cabo de forma excepcional e imperativa, lográndose principalmente un buen apoyo emocional, a pesar de los problemas de conectividad que surgieron y de que la población docente, en general, no sabía cómo utilizar las plataformas necesarias para este propósito en específico (Sunza-Chan & Sansores-Sabido, 2023).

Continuando con este tema y haciendo alusión a investigaciones anteriores a la emergencia sanitaria que se vivió mundialmente en 2020, en un estudio Pincay-Ponce et al. (2019) recopilan información sobre la implementación de programas de tutores inteligentes afectivos, que, aunque escasos, consisten en ofrecer un servicio especializado mediante sistemas computarizados brindándole al estudiante un acompañamiento virtual. Esta tecnología no solo incorpora el soporte académico, sino emocional, permitiendo al tutorado sentirse apoyado e incluso más cómodo, por no contar con el aspecto humano. Una máquina a distancia implica que la persona no es juzgada, pues, aunque el software utiliza técnicas de identificación facial para las emociones; el estudiante no percibe actitudes humanas por parte del tutor, como el tono de voz, la mirada, los gestos y demás, que pudieran generar temor, vergüenza u otros sentimientos. Definitivamente, algo muy novedoso y quizás más aceptable para el mundo de hoy.

Las tutorías, nos dicen Navarrete-Cazales et al. (2022) se incorporaron en el nivel superior en el siglo XIX en un intento por disminuir la reprobación, mejorar el desempeño académico y lograr la eficiencia terminal (últimos semestres). También asevera que tiene su base en el constructivismo y que pueden ser grupales o individuales. Lo fundamental que nos mencionan dichos autores, es que el tutorado es responsable de su autonomía y que va construyendo su propio avance. Todo esto se logra gracias a que se le brinda un acompañamiento continuo y personalizado, que se ve reflejado en mejores calificaciones y mayor satisfacción con el proceso educativo.

Mientras que, del otro lado, las tutorías, fomentan en el profesor el desarrollo profesional y reflexión sobre su propia práctica educativa. Además de que genera un espacio para la colaboración y enriquecimiento docente, reforzando así sus habilidades pedagógicas. De acuerdo con Martínez-Clares et al. (2022) se desprende que el tutor debe poseer aptitudes como compromiso, competencia, habilidades interpersonales y adaptabilidad.

Por lo tanto, no cualquier docente tiene la capacidad para ser tutor. Así que es importante tomar en cuenta dichas competitividades a la hora de asignar el rol de tutor a determinado docente. De acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana (s/f) o NEM, el tutor constituye un agente fundamental dentro de este proyecto educativo que brinda una educación integral al estudiante. Así que, tomando en cuenta cada uno de los conceptos antes mencionados, se intenta explorar esa relación simbiótica entre ambos actores y el impacto que tienen las tutorías en la motivación y el rendimiento académico.

Metodología

Teniendo en cuenta que el Programa Institucional de Tutorías (PIT) tiene como propósito fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el acompañamiento del estudiante en su desarrollo académico, personal y profesional, se utilizó la metodología mixta. Esto debido a que se buscaba medir la percepción del estudiante con respecto a su tutor, así como detectar las áreas de oportunidad en el programa, en especial la motivación y el rendimiento académico.

Por tal motivo, se utilizó el método mixto que combina elementos cuantitativos (como motivación, rendimiento académico, y satisfacción con el programa) y cualitativos (como entrevistas y encuestas) para medir las percepciones de los estudiantes y de la responsable; además de recopilar datos descriptivos que aportan profundidad al estudio. También se puede decir que es una investigación aplicada (resuelve problemas), transversal (ciclo pasado) y correlacional (relaciona variables), tomando como base a Hernández-Sampieri & Mendoza (2018).

En este estudio participaron estudiantes normalistas de tercero a séptimo semestres, pertenecientes a las Licenciaturas en Educación Especial plan 2022 e Inclusión Educativa planes 2018 y 2022, de los turnos matutino y vespertino. La muestra estuvo conformada por 92 estudiantes de los 95 que integran la matrícula, representando el 97% de la población. Desglosada, la constituyen 71 mujeres, 19 hombres y 2 no binarios, con edades desde los 18 hasta algunos con más de 33 años.

Se aplicaron dos instrumentos: una encuesta en línea, cuya intención era evaluar la satisfacción de los estudiantes con las tutorías y una entrevista a la coordinadora para conocer el diseño y funcionamiento de dicho programa que permitiera establecer una correlación entre ambos hallazgos.

Resultados

Tomando en cuenta los resultados más significativos de la investigación, a continuación, se analizan algunos de ellos. El estudio lleva implícito la intención de conocer cómo el PIT influye en la motivación y el rendimiento académico; por lo tanto, se cuestionan temas como su incidencia en ambas variables, así como la cantidad y calidad de las sesiones en concordancia con los tutores asignados.

De acuerdo con la encuesta, prácticamente la mitad de los participantes afirma que el programa no tuvo un impacto significativo en su desempeño, mientras que la otra parte afirma haberlo tenido. En este punto, es importante enfatizar que recibir una tutoría integral que aborde principalmente los aspectos académicos es fundamental, siendo estos últimos su base, como explican detalladamente Guffante Naranjo et al. (2022). Por lo tanto, se requiere revisar las calificaciones semestrales a nivel institucional o determinar qué consideran los estudiantes como desempeño o rendimiento académico (ver gráfica 1).

Lo mismo sucede con el apoyo recibido en las asignaturas más difíciles. El 51% asevera no haberlo tenido, mientras que la otra mitad se divide en haber mejorado mucho y algo. Es importante recordar que:

las funciones principales del profesor tutor, son en lo esencial, las de diagnosticar, orientar, controlar y mediar. Estas, evidentemente tienen un carácter continuado y sistémico, además exigen una preparación exhaustiva del tutor, quizá por eso en muchas instituciones responsabilizadas con la formación de docentes, en general, la figura del tutor está representada por profesionales con una vasta experiencia en la formación de docentes (Freire et al., 2019).

Así que, conviene establecer cuáles son las asignaturas que los estudiantes consideran más difíciles y en qué radica su nivel de dificultad para determinar las competencias que requiere el tutor, de manera que sea capaz de aportar el conocimiento necesario, o en su defecto, que sepa con cuál docente remitir a su tutorado (ver gráfica 2).

Acerca de la motivación, parece no haber estado influenciada positivamente por el programa. De hecho, más de la mitad concluye que no influyó, aunque el 40.2% refiere haber aumentado, en algunos de manera significativa. Incluso, un pequeño porcentaje afirma que disminuyó; sería conveniente saber las causas y cómo solucionarlas. Sobre todo, si se tiene en cuenta que la motivación es clave en cualquier programa de estudios. (ver gráfica 3).

Por otro lado, también se explora dicha variable a largo plazo, intentando demostrar si el programa incidió en el interés de los estudiantes por continuar sus estudios. La motivación es fundamental ya que permite un mayor aprovechamiento por parte de los estudiantes y que logren egresar con el nivel de calidad que demanda la sociedad. Los resultados son bastante similares, concluyendo que no hubo el impacto esperado en la motivación (ver gráfica 4).

Con relación a este tema, y a esa habilidad para motivar al alumnado, expresan Salazar Duany et al. (2022) que:

el tutor debe ser un ejemplo vivo de autopreparación no solo en el contenido que explica, sino también en su cultura en sentido general. Ha de ser el tutor creativo, organizado y flexible para generar soluciones productivas que le ayuden a la eficiencia y calidad del proceso, para modelarlo y reajustarlo cuando las condiciones, incluso las no previstas, lo reclamen, desarrollar la motivación, elevar la autoestima y la confianza y contribuir a la solución de problemas que afecten el desarrollo intelectual, ya sean de índole profesional, familiar o social.

Por lo tanto, habría que decir que, en este caso, los tutores no influyeron de manera representativa ni en el rendimiento académico ni en la motivación de los estudiantes de la BENUNE, al menos no durante el periodo de estudio.

Considerando que el tutor puede ser clave en los aspectos antes analizados, se buscó conocer si el hecho de realizar cambios influiría en alguno de ellos. Es muy grato ver que gran parte del estudiantado se encuentra satisfecho al respecto, y que solo una minoría querría otro tutor. No obstante, no deja de ser preocupante las respuestas de aquellos que están en duda y de los que, definitivamente, preferirían otro. Es conveniente indagar más adelante, el motivo por el que desearían realizar un cambio (ver gráfica 5).

Según los hallazgos, la mayoría de los estudiantes no participa en las sesiones, al menos con regularidad. Sería preciso determinar si no desean participar o si no son convocados. El propósito de esta pregunta era conocer la constancia del programa hacia los estudiantes. En teoría, ellos participan en dependencia de las citaciones que reciben, por lo que la deficiencia radicaría en el tutor. Entonces, ¿Por qué el tutor no programa más sesiones? ¿No considera que debe brindar el servicio? ¿No tiene el tiempo necesario? ¿Requiere de más capacitación? Es una incógnita que debe ser aclarada y resuelta (ver gráfica 6).

Aquí es importante recalcar que la frecuencia incide de varias maneras en el aprovechamiento del programa de tutorías. Obviamente, entre más sesiones se tengan, mayores posibilidades existen de cubrir aspectos esenciales como motivación general, rendimiento y apoyo académicos, asesoramiento emocional, entre otros.

De acuerdo con los hallazgos, la tercera parte de los tutorados afirma que la calidad de las sesiones recibidas fue excelente, seguido de otro buen porcentaje que dice que fueron buenas. Esto indica que fueron pocas, pero efectivas. Por lo tanto, consideran que su tutor está capacitado para resolver temas de índole académico, emocional, institucional, entre otros (ver gráfica 7). De hecho, casi la mayoría concluye que sus docentes se encuentran preparados académicamente, en mayor o menor medida. Por lo que, aunque no recibieron el apoyo que requieren en las asignaturas más difíciles, como exteriorizaron anteriormente, sí los consideran capaces de brindarlo (ver gráfica 8).

Finalmente, la última pregunta indaga sobre propuestas de mejora al programa; mismas que radican en la frecuencia y duración de las sesiones, la calidad de los tutores, los recursos y materiales disponibles. Lamentablemente, algunas más que sugerencias eran peticiones o quejas de que no habían recibido ninguna tutoría. Quizás aquellos que afirman no haberlas tenido, podrían significar los valores negativos que se obtuvieron en la encuesta (ver gráfica 9).

En cuanto a la interpretación que arroja la entrevista realizada a la responsable del área, se obtienen datos como que el programa es muy reciente y que su principal propósito es el acompañamiento académico. Además, también se evidenció que no se ha podido brindar el servicio proyectado tanto por falta de horas docentes de algunos tutores dentro de la institución, como por las muchas suspensiones de clases. También emerge la necesidad de continuar capacitando al docente sobre las tutorías y sus modelos, las políticas, reglamentos y normatividad institucionales, los procesos académicos y administrativos de inscripción, solicitudes de becas y otros programas; además de conocer los principios de inclusión y equidad para atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes.

Conclusiones

El estudio concluye que la implementación del PIT no logró los resultados esperados en motivación y rendimiento, lo que sugiere la necesidad de ajustar estrategias. Es por eso por lo que, parte del trabajo que se debe realizar en este sentido, es concientizar a todo el personal de la necesidad de contar con este programa, como una forma de brindar un acompañamiento personalizado que promueva la retención escolar y genere egresados más preparados. Por otro lado, se precisa establecer un plan de seguimiento donde se rindan cuentas a la responsable del programa sobre la realización de las sesiones calendarizadas que aborden diferentes objetivos y su cumplimiento; quedando así registros por escrito. La responsable debe, a su vez, exigir el cumplimiento de tales lineamientos.

De igual manera, se deben realizar capacitaciones docentes que permitan dotar al tutor de los conocimientos necesarios para ofertar una tutoría integral. Además, de mejorar las relaciones institucionales entre departamentos, de forma tal que la canalización sea realmente eficiente.

En el caso de la asignación de tutores, es aconsejable que solo lo sean aquellos que tengan carga docente completa, tres cuartos o medio tiempo. No tomar como premisa el ser maestro de grupo, puesto que se es tutor para toda la carrera, aunque no siempre dé clases a su tutorado. La disponibilidad de horas definitivamente incide en el tiempo para prestar el servicio, además de la necesidad de contar con espacios para ello. Luego, teniendo en cuenta este factor fundamental, continuar capacitando al docente en competencias interpersonales, académico- pedagógicas y de orientación y desarrollo personal; asegurándose, a su vez, de que sean personas éticas y responsables. Además, dotar al tutor de recursos y materiales que faciliten su labor. Por último, considerar la realización de sesiones virtuales, en favor de la cantidad de afectaciones de clase que se suscitan durante el semestre.

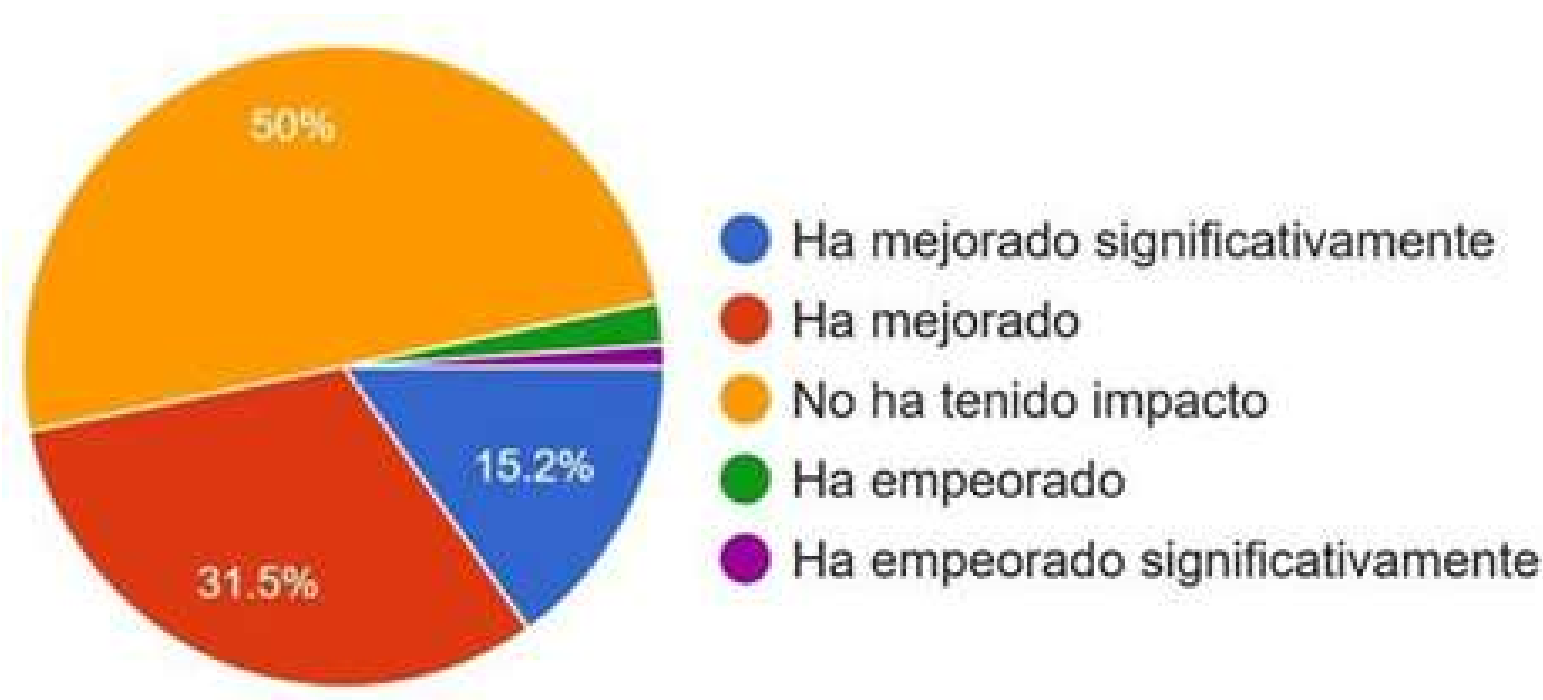
En conclusión, estar motivado implica disfrutar de la experiencia formativa y contar con un buen rendimiento escolar, mismo que influye notablemente en este aspecto. Aunque el estudio no obtuvo los supuestos esperados, no significa que no se puedan lograr. Continuar y no perecer en el intento, como en años anteriores, es fundamental para formar parte de la gran familia de Instituciones Formadoras de Docentes que brinda una educación de calidad con base en un acompañamiento especializado.

Referencias

- Diccionario | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE. (s/f). Recuperado el 21 de noviembre de 2024, de <https://dle.rae.es/diccionario>
- Freire, E. E. E., Leyva, N. V. L., & Gómez, V. J. G. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV (3), 230–241.
- Guffante Naranjo, F. R., Guffante Naranjo, T. M., Barragán Erazo, V., Meneses Freire, M. A., Guffante Naranjo, F. R., Guffante Naranjo, T. M., Barragán Erazo, V., & Meneses Freire, M. A. (2022). Impacto de las tutorías en la formación integral de estudiantes universitarios. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), 622–640.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Irby, B. J. (2018). Editor's Overview: Differences and Similarities with Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 115–121. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1489237>
- Martínez Hernández, A. O., Ponce Ceballos, S., Aceves Villanueva, Y., Martínez Hernández, A. O., Ponce Ceballos, S., & Aceves Villanueva, Y. (2021). La incorporación de la tutoría en una institución formadora de docentes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.902>
- Martinez-Clares, P., Pérez Cusó, F. J., González-Lorente, C., Martinez-Clares, P., Pérez Cusó, F. J., & González-Lorente, C. (2022). Las competencias tutoriales del docente universitario. Validación de una herramienta. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e03.4028>
- Navarrete-Cazales, Z., Tomé-López, J., Navarrete-Cazales, Z., & Tomé-López, J. (2022). La tutoría en la educación superior. Una aproximación histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 209–230. <https://doi.org/10.19053/01227238.13989>
- Nueva Escuela Mexicana—Secretaría de Educación Pública. (s/f). Recuperado el 3 de octubre de 2024, de <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Pérez-Serrano, M. J., Rodríguez-Pallares, M., & González-Alonso, M. Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad: Resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 57–74. [https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(1\).57-74](https://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(1).57-74)
- Pincay-Ponce, J., Pintado, P., & Biset, J. (2019). Análisis de implementaciones de sistemas tutores inteligentes y afectivos. *Revisión sistemática*. 7, 218–234.
- Salazar Duany, Z., CardosoCamejo, L., Panesso Patiño, V., Salazar Duany, Z., CardosoCamejo, L., & Panesso Patiño, V. (2022). El tutor, eslabón fundamental en el proceso formativo: Una mirada desde la educación avanzada. *MediSur*, 20(1), 18–24.
- Sunza-Chan, S. P., & Sansores-Sabido, M. F. (2023). Tutoría de acompañamiento académico desde la virtualidad en tiempos de COVID-19: Experiencias de transformación en el nivel superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 317–335.
- Szuba, L. (2020). Tutor and Tutoring in the History of Education (to the Great French Revolution). *21st Century Pedagogy*, 4(1), 49–59. <https://doi.org/10.2478/ped21-2020-0008>
- Tutor. (s/f). En *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/tutor#FrovSCa>

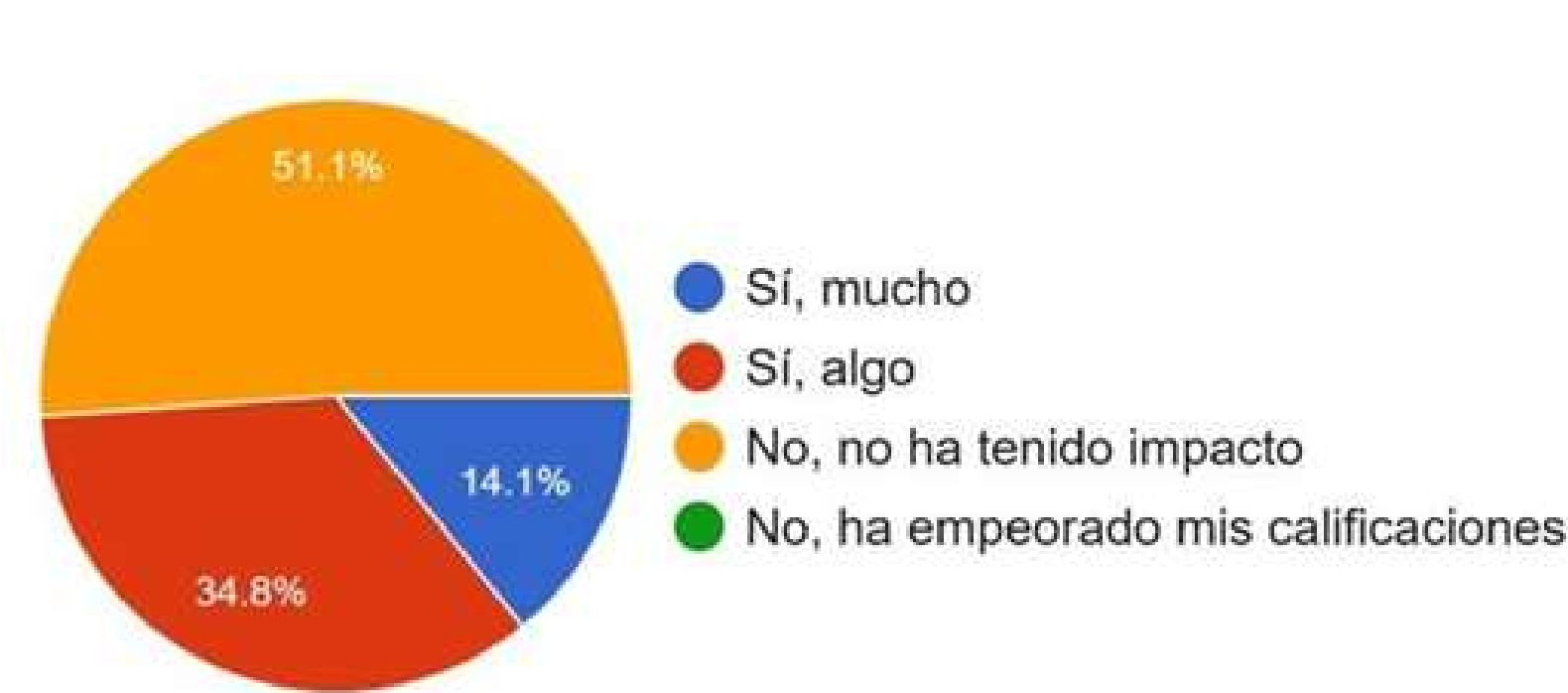
Anexos

Gráfica 1.
Influencia del PIT en el rendimiento académico



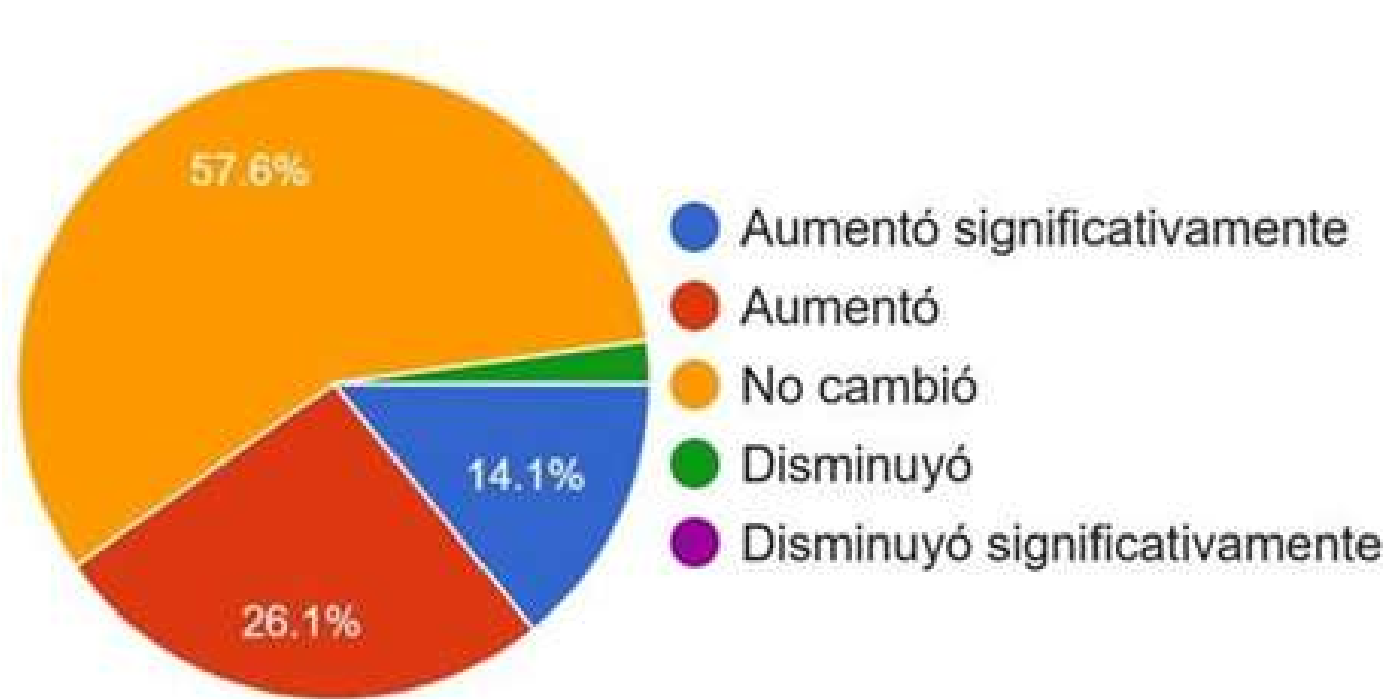
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 2.
Mejora en las asignaturas más difíciles



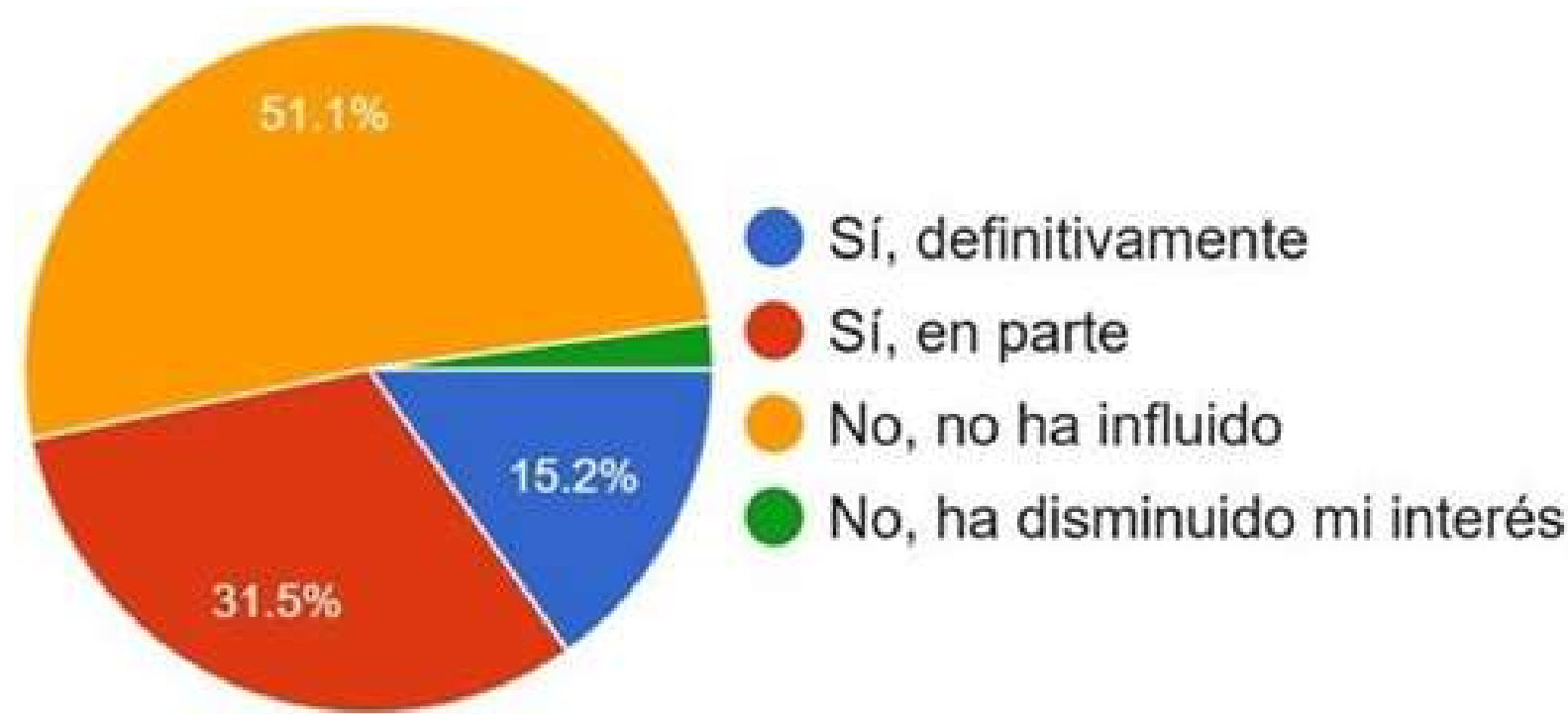
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 3.
Influencia en la motivación



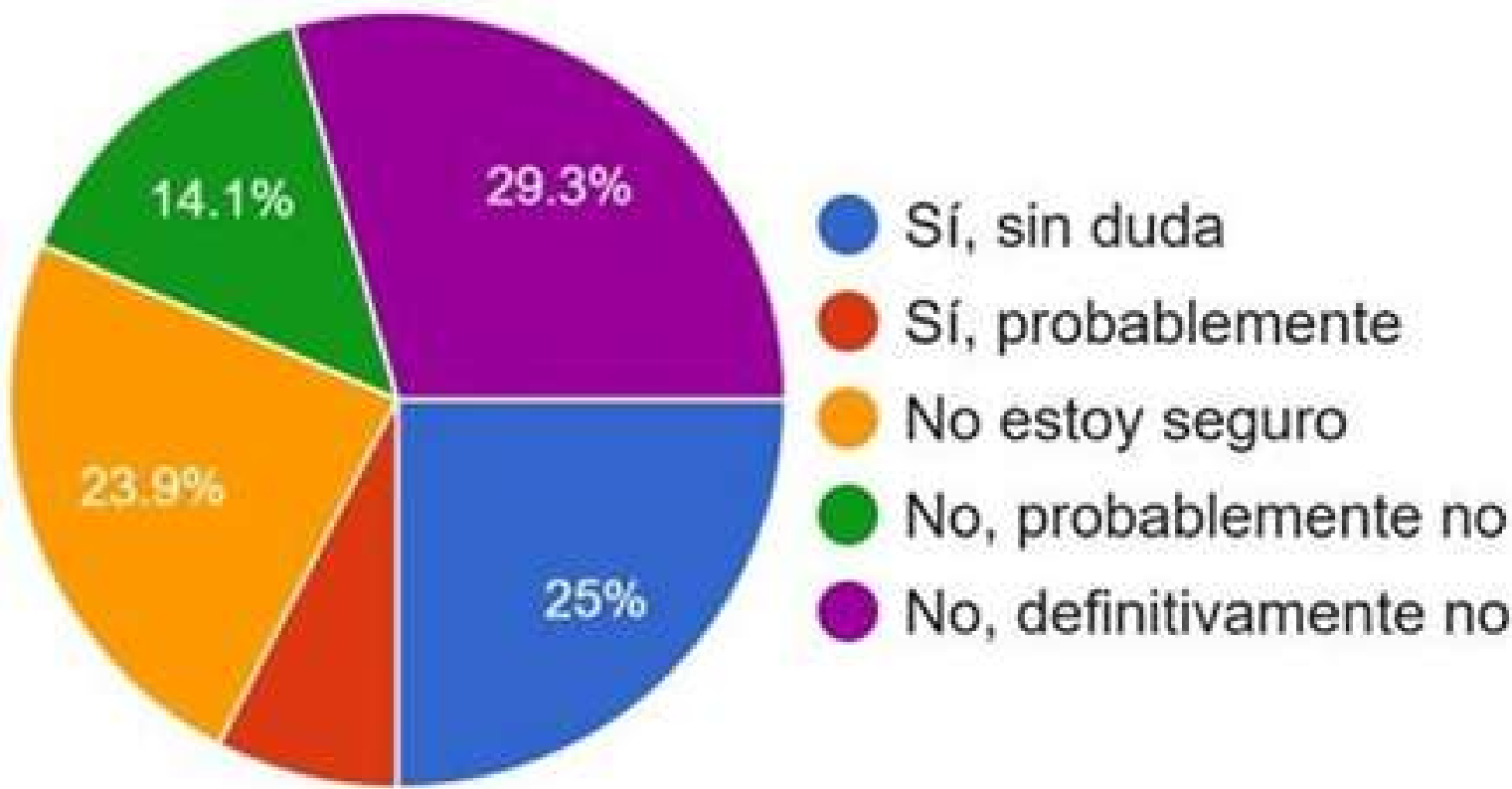
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4.
Interés por continuar estudios superiores



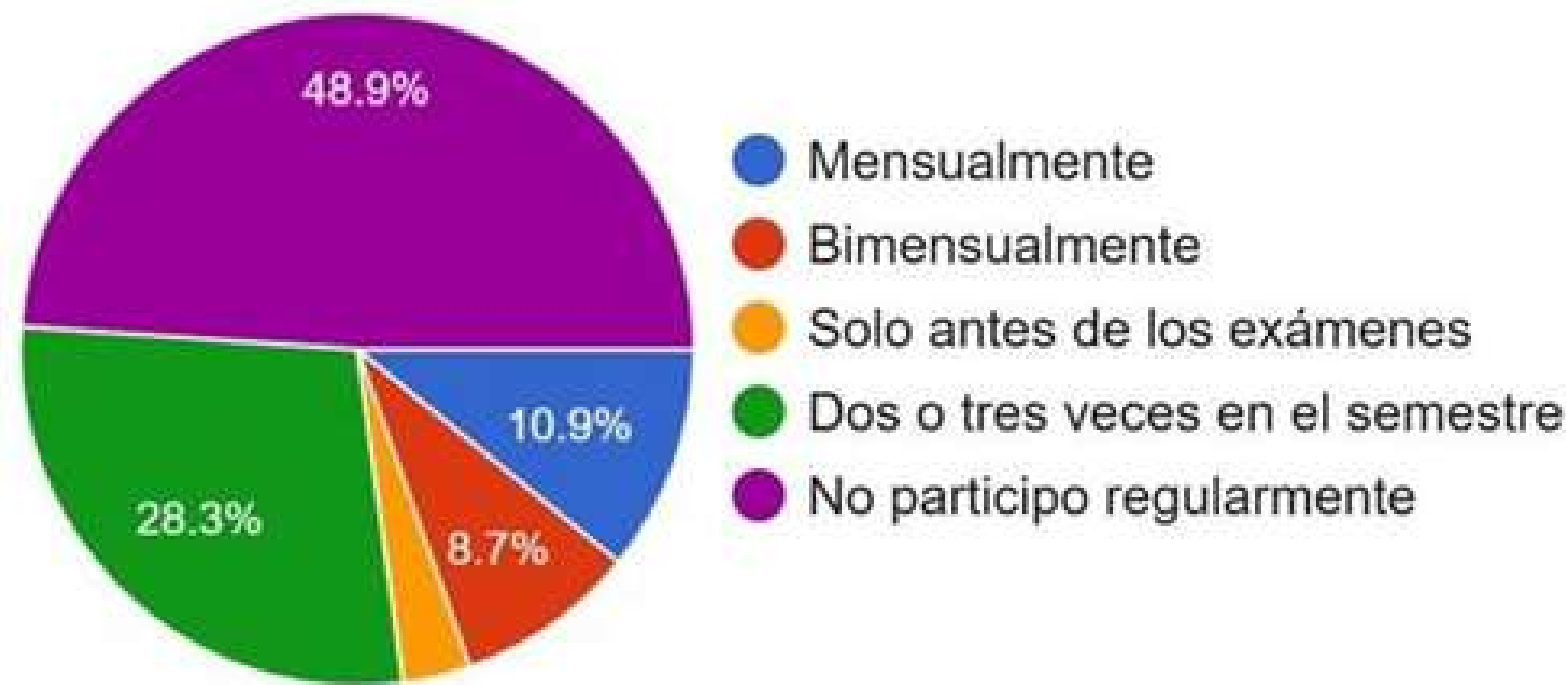
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 5.
Deseo de cambiar tutor (a)



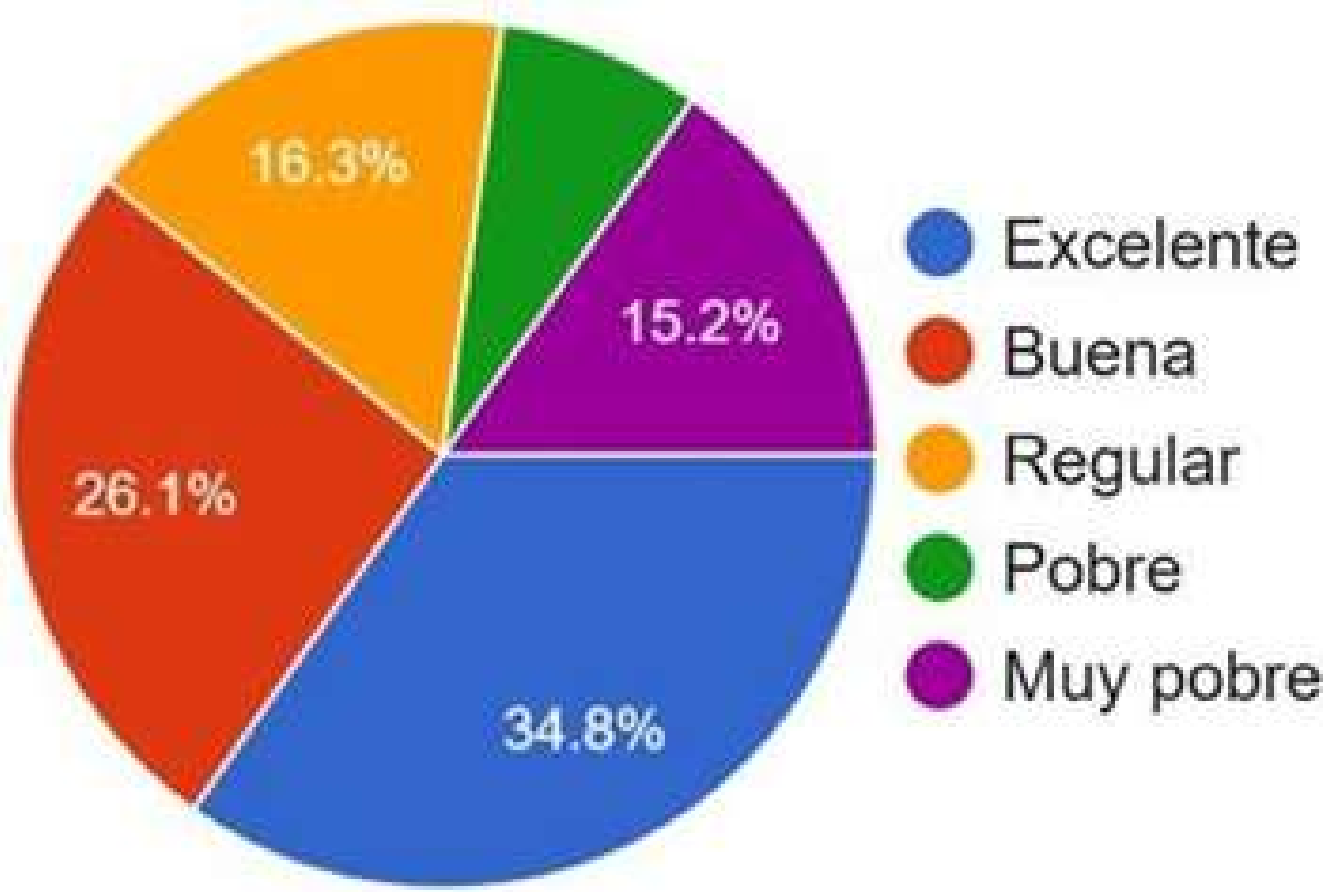
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 6.
Participación en sesiones



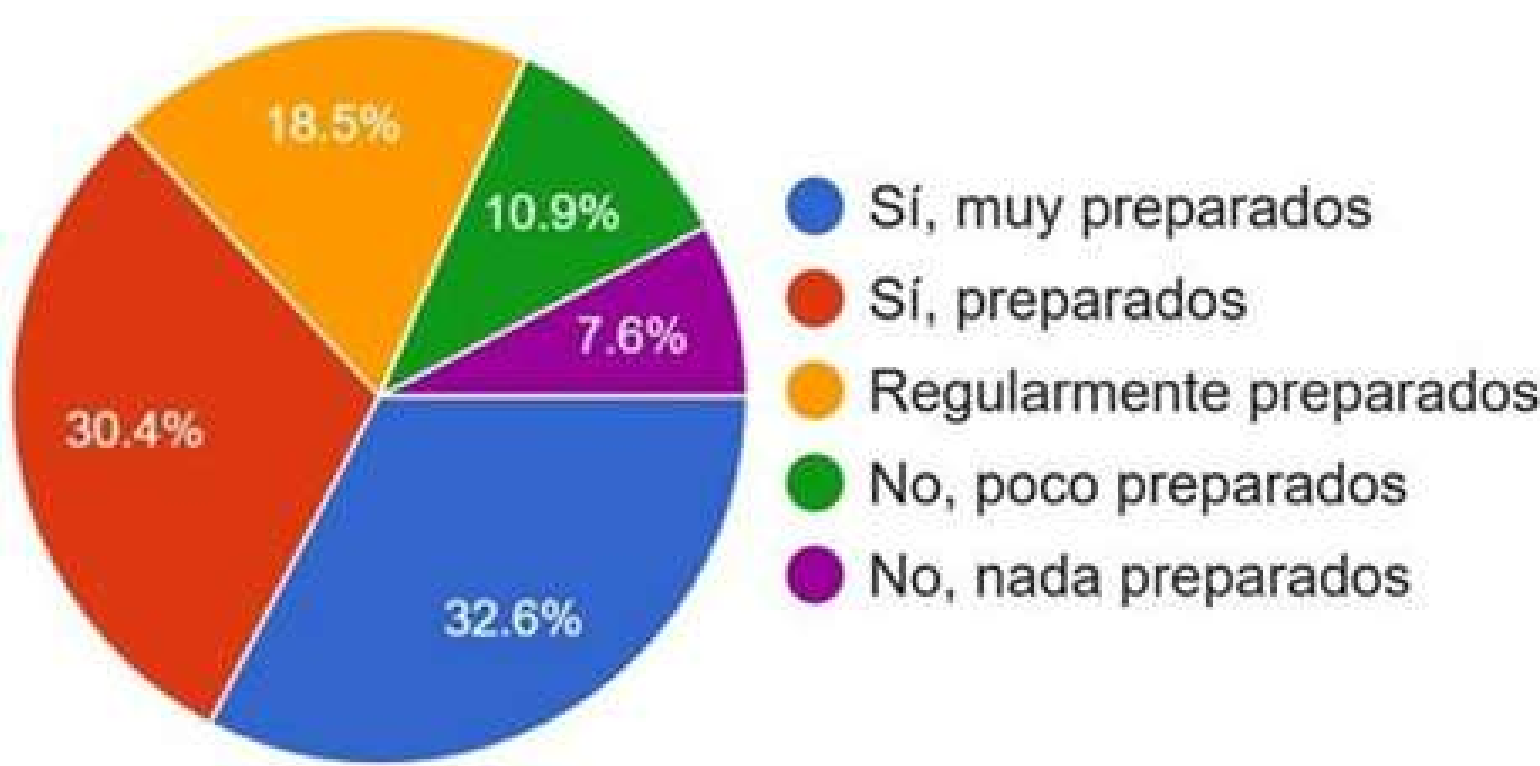
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 7.
Calidad de las tutorías.



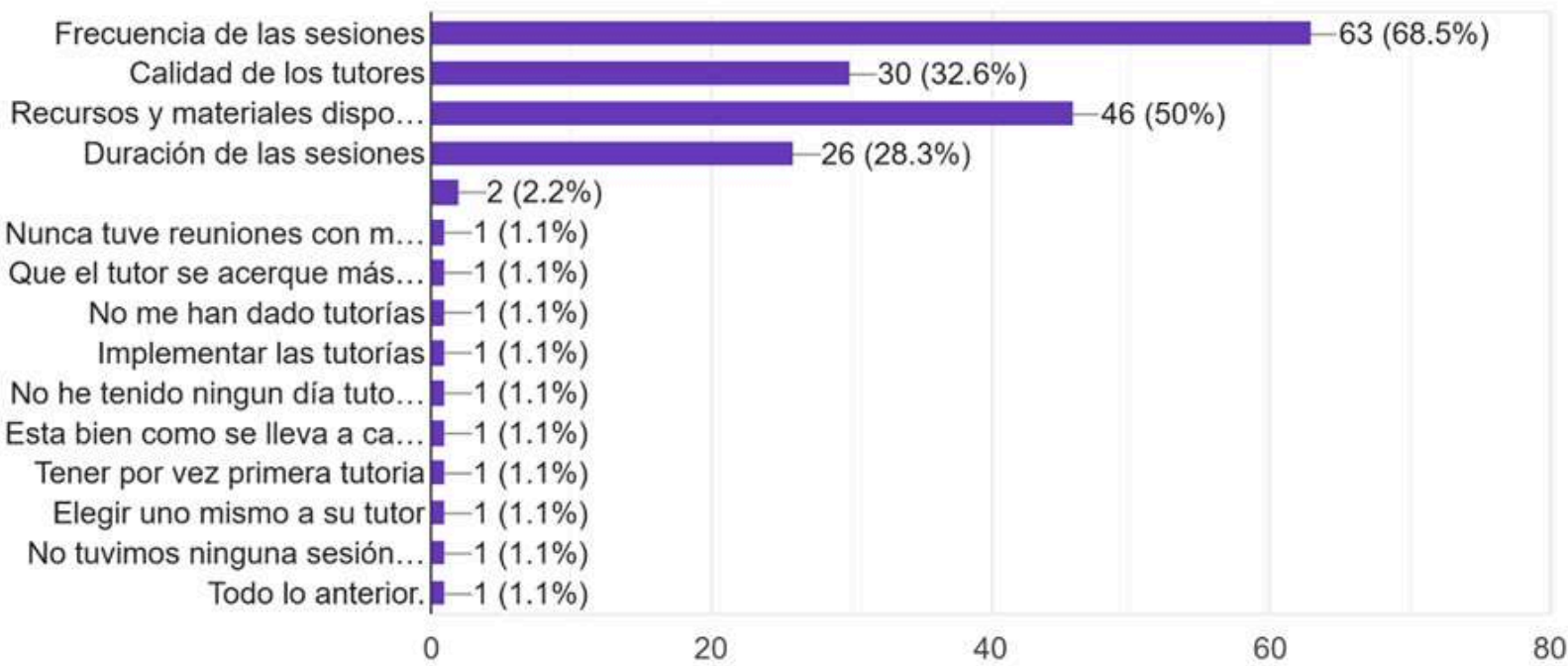
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8.
Preparación docente en el área académica



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9.
Sugerencias de mejora



Fuente: Elaboración propia.

12. PROBLEMAS PROTOTÍPICOS E INCIDENTES CRÍTICOS: UNA METODOLOGÍA TRANSFORMADORA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

Luis Ernesto Calixto Urquiza

Introducción

La educación superior en América Latina enfrenta el desafío de responder a las crisis sociales, económicas y ambientales del siglo XXI. Este panorama ha impulsado la necesidad de modelos educativos que fomenten un aprendizaje crítico y transformador. En la Ciudad de México, la Universidad Nacional Rosario Castellanos se posiciona como un referente innovador mediante la adopción de la metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos. Este enfoque pedagógico integra dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, posicionando al estudiantado como protagonista de su proceso formativo.

La metodología, implementada en el Taller de Desarrollo Humano: Autoestima, articula saberes interdisciplinarios y experiencias emocionales para resolver problemáticas reales y complejas. Los resultados evidencian el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, fomentando la conexión entre teoría y práctica. Esta experiencia demuestra el potencial transformador de la educación superior al adaptarse a las necesidades sociales contemporáneas y consolidar una formación profesional comprometida con el cambio social.

En el siglo XXI, las crisis sociales, económicas y ambientales han evidenciado serias desigualdades en América Latina, afectando también el acceso a la educación superior. Estas problemáticas han sido exacerbadas por políticas que amplificaron las disparidades sociales y promovieron la sobreexplotación de recursos. Ante este panorama, surge la necesidad de modelos educativos que superen los enfoques tradicionales y se alineen con los desafíos contemporáneos. Este capítulo examina estas transformaciones, subrayando la urgencia de propuestas innovadoras que conecten la educación superior con el bienestar colectivo y el desarrollo crítico del estudiantado.

La Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC)^[1] se ha convertido en un referente de estas transformaciones educativas. La institución ha adoptado la metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos, orientada al aprendizaje significativo a través de la resolución de problemáticas reales y la participación activa del estudiantado. Esta innovación pedagógica contribuye a formar profesionales críticos, capaces de comprender y actuar frente a la realidad actual. Mediante la experiencia y participación activa del estudiantado, este modelo promueve un aprendizaje significativo y relevante, orientado a resolver problemáticas concretas y fomentar el cambio social (Herrera y Montero, 2021).

Este modelo educativo encuentra sustento en iniciativas internacionales como la Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) y la UNESCO/IESALC (2018), que resaltan la importancia de redefinir los roles educativos. En este sentido, se propone un cambio fundamental en el aula: los docentes como facilitadores del aprendizaje y los estudiantes como agentes activos. Tal transformación además de fortalecer competencias cognitivas, emocionales y sociales también posiciona a la educación superior como un motor para el cambio y la acción social.

^[1] Decreto publicado el 2 de diciembre de 2024, Diario Oficial de la Federación, que otorga a la Universidad Nacional Rosario Castellanos su nueva denominación oficial.

La segunda mitad del siglo XX se caracterizó por la implementación de un modelo político y económico que estableció las bases para la mercantilización de la salud, la seguridad social y laboral, así como el acceso a la educación superior (CEPAL, 2022). En países de América Latina, este modelo consolidó en los últimos treinta años grandes crisis económicas, sociales y ambientales (OECD, 2022).

Esta política económica impuso dinámicas poblacionales caracterizadas por un alto contraste socioeconómico reflejado en relaciones asimétricas entre grupos poblacionales y sus comunidades. Estas desigualdades afectaron profundamente a las instituciones de educación superior, incluso a las públicas, obligándolas a replantear sus estructuras y objetivos. En respuesta, fue necesario reestructurar tanto los formatos de accesibilidad como los planes y programas de estudio. Esto dio lugar al diseño de modelos educativos que no solo superarán las limitaciones de la enseñanza unidireccional tradicional, sino que también enfrentarán las consecuencias de un modelo depredador basado en la tecnocratización y la lógica de mercado. Estos nuevos enfoques buscan promover una educación que, además de integrar saberes críticos, sea capaz de responder a los efectos devastadores de un sistema orientado exclusivamente al rendimiento económico (Barrón y Olivé, 2015).

El reconocimiento de estos desafíos no ha sido exclusivo de contextos nacionales. A nivel regional, la Declaración de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) en 2008 destacó que la educación superior debe estar orientada a las necesidades sociales específicas de cada región, contextualizándose en sus realidades económicas, sociales y culturales. La UNESCO/IESALC ha reafirmado esta postura mediante la Declaración y el Plan de Acción de la misma conferencia, subrayando la necesidad de transformar la educación superior en un motor del cambio social. Este marco internacional plantea un llamado a alinear las políticas educativas con los objetivos de desarrollo sostenible, priorizando la equidad y el acceso inclusivo a la educación superior como un derecho humano. Así, la educación se posiciona como un espacio para la construcción de conocimientos y habilidades que contribuyan directamente al bienestar colectivo y al desarrollo sostenible de las sociedades (UNESCO/IESALC, 2018).

La Educación Superior como Bien Público

Desde esta perspectiva, la educación superior requiere reafirmarse como un bien público social, lo que implica garantizar su acceso como un derecho real y efectivo para todas las personas. Para ello, las políticas educativas nacionales desempeñan un papel crucial, ya que son las encargadas de establecer estrategias y acciones concretas que permitan cerrar las brechas educativas históricas y fomentar la inclusión. Este enfoque representa una condición indispensable para avanzar hacia una educación superior de calidad que, además de cumplir con sus objetivos académicos, se articule con las demandas sociales más amplias (UNESCO/IESALC, 2018, p. 12). En este sentido, la transformación educativa no solo requiere la implementación de nuevos modelos pedagógicos, sino también un compromiso político y social que garantice su sostenibilidad. Esto conecta directamente con los esfuerzos por innovar en las metodologías educativas, como se discutirá a continuación.

Innovación y Propuestas Críticas

La historia educativa en México refleja una transformación en los modelos y enfoques pedagógicos que han respondido, de distintas maneras, a las necesidades y transformaciones sociales del momento. González et al. (2018) identifican cuatro etapas clave:

1. Cientificismo-positivismo (inicios del siglo XX): Este periodo estuvo marcado por una fuerte influencia de la racionalidad científica y tecnológica, lo que derivó en modelos educativos altamente prescriptivos. Las instituciones educativas se centraban en la transmisión de conocimientos de manera rígida, priorizando la formación técnica y profesional.
2. Apertura a las ciencias sociales (años setenta): Durante este periodo, los movimientos socioculturales impulsaron la incorporación de enfoques más flexibles y centrados en las ciencias sociales. En este contexto, surgieron iniciativas significativas como el sistema modular implementado por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Asimismo, se llevaron a cabo transformaciones estructurales, como la transición de Escuela a Universidad Autónoma en Chapingo, lo que permitió una mayor diversificación en los objetivos y enfoques educativos.
3. Globalización y competencias (finales del siglo XX): Los cambios sociales y económicos derivados de la globalización fomentaron la introducción de modelos educativos internacionales. Estos se caracterizaron por priorizar el desarrollo de competencias específicas para el mercado laboral, destacando habilidades técnicas y prácticas en un marco de competitividad global. Sin embargo, este enfoque también acentuó las tensiones entre la formación humanista y la tecnocratización educativa.
4. Epistemologías críticas y descolonización del saber (actualidad): En respuesta a las limitaciones de los modelos anteriores, han emergido estudios críticos que promueven enfoques alternativos. Estos se orientan hacia la descolonización del saber, fomentando la construcción de marcos teóricos y metodologías participativas que valoren la diversidad cultural y promuevan relaciones educativas más equitativas. Este enfoque busca transformar la educación en un espacio para la reivindicación y justicia social y la generación de conocimientos pertinentes, articulados con las necesidades reales de las comunidades (Binimelis-Espinoza y Roldán, 2017).

La UNRC adopta el cuarto modelo descrito, combinando competencias globales con un enfoque crítico que desmantela estructuras educativas verticales. En este paradigma, el estudiantado se posiciona como protagonista del aprendizaje, valorizando sus experiencias, conocimientos y emociones para construir aprendizajes significativos (Gairín y Suárez, 2012; García-Cano et al., 2017). El rol docente se redefine como facilitador, creando entornos donde el estudiantado co-construye conocimiento activamente (Luque y Delgado, 2002). Este enfoque promueve una educación integral que articula lo cognitivo, emocional y social, formando profesionales comprometidos con el cambio social (Salcedo, 2012).

Metodología

Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos

Como parte de su compromiso con una educación transformadora, la UNRC ha implementado la metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos, la cual se fundamenta en paradigmas críticos de enseñanza-aprendizaje. Según Herrera y Montero (2021), esta metodología permite integrar la formación profesional en contextos reales, abordando problemáticas complejas que movilizan tanto recursos cognitivos como no cognitivos del estudiantado.

Los problemas prototípicos representan situaciones de alta complejidad social o profesional que demandan del alumnado no solo habilidades analíticas, sino también la capacidad de reflexionar críticamente sobre las dinámicas estructurales que los originan. Este enfoque se complementa con los incidentes críticos, que actúan como casos específicos y concretos donde se materializan las problemáticas abordadas, fomentando una conexión directa entre el conocimiento académico y la experiencia práctica.

De esta manera, los problemas prototípicos delinean un marco académico que proporciona al estudiantado un aprendizaje experiencial y situado, facilitando la visualización y resolución de desafíos mediante estrategias de búsqueda, validación de información, aplicación de metodologías y teorías (Herrera y Montero, 2021). Dicho enfoque se centra en la resolución de dinámicas psicosociales complejas, aprovechando los saberes y conocimientos interdisciplinarios de los estudiantes, así como sus experiencias biográficas, identitarias y sus concepciones ideológicas que componen su trayectoria de vida:

En relación con el primer tipo de problemas, y siguiendo el trabajo ya clásico de Taylor, consideramos que las demandas de información pueden adoptar, en términos generales, ocho variantes: localizar un dato (factual), confirmar una información (confirmativa), comprender una idea (comprensiva), resolver un problema (instrumental), ejemplificar un fenómeno (ilustrativa), estimar la ocurrencia de un suceso (proyectiva), responder al interés por un tema (motivacional), o resolver una duda particular (personal). (Monereo y Badia, 2012, p. 84).

Estas ocho variantes no se limitan a las capacidades individuales del estudiantado, sino que integran experiencias colectivas con impacto psicosocial. Los problemas prototípicos e incidentes críticos constituyen un marco educativo que une el análisis crítico y la acción pedagógica, promoviendo una experiencia integral que vincula la cotidianidad con soluciones colectivas, articulando teoría y práctica científica y social (Didriksson y Herrera, 2004). Al tomar problemáticas de la vida cotidiana, invitan al estudiantado a reflexionar sobre la complejidad del fenómeno y su relación con las realidades concretas y experimentadas.

Características y Dinámica de los Problemas Prototípicos

- Problemas contextualizados. Los problemas prototípicos encuentran sentido al vincularse con situaciones cotidianas, promoviendo en el estudiantado una reflexión crítica sobre las complejidades sociales y culturales que los originan.
- Interdisciplinariedad. El abordaje de estas problemáticas exige la integración de múltiples enfoques y disciplinas, promoviendo una participación pluri-epistemológica.
- Autogestión del aprendizaje. El estudiantado analiza lo que sabe en la interrelación de saberes y lo que necesita aprender, fomentando el autoaprendizaje.
- Colaboración activa. Estas problemáticas condensan mecanismos de discusión y trabajo conjunto entre estudiante-docente y docente-docente, enriqueciendo las dinámicas pedagógicas.
- Sistematización científica. La resolución de estos problemas implica la definición de estrategias basadas en principios científicos con fuerte carga social, fortaleciendo la capacidad investigativa del estudiantado.

Los incidentes críticos, al centrarse en casos específicos donde se manifiestan las problemáticas sociales, potencian el análisis reflexivo y la construcción de soluciones. Siguiendo a Didriksson y Herrera (2004), así como Carratalá et al. (2017), estos incidentes al movilizar emociones actúan como detonantes de procesos de aprendizaje profundos. En ese sentido, los incidentes críticos mantienen una conexión con categorías interseccionales —como el género, la etnia y la clase social— por lo que amplía su alcance crítico, facilitando la construcción de soluciones contextualizadas y justas.

En este marco, los incidentes críticos no solo identifican desafíos, sino que también sitúan al estudiantado como un agente activo en el análisis de sus propias realidades. Este enfoque refuerza el vínculo entre la educación y la transformación social, integrando las emociones y opiniones como insumos valiosos para la comprensión y resolución de problemas complejos (Carratalá et al., 2017; Zanotto y Gaeta, 2018).

Esta dinámica fomenta una experiencia educativa que va más allá de la memorización de contenidos. Al integrar procesos emocionales y cognitivos, los incidentes críticos fortalecen la conexión entre el aprendizaje académico y la acción social, promoviendo una educación crítica, situada y transformadora. La formulación de un incidente crítico incluye cinco pasos esenciales:

- 1.Descripción precisa del caso en un contexto específico, identificando temporalidad, actores y eventos clave.
- 2.Identificación y análisis de las emociones emergentes en el estudiantado, integrándolas como herramientas para la resolución de la problemática.
- 3.Diferenciación entre elementos propios del caso y las experiencias del estudiantado, promoviendo una comprensión integral.
- 4.Uso de herramientas conceptuales y metodológicas para proponer soluciones viables y fundamentadas.
- 5.Reconocimiento de la diversidad y complejidad humana como un factor clave en el diseño de intervenciones eficaces.

Estos pasos aseguran que los incidentes críticos no se limiten a la identificación de problemas, sino que fomenten un análisis profundo y una acción reflexiva orientada a generar cambios significativos en los contextos analizados.

Hacia una Experiencia Educativa Transdisciplinaria

La metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos no solo se centra en la identificación de necesidades educativas, sino también en la generación de respuestas transdisciplinarias a las complejidades del mundo contemporáneo. Este enfoque integra conocimientos científicos-sociales con saberes situados, promoviendo acciones transformadoras a nivel individual, grupal y comunitario (Esteban-Guitart, 2012).

Al articular teoría, práctica y emoción, esta metodología fomenta la creación de estrategias organizadas socialmente para abordar problemáticas complejas, contribuyendo al desarrollo de soluciones pertinentes y sostenibles. En el contexto de la UNRC, se ha consolidado como un pilar esencial para formar profesionales críticos y comprometidos, capaces de enfrentar los desafíos que traen consigo las desigualdades e inequidades sociales.

Resultados

Experiencias Transformadoras y Transdisciplinarias en el Taller de Desarrollo Humano: Autoestima

El análisis de la metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos en la UNRC se ejemplifica en el Taller de Desarrollo Humano: Autoestima, impartido en la carrera de Psicología como parte del Programa de Estudio 2020. Este taller abordó integralmente el desarrollo socioemocional del estudiantado, combinando dimensiones cognitivas, sociales y emocionales del aprendizaje.

La metodología integró conceptos teóricos con experiencias individuales y colectivas, fomentando una comprensión crítica del autoconcepto en un contexto global marcado por desigualdades sociales. Con un enfoque transdisciplinario, que articuló saberes de la psicología, sociología y ciencias de la educación, permitió explorar cómo los fenómenos sociales moldean la autoestima y cómo la reflexión crítica puede transformar estas dinámicas. El diseño bifocal del taller, con sesiones psicodinámicas y teóricas interrelacionadas, promovió un aprendizaje significativo y situado.

Sesiones Psicodinámicas. Estas sesiones constituyeron el primer momento del proceso formativo y se centraron en la exploración emocional y el análisis introspectivo del estudiantado. A través de preguntas detonadoras y actividades de autoexploración, las y los estudiantes fueron guiados en la identificación y reflexión sobre su autoestima, autoconcepto y autovalor.

Las sesiones fueron dirigidas por un docente especializado en manejo socioemocional y psicodinámica de grupos, con el apoyo de una observadora silenciosa encargada de documentar las dinámicas grupales. Este rol no intervencionista permitió capturar interacciones y emergentes emocionales sin alterar el flujo natural de las sesiones.

Un aspecto clave de esta etapa fue el énfasis en las emociones como materia prima para el aprendizaje. Las emociones detectadas no se consideraron únicamente reacciones individuales, sino también indicadores de dinámicas sociales más amplias. Esto permitió al estudiantado vincular sus vivencias personales con fenómenos sociales complejos, favoreciendo un análisis crítico que trasciende el ámbito individual para situarse en un marco colectivo (Aguado y De la Garza, 2017; Alveano y Farías, 2011).

Sesiones Teóricas. En una segunda etapa, las emociones y reflexiones emergentes de las sesiones psicodinámicas se conectaron con los contenidos académicos mediante un enfoque teórico contextualizado. Este diseño buscó integrar conceptos fundamentales de la autoestima, como su configuración y determinación social, con las experiencias vividas por el grupo.

Por ejemplo, se discutieron teorías relacionadas con el autoconcepto y las influencias socioculturales en la percepción de sí mismo, vinculándolas con casos prácticos generados durante las sesiones previas. La relación entre teoría y práctica permitió analizar cómo factores estructurales —como la clase social o los estereotipos de género— impactan en el desarrollo de la autoestima.

Esta estrategia rompió con la tradicional dicotomía entre teoría y práctica, al demostrar que el conocimiento académico no es un constructo abstracto, sino una herramienta útil para comprender y transformar la realidad cotidiana. Herrera y Montero (2021) señalan que este tipo de enfoques “facilitan una integración profunda del conocimiento, permitiendo a los estudiantes apropiarse de los conceptos mediante una vivencia significativa” (p. 87).

Análisis Reflexivo y Colaborativo. El análisis reflexivo, como tercer eje del taller, integró las observaciones del docente y del observador silencioso con las reflexiones del estudiantado. Este proceso se centró en comprender cómo las emociones y dinámicas grupales influían en el aprendizaje teórico y en la percepción del autoconcepto.

Las y los estudiantes participaron en ejercicios de autoevaluación que permitieron identificar las conexiones entre sus experiencias y los conceptos académicos. Además, el taller culminó con la elaboración de proyectos grupales en los que se aplicaron los conocimientos adquiridos para analizar problemáticas reales relacionadas con la autoestima y el autoconcepto.

El análisis colaborativo reveló que emociones como la inseguridad, cuando son abordadas críticamente, pueden ser catalizadoras de aprendizajes transformadores. Estas reflexiones fomentaron un entendimiento más profundo de las expectativas sociales vinculadas al éxito personal, destacando la necesidad de cuestionarlas desde una perspectiva crítica.

El Taller de Desarrollo Humano: Autoestima evidenció cómo la metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos fomenta un aprendizaje transdisciplinario y transformador. Entre los resultados más relevantes se destaca:

1. Fortalecimiento de habilidades críticas y reflexivas. Las y los estudiantes no solo comprendieron mejor los conceptos teóricos, sino que desarrollaron competencias analíticas para cuestionar las estructuras sociales que impactan en el autoconcepto.
2. Integración de saberes y emociones. La relación entre las experiencias individuales, las dinámicas grupales y los conocimientos académicos promovió una educación integral que articula lo cognitivo con lo emocional y social.
3. Preparación para el cambio social. El énfasis en la participación activa del estudiantado les posicionó como agentes críticos y reflexivos, capaces de aplicar lo aprendido en contextos reales para promover la transformación social.

Este taller demostró que la metodología es particularmente valiosa en áreas como la psicología, donde el entendimiento y manejo de las emociones son esenciales para el ejercicio profesional. Además, refuerza la relevancia de un enfoque transdisciplinario que articula saberes diversos para abordar problemáticas complejas.

Conexión con el Sustento Teórico y Metodológico

Los resultados observados en el taller ejemplifican cómo la metodología descrita en el sustento teórico se materializa en experiencias educativas transformadoras. La integración de emociones, conocimientos interdisciplinarios y reflexiones críticas no solo responde a las demandas pedagógicas contemporáneas, sino que también reafirma la importancia de construir espacios educativos que fomenten una educación crítica y situada al contexto histórico y político-social.

En el contexto de la UNRC, esta metodología representa un avance significativo en la formación de profesionales capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad global marcada por desigualdades estructurales. La transdisciplinariedad, como eje articulador, permitió unir las dimensiones individuales y colectivas del aprendizaje, consolidando el taller como una experiencia educativa integral y transformadora.

Conclusiones

La innovación educativa en el contexto de las crisis contemporáneas demanda replantear los modelos pedagógicos en América Latina, especialmente en la Ciudad de México. La transición hacia enfoques que integran la dimensión emocional, social y crítica del aprendizaje, como se ha evidenciado en la UNRC, resalta el potencial de reconfigurar la educación superior hacia un aprendizaje que fomenta la autogestión, la autodidáctica y la autonomía. La metodología de Problemas Prototípicos e Incidentes Críticos consolida un modelo educativo en el que el estudiantado se convierte en el eje central del proceso formativo, promoviendo aprendizajes que articulan teoría y práctica con las realidades sociales y culturales.

Este enfoque educativo prepara al estudiantado para enfrentar los desafíos sociales y profesionales contemporáneos. La educación superior se convierte en un espacio de construcción crítica y reflexiva, donde las experiencias individuales y colectivas contribuyen a un aprendizaje situado y significativo. La interacción constante con el entorno social y académico permite al estudiantado no solo comprender su realidad, sino también transformarla mediante el desarrollo de habilidades críticas y transdisciplinares.

En este contexto, el papel del docente se redefine como un facilitador del aprendizaje. Más que transmitir conocimientos, los docentes diseñan experiencias educativas que inspiran a los estudiantes a cuestionar las estructuras sociales y a buscar soluciones innovadoras. Este modelo educativo reconoce la importancia de integrar perspectivas críticas que aborden los desafíos sociales, culturales y ambientales desde un enfoque transformador. La conexión entre la formación académica y los problemas contemporáneos fomenta en el estudiantado un pensamiento integrador que va más allá de la especialización disciplinar, permitiéndoles enfrentar la complejidad del mundo actual con una visión amplia y ética.

La experiencia de la UNRC evidencia cómo los enfoques pedagógicos críticos pueden impulsar una educación transformadora y transdisciplinar. La metodología implementada responde a las demandas sociales y profesionales contemporáneas mediante la generación de aprendizajes que vinculan el desarrollo personal con la acción colectiva. Este enfoque promueve una educación intercultural y pertinente, que habilita a los estudiantes para contribuir a la cohesión social.

El cierre del proceso educativo en este modelo incluye el reconocimiento de las dinámicas interactivas entre docentes, estudiantes y comunidades. Los docentes asumen el desafío de aprender de los contextos y experiencias de sus estudiantes, consolidando un diálogo constructivo que enriquece el aprendizaje colectivo. De esta manera, la educación superior se posiciona como un espacio para la integración de saberes, la reflexión crítica y la acción transformadora, donde los futuros profesionales no solo se adaptan a las realidades de su entorno, sino que contribuyen a mejorarlo desde perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias.

Desafíos y Recomendaciones

El análisis de esta metodología pone en evidencia su capacidad transformadora, aunque también resalta áreas que requieren atención constante:

- Fortalecimiento de la interdisciplinariedad. Se recomienda potenciar aún más la colaboración entre diferentes disciplinas para garantizar una comprensión integral de los problemas abordados en el aula.
- Capacitación docente. Es crucial preparar a los educadores para diseñar y aplicar metodologías críticas que integren tanto lo emocional, lo social y lo cognitivo con modelos y enfoques críticos.
- Participación comunitaria. La vinculación entre la universidad y las comunidades debe fortalecerse mediante proyectos que integren conocimientos académicos situados en trabajos de campo fortaleciendo la noción de “la Universidad para el Pueblo y el Pueblo para la Universidad”.

Referencias

- Barrón Tirado, C., y León Olivé, M. (2015). La educación superior ante los retos contemporáneos: propuestas de transformación. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Binimelis-Espinoza, H., y Roldan, A. (2017). Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. *Convergencia*, 24(75), 215-235.
- Carratalá, A., Mata, G., y Crespo, S. (2017). Planificación centrada en la persona. Planificando por adelantado el futuro deseado. *Plena Inclusión*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama Social de América Latina, 2021 (LC/PUB.2021/17-P)*, (CEPAL) Santiago.
- Didriksson, A., y Herrera, A. (2004). Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. *Perfiles Educativos*, 26(106), 7-40.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Gairín, J., y Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín, J.; Rodríguez-Gómez, D.; y Castro Ceacero, D. (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 39-58). Wolters Kluwer.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, M., y Naranjo, A. (2017). ¿Qué es una Universidad Inclusiva? Universidad de Córdoba.
- González, F., Hernández, A., Luna de la Luz, V., Martínez, A. M., Torres, R. y Sánchez, M. (2018). Innovación educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México. En: Sánchez M. y Escamilla, J. (Eds.), *Perspectivas de la Innovación educativa en universidades de México: Experiencias y reflexiones de la RIE 360* (pp. 89-112). IMAGIA.
- Herrera Márquez, A. X., y Montero Alférez, M. C. (2021). La hibridualidad en educación superior. UNAM, FES Zaragoza.
- Luque, A., y Delgado, C. M. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención psicosocial*, 11(2), (pp. 143-165).
- Monereo, C., y Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de Problemas prototípicos y emergentes. *Revista Española de Documentación Científica, Monográfico*, (pp. 75-99).
- OECD (2022). Resumen: Avanzando juntos hacia una recuperación fuerte, sostenible e inclusiva en América Latina y el Caribe, En: *Latin American Economic Outlook 2021: Working Together for a Better Recovery*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/fb7054c6-es>Salcedo,
- Salcedo, J. R. (2012). Huella indicial y didactobiografía: formar con sentido desde la vida cotidiana. Ediciones Antropos.
- UNESCO. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia.
- UNESCO/IESALC. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. CRES 2018. Plan de Acción 2018-2028.
- Zanotto, M., y Gaeta, G. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles educativos*, 40(162), 160-176.

Tabla 1
Transformación de Enfoques y Modelos Educativos en México

Etapa	Período	Enfoque/Modelo Educativo	Características Clave
1	Inicios del siglo XX	Cientificista-Positivista	Enfoque en relaciones educativas prescriptivas
2	Años setenta	Influencia de Ciencias Sociales	Respuesta a movimientos socioculturales, experiencias significativas en educación superior
3	Finales del siglo XX	Globalización e Internacionalización	Introducción de modelos basados en competencias
4	Actualidad	Estudios Críticos y Descolonización del Saber	Educación transformadora, promoción de epistemologías alternativas

Fuente: Elaboración propia. La tabla muestra además de mostrar los modelos educativos en México, también destaca la transformación de la educación superior a las dinámicas sociales actuales promoviendo su pertinencia histórica-social.

13. MODELO INTERDISCIPLINAR PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DIGITAL EN CASOS POLÍTICOS.

Anna Eleane Uruchurtu Pesatño
Gustavo Adolfo León Duarte

Introducción

La integración de disciplinas para el análisis de problemas complejos ha sido una respuesta fundamental en investigaciones que abarcan el entorno digital. Este artículo propone un modelo interdisciplinar para el análisis de la información en TikTok dentro de contextos político-electorales, con el fin de abordar las complejidades que emergen en la interacción de distintos núcleos disciplinares. El modelo propuesto integra tres disciplinas clave: ciencia política, sociología y comunicación, cada una aportando perspectivas y herramientas teóricas necesarias para un análisis profundo. La ciencia política se centra en el estudio del populismo, analizando cómo los discursos y narrativas de este fenómeno influyen en los procesos de poder y toma de decisiones en el ámbito electoral. Sociología contribuye con la construcción del poder, explorando cómo las estructuras sociales y las dinámicas de poder son moldeadas y perpetuadas a través del discurso, influyendo en la percepción pública. Por su parte, la comunicación examina las narrativas transmedia, cruciales en la era digital, para entender cómo la información se disemina y se procesa en un entorno mediático complejo, afectando la alfabetización mediática y la capacidad crítica de los ciudadanos. Este modelo interdisciplinar, que se implementa mediante diez pasos rigurosos del proceso de la investigación interdisciplinar, se presenta como vital para enfrentar los desafíos actuales, proponiendo una convergencia de conocimientos que permita un análisis más holístico de los procesos político-electorales y su relación con la alfabetización mediática en el contexto digital.

En un mundo cada vez más interconectado y mediado por plataformas digitales, los problemas sociales y políticos han adquirido nuevas dimensiones que demandan enfoques analíticos más amplios y adaptados a las especificidades del entorno digital. TikTok, como una de las redes sociales más influyentes de la actualidad, ha emergido no solo como un espacio para el entretenimiento, sino como un potente escenario para la circulación de discursos políticos y la formación de opinión pública. En este contexto, comprender cómo la información política se produce, difunde y consume en línea resulta crucial para analizar las dinámicas de poder y participación ciudadana en la era digital.

Este artículo propone un modelo interdisciplinar como herramienta clave para abordar estas complejidades. La pertinencia del modelo radica en su capacidad para integrar tres disciplinas fundamentales: la ciencia política, que proporciona un marco para entender el populismo y su impacto en los procesos de toma de decisiones; la sociología, que examina cómo las estructuras sociales y las dinámicas de poder se moldean a través del discurso digital; y la comunicación, que analiza cómo las narrativas transmedia operan en plataformas como TikTok, influyendo en la alfabetización mediática y en la capacidad crítica de los ciudadanos.

En el entorno digital, donde la información política se presenta de manera fragmentada, altamente visual y frecuentemente viral, el análisis tradicional resulta insuficiente para captar las dinámicas de interacción entre actores políticos, ciudadanos y algoritmos. Aquí es donde este modelo interdisciplinar adquiere relevancia, al ofrecer herramientas teóricas y metodológicas que permiten abordar fenómenos complejos como la viralización de mensajes populistas, la construcción de comunidades digitales en torno a discursos políticos y el impacto de estas dinámicas en la percepción pública y los procesos electorales.

A partir de un riguroso proceso metodológico, que articula diez pasos clave de la investigación interdisciplinar, este modelo no solo se posiciona como una herramienta analítica, sino también como una guía para desarrollar estrategias que fomenten una alfabetización mediática más sólida y una participación ciudadana más informada. En definitiva, este enfoque holístico se presenta como una respuesta necesaria para enfrentar los desafíos de un entorno político y mediático cada vez más dinámico y complejo.

Perspectiva teórica – interdisciplinar

Desde el punto de vista teórico, los autores han hecho hincapié en el carácter liberador de las críticas posmodernas y en la posibilidad de un discurso más cercano a la complejidad del mundo que la globalización está abriendo (García, 2019). Como consecuencia esta nueva concepción social, ya no es suficiente adherirse a un solo paradigma o a ver el método como blanco y negro. Dado que la sociedad se está fragmentando, debemos examinar cuidadosamente lo que está sucediendo a través de múltiples lentes, es decir, diferentes disciplinas.

Después de la crisis teórica y social, las necesidades de la posmodernidad requieren un enfoque mucho más amplio e integracionista para su análisis. Por lo tanto, es necesario utilizar una perspectiva interdisciplinaria, Según varios expertos del enfoque interdisciplinario (Klein, 1990; Newell, 2001; Szostak, 2007) solo un problema complejo puede ser abordado desde la interdisciplina. La complejidad debe partir desde la composición del sistema en el que está el fenómeno y que esté compuesto de otros subsistemas que tienen un patrón de comportamiento propio, pero que permitan un puente de comunicación entre ellos en aras de definir el fenómeno, es decir, que sean interdependientes (Newell, 2001).

El surgimiento de los estudios interdisciplinarios, como lo plantea León-Duarte (2022), se originó a mediados del siglo XX como fuente de innovación, pero también como parte de las nuevas demandas sociales. En el momento crítico de desarrollo del campo interdisciplinar a finales del siglo pasado comenzó una institucionalización de consensos teóricos en la academia. Estos acontecimientos son pieza clave para el proceso investigativo de las ciencias sociales en los posgrados contemporáneos.

La interdisciplina es descrita por varios especialistas (Newell, 2001; Soztak, 2007; León-Duarte, 2022), como un proceso a través del cual se crean integraciones, al ser un proceso lleva una serie de pasos y estos son descritos por diferentes especialistas, como es el caso de León-Duarte (2022), quien enumera diez pasos en su guía interdisciplinar integracionista. En este artículo, se han seguido los pasos que justifican el enfoque interdisciplinar y la integración de disciplinas para generar un mejor entendimiento del problema de investigación.

Definición del problema y la pregunta de investigación

En la era digital, la participación política de las juventudes se ha transformado, y las redes sociales desempeñan un papel crucial en la construcción de su percepción política. Entre estas plataformas, TikTok ha emergido como un espacio significativo de expresión, especialmente durante eventos políticos clave, como las elecciones.

El propósito de este estudio es describir los elementos técnicos, interactivos, narrativos y discursivos de las cuentas oficiales de TikTok de las dos principales candidatas presidenciales durante las elecciones de 2024, utilizando un enfoque interdisciplinario para caracterizar las estrategias de su comunicación digital en la plataforma.

- ¿Cómo son las estrategias discursivas en TikTok por parte de las dos principales candidatas presidenciales durante las elecciones del 2024 en México?

Justificar el uso del enfoque interdisciplinar

La investigación que se presenta, enfocada en identificar e interpretar cómo es que las candidatas construyen su discurso en TikTok durante el proceso electoral de 2024, involucra aspectos ontológicos y epistemológicos fundamentales que merecen una cuidadosa consideración desde la perspectiva interdisciplinar.

Desde un punto de vista ontológico, la investigación se adentra en la naturaleza de la realidad social y política, específicamente en relación con la construcción del discurso político en el entorno digital de TikTok. La ontología de esta investigación implica reconocer que la realidad política no es estática ni única; más bien, es un fenómeno dinámico y multifacético que se manifiesta a través de diversas perspectivas. La ontología también implica asumir que la realidad política en TikTok es socialmente construida, influenciada por factores culturales, históricos y tecnológicos que dan forma a la percepción de los jóvenes.

En el ámbito epistemológico, la investigación requiere una reflexión sobre cómo se puede conocer y comprender la realidad política en TikTok. Dada la naturaleza interdisciplinaria del enfoque, es esencial considerar diversas formas de conocimiento, desde el análisis sociológico y político hasta la comprensión de la dinámica de las plataformas digitales. La epistemología de esta investigación implica reconocer la validez de múltiples perspectivas y enfoques metodológicos, ya que la complejidad del fenómeno exige un entendimiento profundo y contextualizado.

Autores como Karlqvist (1999:379), y Tamayo (2003:67), se refieren al proceso interdisciplinario como la incorporación de distintas disciplinas que se complementan para plantear un mejor entendimiento tanto del problema como de las mismas disciplinas. En dicho proceso, hay una interacción de disciplinas que analizan el problema como tal, pero también es trabajo del investigador interdisciplinar definir las disciplinas por sí mismas para poder conectarlas.

Es crucial examinar cómo el discurso político en TikTok pudiera modificar la percepción política de las juventudes hacia las candidatas. ¿Se perciben como líderes cercanos y accesibles, o como figuras distantes y ajenas? La construcción de la percepción política en este contexto va más allá de la presentación de propuestas; implica la creación de una identidad política que resuene con la audiencia joven.

Para comprender completamente el impacto de las narrativas, estrategias discursivas e interacción digital, es necesario adoptar un enfoque interdisciplinario. La fusión de disciplinas como la comunicación, la sociología y la ciencia política puede proporcionar una comprensión más completa de los fenómenos observados.

La intersección de la política y la cultura digital demanda un análisis en profundidad y una comprensión interdisciplinaria. La capacidad de las candidatas para utilizar TikTok como un medio para construir una imagen auténtica y atractiva puede ser determinante en su éxito electoral entre los jóvenes. La comprensión de estas dinámicas es esencial para anticipar la evolución del paisaje político en la era digital y para fomentar la participación consciente de la juventud en el proceso democrático.

Identificar las disciplinas pertinentes

Las disciplinas seleccionadas para este estudio son la comunicación, la sociología y la ciencia política. La comunicación permitirá describir los lenguajes transmediáticos y entender el contexto en el que se desenvuelve el sujeto de investigación. La sociología contribuirá al entendimiento del sistema social digital, la formación del poder mediático y la apropiación digital como parte de ese poder. La ciencia política aclarará los modelos de comunicación política, el acercamiento del discurso como estrategia de persuasión y cómo se realiza el proceso de pasar de ser una figura política a un gobernante.

La comunicación como objeto de estudio y como vínculo interdisciplinar con las demás disciplinas, genera un panorama explicativo y contextual de acuerdo con los sistemas y subsistemas que estudia esta investigación, además es una disciplina que se integra en el problema desde el planteamiento, los objetivos y preguntas.

En lo que se refiere a la Ciencia política, puntualizamos la perspectiva del populismo como elemento de la ciencia política, mismo que tiene incidencia en el modelo interdisciplinar, en cuanto a la Sociología, consideramos que no toma como objeto a los individuos sino a las relaciones, Bourdieu señala que hay interacciones visibles, que todos ven y la sociología toma como objeto describir las interacciones que no se dejan ver (Bourdieu, 2020:185), de ahí se integra a nuestra análisis como interacción digital.

Búsqueda de la bibliografía

Se llevó a cabo una búsqueda sobre el tema de procesos políticos y redes sociales, con un enfoque particular en cada disciplina, lo que permitió identificar intersecciones y perspectivas disciplinarias sobre el problema. Posteriormente, se realizó una búsqueda más específica sobre elecciones políticas y TikTok, con el fin de integrar de manera más detallada las micro intersecciones entre disciplinas y encontrar puntos en común. Este proceso condujo a la creación de categorías para el estudio.

Analizar las percepciones disciplinarias del problema y realizar las adecuaciones

Sociología e interacción digital

El análisis sociológico de la interacción digital se puede abordar desde varias perspectivas teóricas. Pierre Bourdieu (2020), en sus lecciones de 1981-1983, sostiene que la sociología no se enfoca en los individuos, sino en las relaciones entre ellos, incluyendo las interacciones invisibles como la comunicación, los intercambios y la cooperación (p. 185). Contraponiendo esta idea, Dillon (2020), sugiere que la sociología debe centrarse en las estructuras sociales que influyen tanto en las dinámicas macro, como el capitalismo, como en las micro, derivadas de la experiencia individual (p. 9). Esta visión amplía el espectro sociológico para incluir tanto patrones de acción social como de interacción.

Berger et al., (2003) proponen la sociología del conocimiento, que estudia cómo la realidad es construida socialmente (p. 11), subrayando la relatividad social, donde lo que es importante para una persona puede no serlo para otra. Zygmunt Bauman (2002), por su parte, analiza la coerción del Estado moderno y cómo la sociedad resiste a esta "meta violencia" estatal (p. 12-13), lo que introduce la discusión del poder en el ámbito sociológico.

Michel Foucault (1988), analiza el poder no solo teóricamente, sino en su ejercicio práctico. Distingue entre el poder sobre las cosas, derivado del cuerpo, y el poder que se ejerce entre individuos o grupos. Este último, que nos interesa, define cómo ciertas personas pueden estructurar o cambiar las vidas de otras, con las relaciones de poder arraigadas en las estructuras sociales (p. 11-17).

En el contexto de la interacción digital, Habermas, (1992) introduce la idea de la esfera pública, un espacio social donde los ciudadanos discuten temas de interés común. Aunque originalmente concebida en espacios físicos como cafés o plazas, esta esfera pública se ha trasladado a plataformas digitales como TikTok. En estas, los ciudadanos pueden participar en discusiones políticas, culturales y sociales, creando contenido y contribuyendo a la formación de la opinión pública.

La interacción digital en TikTok se manifiesta a través de elementos como los videos, los comentarios y los "me gusta", que forman una dinámica influenciando la percepción y difusión de mensajes políticos. Esta plataforma ha facilitado la expresión de opiniones políticas de manera accesible y creativa, contribuyendo a la creación de comunidades políticas basadas en afinidades ideológicas. Sin embargo, también plantea desafíos como la polarización y la desinformación.

Sherry Turkle, (2011), explora la interacción digital como una nueva forma de comunicación que afecta las relaciones y la identidad en línea. Turkle argumenta que la tecnología digital transforma el "self", incluyendo aspectos como la identidad en línea, el anonimato y las relaciones digitales, lo que plantea preguntas sobre la autenticidad y la ética en este nuevo contexto.

Finalmente, estudios como el de Bright et al., (2020), señalan que las redes sociales pueden generar intimidad percibida, facilitando una interacción bidireccional entre candidatos políticos y votantes. Sin embargo, Renobell (2021), advierte que la falta de interacción genuina en las cuentas de los candidatos puede generar unidireccionalidad, destacando la importancia de la originalidad y personalización de los mensajes políticos para fomentar la participación ciudadana en plataformas como TikTok.

Ciencia Política y Estrategias Discursivas

La ciencia política examina tanto sus aspectos intelectuales como organizacionales. Holden (2000), define el ámbito intelectual como el conjunto de teorías y doctrinas que forman parte del estudio de la ciencia política, mientras que el organizacional incluye las escuelas, revistas y comités que crean las normas de la disciplina (p.1). Dentro de este ámbito se encuentra el populismo, el cual puede ser concebido como ideología, conjunto de ideas o retórica política, según (Norris, 2020 p.1), quien destaca que aún no existe consenso sobre su definición.

Mudde (2017), describe el populismo como una "ideología delgada" que carece de la profundidad intelectual de otras ideologías como el socialismo o el liberalismo, y no cuenta con textos teóricos elaborados que lo cataloguen como tal (p.30). Sin embargo, su esencia ideológica reside en la oposición entre el pueblo y las élites. Según Norris (2020, p.2), el populismo se centra en una visión moral que enfrenta al pueblo contra una élite corrupta y egoísta, lo que refuerza su carácter ideacional, aunque sus líderes, al llegar al poder, deban negociar con esas mismas élites, lo que puede debilitar su discurso (Mudde, 2017, p.31).

El populismo, no obstante, no siempre es antidemocrático. Mansbridge & Macedo (2019), señalan que puede ser saludable para la democracia desde la oposición, pero en el poder tiende a perder su capacidad de mantener la "lucha moral" (p.73). Asimismo, se puede ver el populismo como una forma de retórica, una estrategia discursiva que utiliza la comunicación política para persuadir, a menudo apelando a emociones y simplificando temas complejos (Norris, 2020, p.2).

Postill (2018), subraya que el populismo es híbrido, pues utiliza tanto medios tradicionales como digitales para difundir su mensaje (p.762). Bodker & Anderson, (2019), destacan la relación entre el periodismo y el populismo, señalando que los medios digitales amplifican el impacto del discurso populista al permitir una desmediación, lo que lo hace parecer más auténtico (p.5952). Este tipo de comunicación refuerza la conexión emocional con la audiencia y facilita la difusión de mensajes peligrosos debido a la falta de intermediación mediática.

La teoría del análisis del discurso de Fairclough (2015), es relevante para entender cómo el lenguaje en los medios digitales perpetúa dinámicas de poder. Esta perspectiva se vincula con la retórica, que estudia cómo los usuarios construyen argumentos persuasivos a través del ethos, logos y pathos, estrategias que son fundamentales en el populismo (Leith, 2011, pp.45-66). El uso del humor, la repetición y las figuras retóricas también son recursos esenciales para la retórica mediática (Leith, 2011, pp.119-131).

En plataformas como Twitter, los partidos populistas usan estrategias de encuadre, como la definición del problema o la atribución de responsabilidades, para reforzar su mensaje (Alonso-Muñoz & Casero-Ripollés, 2020, p. 4). TikTok, por su carácter visual, requiere analizar la comunicación no verbal, como el lenguaje kinésico y proxémico, que también son elementos discursivos clave (Meneses & Carpio, 2022, p. 141).

Comunicación y Narrativas Digitales

La comunicación, como objeto de estudio y disciplina interdisciplinaria, ofrece un panorama amplio para la investigación, integrándose en los sistemas y subsistemas que estudia. Craig, (1999), señala que la comunicación es un concepto significativo y práctico, teorizado desde diversas perspectivas, lo que amplía su objeto de estudio. Dance (1970), por su parte, identificó 15 componentes conceptuales de la comunicación, entre los que destacan el discurso, la interacción y el poder, todos ellos vigentes en la actualidad, señalando la importancia de la comunicación en la sociedad. Craig (1999) también habla de la comunicación como un “metadiscurso teórico”, un foro interdisciplinario donde se discuten sus alcances y limitaciones. Una de las tradiciones que resalta es la cibernética, que estudia la comunicación como procesamiento de información, destacando problemas como el ruido y la sobrecarga en los flujos comunicativos. Aunque este enfoque es más antiguo, sigue vigente al estudiar los problemas actuales de la comunicación.

En la actualidad, plataformas como TikTok han revolucionado la forma en que las personas se conectan y consumen contenido, transformando las narrativas tradicionales. Jenkins et al. (2013), introduce la idea de cultura transmedia, donde el contenido circula a través de diferentes medios, y los consumidores se convierten en agentes que moldean dicho contenido. Jenkins (2017), también aclara que lo transmedia no es solo digital o participativo, sino que varía según su contexto y finalidad.

Durante el siglo XXI, nuevas formas de contar historias han emergido, adaptándose a la era digital. Christie & Van Den Oever (2018), destacan cómo la interacción de los usuarios influye en las narrativas mediáticas, integrándolos como parte de la historia. Schiller (2018), relaciona estas narrativas con estrategias de marketing, pero enfatiza que su complejidad va más allá de lo comercial, al integrarse profundamente en el contexto cultural de las redes sociales y la movilidad de la información.

El éxito de las narrativas transmedia depende en gran medida de la interacción del consumidor. Schiller (2018) sostiene que la creación de significado es clave, ya que los usuarios no solo reciben el mensaje, sino que interactúan con él. (Mendieta Briceño & Garcés (2022), aportan que estas narrativas requieren múltiples lenguajes y plataformas, adaptándose a cada medio donde se presentan, lo que eleva la complejidad a medida que los consumidores evolucionan.

Desde la teoría de la mediatización, Nölleke et al. (2021), destacan la influencia de los medios en la atención pública, lo que impacta en la política y otros dominios sociales. Murray (1997), explora la interacción y la agencia en las narrativas digitales, destacando cómo las tecnologías permiten a los usuarios tomar decisiones que influyen en el desarrollo de las historias, diferenciándose de las narraciones tradicionales.

Analizar el problema y evaluar cada perspectiva

El enfoque interdisciplinario que integra la comunicación, la sociología y la ciencia política ha permitido ampliar la comprensión del problema al integrar diversas perspectivas teóricas sobre el tema de estudio. Craig (1999) señala que la comunicación puede ser vista como un "metadiscurso teórico", lo que implica que otras teorías y prácticas pueden dialogar en su campo, superando así los sesgos individuales de disciplinas aisladas. Esto ha permitido que el estudio de la comunicación abarque aspectos cibernéticos, sociales, culturales y tecnológicos, lo que cambia el sesgo hacia una visión más compleja e inclusiva del problema.

Al integrar los enfoques sociológicos, políticos y comunicativos, se ha llegado a un nuevo entendimiento del papel de las plataformas digitales como TikTok en la política contemporánea. Se entiende que la interacción digital no es un fenómeno aislado, sino parte de un sistema complejo en el que las narrativas políticas, las dinámicas de poder y la participación ciudadana se entrelazan. Esto permite ver cómo los usuarios, a través de su agencia digital, pueden influir en el discurso político, desafiando las estructuras tradicionales de poder y generando nuevas formas de participación democrática.

Identificar los conflictos entre los puntos de vista disciplinarios y sus fuentes

El poder en la era digital ha evolucionado desde una estructura unidireccional, en la que solo el emisor tenía control sobre el mensaje, hacia un modelo más horizontal donde la audiencia juega un papel fundamental. En plataformas como TikTok, el discurso no solo es emitido, sino que es continuamente reinterpretado, resignificado y amplificado por la audiencia, que tiene la capacidad de moldear la narrativa. Esto redefine las relaciones de poder, ya que no es solo el contenido del mensaje lo que determina su impacto, sino cómo la audiencia lo recibe, interactúa con él, lo comparte y lo transforma.

En nuestro estudio nos hemos centrado en comprender y describir el discurso de las candidatas y cómo este llega a las audiencias. Sin embargo, reconocemos que hemos dejado de lado el análisis de los usuarios, lo cual representa una limitación. Esta omisión no surge de un conflicto entre disciplinas, sino de una decisión que, aunque excluye temporalmente un componente clave, no deja de considerarlo importante ni ajeno al modelo que presentamos.

Crear o descubrir un terreno común

Los usuarios, las redes sociales y los creadores de contenido son parte del terreno común y los dos polos en los que se mueve el terreno es la información política y el significado que genera esa información.

Integrar conocimientos

En nuestro modelo se pretende explicar cómo es la información política en TikTok, por lo que nos centramos en el contenido que publicaron las dos principales candidatas a la presidencia de México en el proceso electoral del 2024, en este sentido, para caracterizar el contenido y de acuerdo con las micro integraciones de las disciplinas se señala pertinente enfocarse en:

- Características del contenido técnico
- Características del contenido interactivo
- Características del contenido narrativo
- Características del contenido discursivo

Para operacionalizar el modelo teórico interdisciplinar se diseñó la siguiente tabla de aportaciones teóricas interdisciplinarias misma que puede probarse más adelante en un instrumento metodológico que contemple estas dimensiones.

Tabla 1
Modelo teórico interdisciplinar

Categorías de primer orden	Factores de segundo orden	Propiedades de tercer orden
Información política en TikTok	Características del contenido interactivo	Fecha del video
		Descripción
		Hashtags
		Tasa de interacción
		Número de me gusta
		Número de visualizaciones
	Características del contenido técnico	Número de comentarios
		Duración
		Formato del video
		Sonido del video
	Características del contenido narrativo	Imagen del video
		Tipo de contenido
		Personaje principal
		Personaje secundario
	Características del contenido discursivo	Locación
		Discurso central
		Tipo de discurso
		Apelación persuasiva
		Mensaje
		Codificación del mensaje

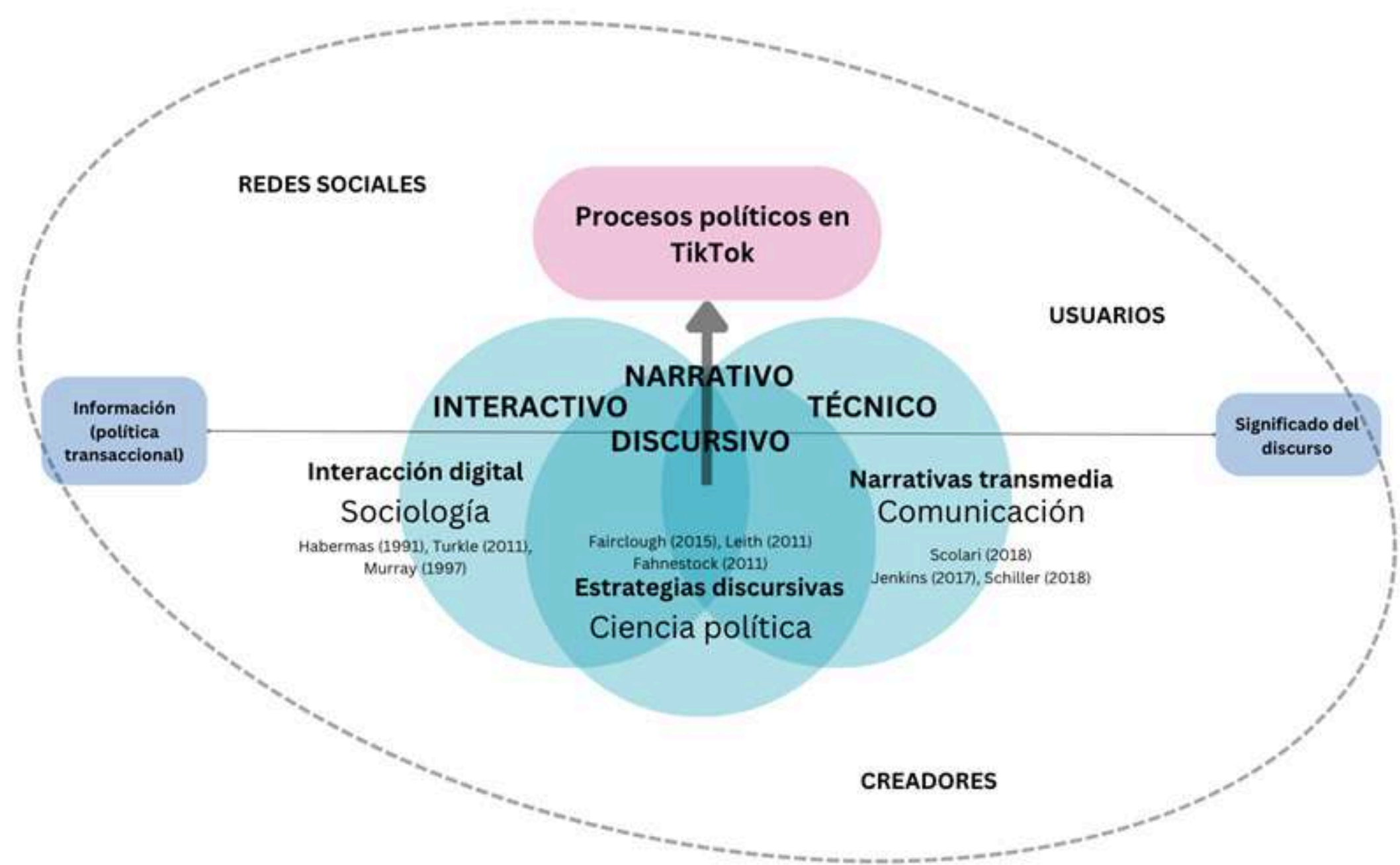
Fuente: Elaboración propia

Resultados

Modelo interdisciplinar

En la figura 1 se ilustra el modelo propuesto para el estudio de la información digital en los procesos políticos. El modelo permite llegar a una comprensión más completa del problema desde el planteamiento teórico al metodológico y la interpretación de resultados, porque la naturaleza interdisciplinar del problema permite seguir triangulando las teorías que proporciona cada disciplina, las interacciones entre ellas y la clave de integración.

Figura 1
Modelo interdisciplinar para el estudio de información digital en procesos políticos



Fuente: Elaboración propia

Entre los elementos clave del modelo se destacan cuatro aspectos fundamentales. Por un lado, se aborda lo narrativo, que analiza la historia general que se comunica, brindando contexto y coherencia al mensaje. A esto se suma lo discursivo, que examina el contenido explícito de los videos, desde las intenciones hasta la retórica utilizada. También se considera lo interactivo, centrado en las dinámicas generadas entre usuarios, creadores y redes sociales a través del contenido, y finalmente, lo técnico, enfocado en las características transmedia propias de TikTok, como el uso de herramientas de edición y grabación.

Dentro de los actores involucrados están los creadores, que son aquellos que producen contenido político, los usuarios que consumen y reinterpretan el contenido y la red social como tal, la infraestructura que permite estas interacciones y condiciona los discursos a través de algoritmos.

Sobre la relación entre componentes, encontramos que la información política transaccional fluye hacia el significado del discurso mediante el proceso de interacción (usuarios), la construcción narrativa (creadores) y las herramientas técnicas (redes sociales). Estos tres ejes se cruzan en un enfoque narrativo-discursivo, donde las disciplinas convergen para analizar fenómenos como el populismo, la alfabetización mediática y la formación de opinión pública.

Conclusiones

El modelo integra disciplinas clave (ciencia política, sociología y comunicación) para ofrecer una visión completa del fenómeno político en plataformas digitales. Al enfocarse en estas cuatro dimensiones (narrativa, discursiva, interactiva y técnica), permite:

Analizar cómo los discursos políticos se estructuran y distribuyen en TikTok. Por ejemplo, cómo los políticos utilizan estrategias discursivas para conectar con audiencias jóvenes. Identificar las dinámicas de interacción entre usuarios y creadores, revelando cómo los discursos políticos son reinterpretados, amplificados o incluso transformados por las comunidades digitales. Examinar las herramientas técnicas y algoritmos de TikTok, que influyen en qué mensajes llegan a ser virales y cuáles permanecen invisibles.

Recordemos que TikTok opera como un ecosistema mediático donde el contenido se viraliza rápidamente, pero bajo reglas específicas que el modelo ayuda a desentrañar:

- **Narrativas transmedia:** Permite identificar cómo los mensajes políticos se adaptan al formato audiovisual breve y emocional de TikTok, logrando captar la atención de los usuarios.
- **Interacción social:** Ayuda a comprender cómo los usuarios interactúan con el contenido (comentarios, duetos, uso de hashtags), amplificando su alcance y transformando el significado original.
- **Impacto algorítmico:** Ofrece herramientas para analizar cómo TikTok prioriza ciertos discursos mediante sus algoritmos, lo que tiene implicaciones directas en la formación de opinión pública.

Además, desde el punto de vista de los políticos y sus equipos de comunicación, el modelo proporciona una guía para diseñar estrategias efectivas en TikTok porque ayuda a identificar qué elementos narrativos y visuales son más efectivos para conectar con audiencias digitales. También facilita el análisis de cómo adaptar los discursos políticos a las características demográficas y culturales de los usuarios de TikTok, y proporciona un marco para evaluar el alcance y la recepción de los mensajes, tanto en términos cuantitativos (visualizaciones, likes) como cualitativos (comentarios, réplicas).

El modelo no solo permite analizar TikTok, sino que puede adaptarse a otras plataformas digitales (Instagram, YouTube, X/Twitter), ampliando su alcance para abordar: La influencia de las redes sociales en el comportamiento electoral, las dinámicas de construcción de comunidades políticas digitales, la intersección entre política, tecnología y cultura en la era digital.

Referencias

- Alonso-Muñoz, L., & Casero-Ripollés, A. (2020). Populism Against Europe in Social Media: The Eurosceptic Discourse on Twitter in Spain, Italy, France, and United Kingdom During the Campaign of the 2019 European Parliament Election. *Frontiers in Communication*, 5, 54. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00054>
- Bauman, Z. (2002). *Society under siege*. Polity; Blackwell Pub.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Berger, P. L. (2003). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.; 1. Aufl). Amorrortu.
- Bodker, H., & Anderson, C. (2019). Populist Time: Mediating Immediacy and Delay in Liberal Democracy. *International Journal of Communication*, 13, 5948–5966.
- Bourdieu, P. (2020). *Curso de Sociología General I. Conceptos fundamentales* (cursos del College de France, 1981-1983. Siglo XXI.
- Bright, J., Hale, S., Ganesh, B., Bulovsky, A., Margetts, H., & Howard, P. (2020). Does Campaigning on Social Media Make a Difference? Evidence From Candidate Use of Twitter During the 2015 and 2017 U.K. Elections. *Communication Research*, 47(7), 988–1009. <https://doi.org/10.1177/0093650219872394>
- Christie, I., & Van Den Oever, A. (Eds.). (2018). *Stories*. Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv5rf6vf>
- Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, 9(2), 119–161. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1999.tb00355.x>
- Dance, F. E. X. (1970). The “Concept” of Communication. *Journal of Communication*, 20(2), 201–210. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1970.tb00877.x>
- Dillon, M. (2020). *Introduction to sociological theory: Theorists, concepts, and their applicability to the twenty-first century* (Third edition). Wiley-Blackwell.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (Third edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20.
- García Fernández, H. (2019). Posmodernidad y crisis de la historia: Un balance para historiadores. *Hispania*, 60(204), 333. <https://doi.org/10.3989/hispania.2000.v60.i204.571>
- Habermas, J. (1992). *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*. The MIT press.
- Holden, M. (2000). The Competence of Political Science: “Progress in Political Research”. *American Political Science Review*, 94(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2586377>
- Jenkins, H. (2017). Transmedia logics and locations. En *The rise of transtexts: Challenges and opportunities* (pp. 220–240). Routledge.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York University Press.
- Karlqvist, A. (1999). The Theory and Practice of Interdisciplinary Work. *Policy Sciences*, 32(4), 379–383.
- Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Wayne State University Press.
- Leith, S. (2011). *You talkin’ to me? Rhetoric from Aristotle to Obama* (1. publ). Profile Books.
- León-Duarte, G. A. (2022). La crítica esencialista en los estudios interdisciplinarios en EUA. Sobre el proceso de integración de un terreno común en la investigación interdisciplinar. *Norteamérica*, 17(1). <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2022.1.509>
- Mansbridge, J., & Macedo, S. (2019). Populism and Democratic Theory. *Annual Review of Law and Social Science*, 15(1), 59–77. <https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-101518-042843>

- Mendieta Briceño, Á. P., & Garcés, V. H. (2022). Escritura y alfabetización transmedia. Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia. *Signo y Pensamiento*, 41. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.eata>
- Meneses, E., & Carpio, A. (2022). ANÁLISIS DEL DISCURSO DE ANDRÉS ARAUZ EN TIKTOK DURANTE SU CAMPAÑA PRESIDENCIAL 2021. *CHAKIÑAN, REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES*, 18, 134–145. <https://doi.org/10.37135/chk.002.18.09>
- Mudde, C. (2017). Populism (C. R. Kaltwasser, P. Taggart, P. O. Espejo, & P. Ostiguy, Eds.; Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803560.013.1>
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Simon and Schuster.
- Newell, W. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *Issues in integrative studies*, 19, 1–25.
- Nölleke, D., Scheu, A. M., & Birkner, T. (2021). The Other Side of Mediatization: Expanding the Concept to Defensive Strategies. *Communication Theory*, 31(4), 737–757. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa011>
- Norris, P. (2020). Measuring populism worldwide. *Party Politics*, 26(6), 697–717. <https://doi.org/10.1177/1354068820927686>
- Postill, J. (2018). Populism and social media: A global perspective. *Media, Culture & Society*, 40(5), 754–765. <https://doi.org/10.1177/0163443718772186>
- Renobell, V. (2021). Análisis del discurso político en Twitter en España: El caso de las elecciones generales de abril de 2019. *Revista de Estudios Políticos*, 194, 283–302. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.194.10>
- Schiller, M. (2018). Transmedia Storytelling: New Practices and Audiences. En I. Christie & A. Van Den Oever (Eds.), *Stories* (pp. 97–108).
- Szostak, R. (2007). Modernism, Postmodernism, and interdisciplinarity. *Issues in integrative studies*, 25, 32–83.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- Turkle, S. (2011). *Life on the Screen*. Simon and Schuster.

14. LA CULTURA DE PAZ EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

Marina del Pilar Olmeda García
Elsa de Jesús Hernández Fuentes
Irma Alicia González Hernández

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo colocar al aula como un espacio donde es posible transformar las relaciones de poder por medio de la cultura de paz a través de acciones que propicien la sana convivencia dentro y fuera de las instituciones de educación superior. Bajo los diez principios del Programa Institucional para la Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Baja California, se posibilita al docente como promotor de acciones para la paz, la defensa de los derechos humanos y la igualdad en el proceso educativo, para generar en el educando nuevas miradas en sus relaciones laborales, sociales, interpersonales, mediante la generación de habilidades socioemocionales y sociales ante las nuevas formas de interacción social, las diversidades sexuales, la inclusión social y el ejercicio pleno de los derechos humanos.

La propuesta sencilla pero contundente es incluir por medio de las actitudes, habilidades y valores ya definidos en cada unidad de aprendizaje de los planes de los programas educativos de las ciencias sociales, así como las acciones y contenidos en cada asignatura relacionadas con la cultura de paz, como frases, carteles, entre otras que sean evaluadas en conjunto con el resto de las evidencias y productos académicos, para colocar en la vida cotidiana del educando acciones que tiendan a aminorar sus prejuicios y promover comunidades justas.

Existe coincidencia entre los especialistas de las ciencias sociales, de las ciencias de la educación, de los defensores de los derechos humanos y el propio sentido común, sobre temas lamentables que afectan la vida democrática como: la violencia, inseguridad y la delincuencia. Ante esta situación se afirma, que “estos hechos deben ser motivo de atención por los diversos partícipes de la labor educativa. Responsables de contribuir a la conformación de la más auténtica imagen del ser humano” (Monesterolo, 2008, p. 36).

En efecto, estas problemáticas tienen implicaciones en: Las formas de relacionarnos, de generar derechos, obligaciones y consecuencias jurídicas. Se hace necesario promover la interiorización de valores y principios. Es decir, de un sustento axiológico fuerte que forme seres humanos capaces de afrontar los desafíos de esta realidad, para dar respuesta a través de la ética personal y de la ética pública, mediante la aplicación de las metodologías y estrategias que aporta lo que se conoce como Cultura de la Paz (Olmeda, 2013, pp. 102-106). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas para la agenda 2030, representan un marco global para abordar los desafíos más apremiantes de nuestro tiempo, desde la erradicación de la pobreza, el cambio climático entre otros. Se encuentra asimismo la integración de la Cultura de Paz para alcanzar los ODS, porque proporcionan el fundamento ético necesario para promover la paz y justicia social en la sociedad. Se identifica explícitamente el objetivo de la Cultura de Paz en esta importante declaración en el ODS4. Educación de Calidad; ODS10. Reducción de las desigualdades y ODS16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas. (Naciones Unidas, 2003).

El concepto de la cultura de paz aún resulta nuevo dentro de los campos de estudio y las investigaciones; no obstante, comienza a ganar mayor importancia, ya que es el fundamento para el mejoramiento de nuestra sociedad, de nuestras instituciones y de nuestra forma de gobernar (Ibarra, 2016).

La “cultura de paz” de una sociedad determinada tiende a fomentar las mejores relaciones humanas, la mejor convivencia social para promover la contención de la violencia y la prevención del delito. Por su parte, la Cultura de la Legalidad “es el conjunto de creencias, valores, normas y acciones que promueve que la población crea en el Estado de derecho, lo defienda y no tolere la ilegalidad” (Godson, 2000, p.12). Esta sirve como criterio para evaluar el grado de respeto y apego a las normas vigentes por parte de sus aplicadores y destinatarios.

Preguntas de Investigación: ¿De qué manera incide el fortalecimiento de la Cultura de la Paz en el proceso educativo en el nivel superior? ¿Es necesario el fortalecimiento de los contenidos de Cultura de Paz en los planes de estudio de nivel superior en ciencias sociales?

Sustento teórico

La filosofía y la Cultura de Paz son conceptos intrínsecamente vinculados que han sido objeto de reflexión y búsqueda a lo largo de la historia de la humanidad. En un mundo marcado por conflictos, tensiones y desigualdades, la necesidad de promover una Cultura de Paz se presenta como un imperativo moral y social. La humanidad se enfrenta a la necesidad de explorar la interrelación posible entre diversas disciplinas y la cultura de paz, para analizar sus fundamentos, principios, valores, sustentos éticos y la manera en que las diferentes Disciplinas contribuyen para la construcción de un mundo más justo y equitativo. La búsqueda de la paz es un anhelo constante, sin embargo, a menudo se entiende la paz simplemente como la ausencia del conflicto armado. La cultura de paz, en cambio, va más allá de la mera ausencia de guerra y se fundamenta en principios filosóficos-antropológicos profundos que abogan por la construcción de sociedades justas, inclusivas y equitativas.

El marco teórico conceptual de la Cultura de Paz es amplio y diversificado. Puede afirmarse que, en toda corriente filosófica, y filósofo en particular, resalta el anhelo por la paz, por un mundo en armonía. Así, la cultura de paz como campo del conocimiento se nutre de un contenido interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, a través de los campos de estudio de la filosofía, antropología, psicología social, sociología, ciencia política, economía y ciencia jurídica, entre otras ciencias sociales y de las humanidades.

En efecto, la Cultura de Paz se integra por un conjunto entramado de saberes y metodologías que incide en el ser humano, en la formación e interiorización de formas de ser, sobre su comportamiento y actuar, para influir en su convicción por la justicia, el sentido de la verdad, la convivencia en un ambiente de inclusión, el respeto al estado de derecho, defensa y promoción de los derechos humanos, la democracia como forma de vida y de gobierno, así como el bien común.

Cuando estudiamos al ser humano como tema de investigación en relación con su comportamiento, encontramos en esto una forma de introyectar la realidad de manera epistémica. La aprehensión del mundo instaura en el ser humano la percepción y racionalización de su entorno, lo que provoca en él la conciencia. El cogito cartesiano permite al ser humano asentarse en el mundo, primero como sujeto individual y posteriormente como colectividad establecerse, y lo resultante de esto es su autoafirmación, bajo el principio del derecho a la autonomía de la personalidad, porque uno de los elementos esenciales de la Cultura de Paz es el respeto a la dignidad humana.

No es irrelevante que las causas generadoras de conflicto solo pueden emerger en el sujeto racional o el grupo social. En un Estado ideal, Platón lo plantea en *La República*, “el conflicto deberá ser eliminado”. (Platón en Olmeda, 2020) Y nos preguntamos ¿Cómo es posible eliminar el conflicto?, nótese que el vocablo eliminar contiene una carga de significado negativa; solo es posible terminar con el conflicto a través del desarrollo o aplicación de una Cultura de Paz. Por su parte, la justicia social es otro principio central de la cultura de paz. Inspirada en las teorías éticas de pensadores como John Rawls, la justicia social postula que todas las personas tienen derecho a condiciones de vida dignas y oportunidades equitativas (Martí, 2023). Esto implica la erradicación de la pobreza, la discriminación y otras formas de injusticia estructurales que perpetúan la desigualdad y el conflicto. Al promover la justicia social, se sientan las bases para una paz duradera y sostenible.

Atendiendo a lo que hoy se conoce como cultura de paz, habrá que hacer algunas precisiones. Es necesario cómo un mínimo epistemológico, comprender qué es la cultura de paz cuando nos referimos a ella. Asimismo, qué debe entenderse por el concepto de paz. La etimología, aunque nos remite al origen de la palabra, no nos aclara el significado del concepto. Para esto, es necesario escudriñar en su historia.

Desde el ámbito etimológico cultura viene del latín *cultus* y este derivado del verbo *colere* que refiere al trabajo, al cuidado y al habitar externo e interno del ser humano. Por su parte, la Academia Española de la Lengua define “cultura”, como “... Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social...” (Academia española de la lengua, 2024). La cultura es el concepto amplio, en el que el ser humano desarrolla su personalidad, a través del ejercicio del derecho a la libre personalidad. En efecto, cultura es el componente primordial de toda sociedad, toda vez que en ella convergen el lenguaje, la ciencia, las costumbres, lo religioso, el arte, el derecho, y el Estado mismo en su conjunto.

Por su parte el concepto de paz, si bien es polisémico, es factible interpretarlo y por esta característica es más proclive al análisis hermenéutico, porque hay algunos puntos que convergen y que generan un concepto con amplio significado. La paz acompaña al ser humano desde su esencia como ser natural, parte de un todo que llamamos naturaleza. El ser humano natural, como se conceptualiza desde algunas disciplinas y campos del conocimiento, algunos autores como Rousseau (2013) y Hobbes (2015) sostienen que el ser humanos es por naturaleza violento. Estos autores afirman que es así por su grado de “animalidad” como componente del todo ente natural, y que para trascender esa animalidad es necesario asignar un contrato social. Ciertamente, se ha asociado “lo natural” con lo “animal” y este con la violencia. La naturaleza es violenta, se dice, aunque el ser humano es el único ser natural con la capacidad suficiente para transformar su entorno, y que, gracias a esa capacidad, trascender el carácter de la violencia natural.

El historiador Eric Hobsbawm afirma, que la tarea más urgente consiste en que “los hombres y las mujeres vuelvan a los grandes proyectos de edificar una sociedad mejor, más justa y más viable. Sin la fe en que estamos empeñados en grandes tareas colectivas no se consigue nada...y hay lugar para la esperanza” (Hobsbawm, 1999) Ante este gran desafío, se necesita reforzar la semilla de la cultura de paz, definida como “el conjunto de creencias, valores, normas y acciones que promueve que la población crea en el estado de derecho, lo defienda y no tolere la ilegalidad” (Godson, 2000).

Es amplia la producción teórica de la ética, los valores y la cultura de paz, así lo reportan los estudios y análisis desde los grandes filósofos atenienses hasta la ciencia contemporánea. En la obra *Ética profesional para el ejercicio del derecho* se sostiene, que:

“Sócrates, fundador de la ética afirmó que el hombre virtuoso es el mejor ciudadano y ha de estar sometido al estado; Platón, en su obra *la República*, propuso las bases de la estructuración del estado ideal, subordinado a la justicia e identifica la sabiduría con la virtud; Aristóteles, aseveró también que como hombres libres no se violará la ley y que, si bien la virtud es pocas veces alcanzada por la multitud, hay que suponer que la mayoría está formada por hombres buenos, buenos ciudadanos.” (Olmeda, 2013, pp. 102-106).

Kant hace énfasis en la importancia que tiene la ética y la moral en la búsqueda de la paz,” ha de ser la moral la que zanje definitivamente cualquier problema, por muchos sacrificios que le cueste al poder dominador.” (Ídem, p. 116). Para este autor, la moralidad es un componente esencial de la paz perpetua, y las acciones de las naciones deben estar guiadas por principios éticos. La cultura de paz, en este sentido, implica un compromiso tácito con la justicia, los derechos humanos y sobre todo el respeto a la dignidad humana.

En la época contemporánea, no podemos dejar de lado a la gran filósofa Hannah Arendt, sus escritos tratan de qué es el ser humano, cómo funciona la convivencia social y qué es lo característico de la vida intelectual (Arendt, 1958, p. 366). Esta autora, publica el libro “*Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal*” (Arendt, 1963) una de sus grandes obras en el que manifiesta sus primeras reflexiones sobre cuestiones éticas.

Por lo que respecta a la conformación del marco teórico de la cultura de paz en sentido estricto, se encuentran amplias aportaciones de científicos en diferentes disciplinas de las ciencias sociales, como sociólogos, politólogos, juristas, psicólogos sociales y economistas, entre otros. Habrá que agregar también en este listado a los operadores o agentes facilitadores de la cultura de la legalidad, entre los que se encuentran juzgadores, servidores públicos, fiscales, oficiales de policía, publicistas, periodistas, colegios profesionales y organizaciones de la sociedad civil.

Los estudios con énfasis en la cultura de paz en las ciencias sociales cobraron fuerza en las décadas de 1940 y 1950. Destacan diversos estudios en los que se examinaba el impacto de la cultura en la política y en lo económico, particularmente en la sociología y la antropología. (Huntington y Harrison, 2000, p. 26). Una línea teórica que orientó esta idea de pensamiento es la tesis desarrollada por Max Weber en su famoso estudio “*La ética protestante y el espíritu del capitalismo*” publicada en 1979, en el que plantea, que “detrás del capitalismo industrial descansaban los valores y virtudes producidos por el protestantismo y que el conformismo y verticalismo católico entorpecieron el capitalismo en las zonas de su influencia.” (Weber, 2004, p. 130). Esta afirmación suscitó otras reflexiones sobre la cultura como factor determinante para el desarrollo económico.

En la variada tradición de pensadores éticos del siglo XX, Emmanuel Lévinas se destaca como una figura que desafía las convenciones establecidas y nos invita a reconsiderar fundamentalmente nuestra comprensión de conceptos tan arraigados como la paz. Para Lévinas, la paz no es simplemente la ausencia de conflicto armado o el equilibrio político; es un estado ético, “una relación entre seres humanos que emerge de un compromiso profundo con la alteridad y la responsabilidad por el otro.” (Levinas, 2015, pp. 71-85). En este ensayo, exploramos el concepto de paz en Lévinas, en el que destaca sus principales ideas y explica cómo un enfoque ético ofrece una perspectiva nueva sobre este tema crucial.

Se reconoce ampliamente estudios sobre legalidad y democracia de Bobbio (1990), Touraine (1995), Habermas (1998), Dworkin (2008). De esta visión teórica, la concepción de la cultura ligada a la democracia explica que la democracia se debe valorar más allá de los tiempos electorales, que la democracia se encuentra en la organización del Estado, en sus relaciones internas y en sus relaciones con la ciudadanía. O'Donnell por su parte sostiene que la democracia debe asegurar que los gobernantes no abusen del poder, que los gobernantes ejerzan el poder que legalmente les fue conferido en los límites del derecho, que se sometan al estado de derecho y a los sistemas de rendición de cuentas (O'Donnell, 2010).

En la línea de reflexión económica, se ubica a Douglas North y Barry Weingast en su importante artículo “Constitutions and Commitment: The Development of Institutionall y Governing Public Choice in 17th Century England” (North y Weinsgast, 1989). Estos autores vincularon el éxito económico nacional y la institucionalidad jurídica, a través de la protección de la propiedad y del contrato por medio de una judicatura independiente, mediante el concepto de pre-compromiso constitucional. Esta posición teórica dio entrada al neo-institucionalismo económico y a las políticas que éste inspiró mientras fue la ideología cuasi-oficial de organismos multinacionales de desarrollo.

Estas corrientes teóricas, impactaron el trabajo de Antanas Mockus, político e intelectual colombiano, quien creó un corpus de investigación que vincula los aspectos ideológicos y los práctico-políticos de la “cultura de la legalidad”, los que se enmarcan a su vez dentro de un concepto más amplio, el de “cultura ciudadana”. El trabajo de Mockus se ha expandido a través de su organización no gubernamental “Corpovisionarios”, que es uno de los más importantes centros de difusión del proyecto en América Latina con su Encuesta de Cultura Ciudadana ECC y de campañas concretas realizadas en México, Colombia y Ecuador, entre otros países (Mockus, 1994).

Otra corriente teórica sobre cultura de la paz y de la legalidad son los trabajos de cierto neopositivismo y neolegalismo jurídico contemporáneo, influyente en la disciplina jurídica que celebra las virtudes del derecho como mecanismo de coordinación de conductas a través de su capacidad de generar una práctica social de obediencia y acatamiento rutinario, Hart (2012) y F. Schauer (1991). Esta concepción argumenta que las normas jurídicas funcionan fundamentalmente como razones perentorias, es decir, excluyentes de argumentos que los ciudadanos podrían utilizar para suspender o derrotar la obligación de obediencia de las normas.

Desde otro ámbito, los estudios empíricos demuestran como en la medición de los niveles de democratización de los países, la variable “rule of law” aparece siempre como un componente. Así se observa en los índices de “Democratización” tradicionales como Polity o el Freedom House Index; más importancia aún se le da en algún índice más sofisticado, como el Effective Democracy Index (EDI), desarrollado por Inglehart y Wenzel, en el que se usa una lógica “formativa” y los indicadores se valoran de forma que a las cualidades condicionantes de la democracia – esencialmente el Estado de Derecho– se le da un peso especial a la hora de definir el agregado final” (Alexander et. al., 2012, pp. 41-62).

La educación desempeña un eje fundamental en la promoción de la cultura. Inspirada en la pedagogía de la paz de pensadores como Paulo Freire, quien al referirse a la dimensión humanista de la cultura sostiene, que “la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones "dadas" (Freire, 2022, p.105). En efecto, la educación busca fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, al proporcionar a las personas las herramientas y habilidades necesarias para abordar los conflictos de manera constructiva. La educación se convierte así en un poderoso motor de cambio social y transformación.

En este apartado se integra la investigación que se realizó en materia de educación en México, a partir del plan de gobierno 2018-2024 en el que se enfatiza la importancia de la Cultura de Paz. Se parte de que, en sus fundamentos jurídicos la cultura de paz encuentra su sustento en el artículo tercero de nuestra Carta magna, en su párrafo tercero. Cabe recordar, que este precepto constitucional, en sus múltiples reformas, la más reciente de ellas es la del 15 de mayo de 2019, se conceptualizó con el alto compromiso de avanzar hacia una educación más democrática, con sentido de justicia y solidaridad, hacia un proceso formativo de los educandos, con la consagración en su párrafo tercero, de que:

“(La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje)”.

Para el cumplimiento del mandato constitucional expuesto, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024, ubica áreas de oportunidad en los materiales, métodos educativos, planes y programas de estudio (Diario Oficial de la Federación, 2019-2024). Asimismo, la reforma educativa planteada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para este período incluye como uno de los ejes rectores de la educación, la cultura para la paz con el objetivo de “generar en la comunidad educativa la cultura del diálogo como herramienta para la solución pacífica de conflictos, el aprecio por la justicia, la libertad, la democracia y la igualdad” (SEP, 2019).

En la vía de los hechos, la preocupación por la cultura de paz está presente, la organización México Unido contra la Delincuencia, A.C. quien propuso desde los primeros años de este siglo el fortalecimiento de este eje formativo en la educación. La Secretaría de Educación Pública, convencida también de la importancia del reforzamiento de la formación en la cultura de paz, integró en el primer año de secundaria la asignatura de “Formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de paz”. Esta asignatura de Cultura de paz se incorporó en los planes de estudio de los diferentes subsistemas de educación secundaria en México. Se encuentra que para 2012, en 17 entidades federativas ya había sido asignado este programa en el currículo.

En el presente, en los planes de estudio, en su diseño curricular y estrategias pedagógicas se sigue avanzando para fortalecer los sustentos, principios y valores de la cultura de paz, como un esfuerzo del Estado mexicano hacia una mejor convivencia humana. En el caso del nivel medio básico, y a manera de ejemplo, los contenidos del programa “Formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de paz”, se encuentran estructurados en los siguientes ejes temáticos: el adolescente y su desarrollo personal y social; la democracia como forma de vida y de gobierno; derechos humanos, educación para la paz y cultura de la legalidad; estado de derecho, cultura de la legalidad y justicia; y la participación, así como ejercicio de ciudadanía. La Secretaría de Educación Pública, en el diseño curricular caracterizó este curso sobre cultura de paz como un espacio formativo que permite la inclusión, con temáticas particulares sobre la cultura, historia, tradiciones de las diferentes regiones y entidades federativas de nuestra nación relacionados con la sociedad, la cultura y la naturaleza del entorno de que forman parte los adolescentes. (SEP, 2011, p. 6)

En esta forma, la Secretaría de Educación explicó que el nuevo programa ofrece oportunidades para integrar y aplicar aprendizajes del entorno social, cultural y natural de los estudiantes; fortalecer contenidos específicos de la región y la entidad, y apoyar el desarrollo del perfil de egreso de la educación básica y de las competencias para la vida, mediante el trabajo con situaciones y problemas particulares de la localidad y el contexto donde viven y estudian. (SEP, 2024, p. 45).

Esto representa un acierto del sistema educativo mexicano, el crear un curso específico sobre cultura de paz. No obstante, como se observa también en otros temas transversales del conocimiento y de la realidad humana como el respeto al medio ambiente, el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, el entendimiento a la diversidad sexual, la igualdad de género, entre otros tantos temas de la educación y de la vida misma, con una asignatura no se resuelve el problema de su comprensión, por lo que se hace necesario establecer, crear un ambiente pedagógico que englobe lo institucional y lo comunitario, en donde a través de los sustentos y metodologías de la cultura de paz los alumnos interioricen valores y principios para una mejor convivencia humana. En la revisión teórica, y en sustento a lo anterior se encuentra que “los estudiantes no solo aprendan conceptos, sino que desarrollen actitudes positivas hacia la formación ciudadana, así como las competencias que les permitan participar activamente en su comunidad y en los procesos democráticos del país para promover la cultura de la legalidad y fortalecer el estado de derecho.” (Gómez, 2014, p. 1).

Para la adquisición e interiorización de valores, principios, y sustentos éticos, la cultura de paz establece que se hace necesario un ambiente educativo donde todo cuenta, desde la estructura gubernamental de la educación, la administración y dirección escolar al interior de cada centro educativo, las organizaciones sindicales del profesorado y naturalmente lo que pase en el aula y lo que podamos fortalecer a través de procesos extracurriculares. No hay que olvidar la participación de la familia, es necesario, mantener la comunicación permanente de seguimiento de calendarios, programaciones, actividades y comportamiento de los educandos con cada padre de familia, en especial en los niveles educativos básicos y medio; también es recomendable mantener la coordinación de programas y actividades a través de las asociaciones de padres de familia. Ciertamente, en otro ámbito del conocimiento que incluye la cultura de paz es la familia, en todo lo que conlleva su naturaleza desde lo antropológico, sociológico, psicológico, jurídico, económico y demás.

Metodología

La metodología aplicada para el abordaje del tema se realizó con diferentes epistemologías de las ciencias sociales. Se utilizó el análisis cualitativo de teorías e ideas que conforman un marco teórico-conceptual, lo suficientemente fuerte. Desde la investigación cuantitativa se revisaron varias encuestas de Instituciones del sector público y académicas sobre Cultura de Paz, Cultura de la Legalidad, opinión ciudadana sobre nuestra Constitución, así como el entendimiento de los Derechos Humanos.

Experiencias sobre la cultura de paz en el área de Ciencias Sociales de la U.A.B.C

La cultura de paz forma parte del modelo educativo de la UABC, que promueve el aprendizaje activo centrado en los alumnos y en la educación a lo largo de la vida, conforme con los cuatro pilares de la educación que sustenta la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UABC, 2023). Asimismo, la cultura de paz se inserta como un proyecto institucional a partir de la presente administración rectoral desde 2023. A su vez al interior de las unidades académicas se impulsa la cultura de paz como eje transdisciplinar en los planes de estudio de licenciatura y posgrado, integrado simultáneamente a la vida académica mediante su inclusión en otras funciones universitarias, y de la propia vida cotidiana institucional de la universidad. En esta forma la cultura de paz se analiza a su vez mediante líneas de investigación científica y acciones de vinculación.

En el caso de la Facultad de Derecho Mexicali la cultura de paz se posiciona mediante una línea de investigación formal, a través de proyectos de investigación particulares como el proyecto “La cultura de paz, su necesaria inclusión en las políticas públicas” con clave de registro 104/4049. Así mismo, se trabaja en esta unidad académica acciones de vinculación con el sistema educativo con incidencia en el nivel medio superior. En la actividad docente, la cultura de paz se integró como eje formativo transdisciplinar en el reciente plan de estudios de la licenciatura en derecho (Facultad de derecho Mexicali UABC 2024). Asimismo, se integró como materia específica la asignatura de Cultura de Paz, que ya se imparte en el presente ciclo lectivo en que dio inicio el nuevo plan de estudios 2025-1.

Otras facultades del área de ciencias sociales y humanidades en la UABC están sentando las bases para la incorporación de la cultura de paz con la inclusión de cursos que están ligados al tema y que una vez que inicien su proceso de reestructuración de plan de estudios seguramente incluirán en su propuesta la materia denominada Cultura de Paz. Como tarea pendiente se debe incluir como tal la materia de cultura de paz en el tronco común de las licenciaturas revisadas, así como vincularlos con prácticas de campo, profesionales y servicio social para que se contextualicen las acciones.

Al realizar una revisión de los contenidos de los programas de unidades de aprendizaje del tronco común (primero y segundo semestre) en las facultades de Ciencias Sociales y Políticas y de Ciencias Humanas se encontraron 5 cursos de carácter obligatorio que contribuyen a la formación de los estudiantes para que además de su formación para una carrera adquieran conocimientos e interioricen valores para su proyecto de vida, valores y principios tanto personal como profesional que representan la cultura de paz; en el siguiente cuadro se muestran las características encontradas en estas asignaturas.

Cuadro 1.
Análisis curricular

Materia	Facultad	Características			
		Actitudes	Habilidades	Aptitudes	Valores
Ética y responsabilidad social	Ciencias Humanas	-Crítica -Respeto a la diversidad -Responsabilidad social -Reflexión,	-Análisis -Conciencia	-Empatía -Integridad -Compromiso	-Responsabilidad -Integridad -Justicia -Moral -Tolerancia
Formación Ciudadana y Diversidad		-Inclusión -Crítica	-Análisis -Pensamiento crítico	-Toma de decisiones -Autonomía -Empatía -Respeto	-Solidaridad -Justicia -Responsabilidad
Desarrollo Humano y Transculturalidad		-Crítica -Inclusión -Reflexión	-Análisis -Trabajo en equipo	-Ética -Respeto	-Tolerancia -Responsabilidad
Desarrollo de Habilidades Socioemocionales		-Crítica -Emocional -Autorreflexión -Compromiso -Congruencia -Responsabilidad -Respeto a la diversidad -Responsabilidad profesional	-Adaptación -Motivación -Resolución de conflictos	-Empatía -Compromiso -Proactividad	-Responsabilidad -Autenticidad -Honestidad -Tolerancia
		-Crítica -Respeto a la diversidad	-Conciencia -Ética profesional	-Compromiso -Ética	-Honestidad -Moral -Tolerancia

Fuente: Elaboración propia con base en Programas de Unidades de Aprendizaje Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Ciencias Sociales y Políticas y Facultad de Derecho (2024).

Conclusiones

El concepto de cultura de paz, si bien tiene carencias en sus precisiones y debe ser medido con instrumentos propios, se trata de un concepto polisémico de diversas connotaciones y distintas acepciones de carácter amplio y alto grado de generalidad. Por lo que la cultura de paz no puede constreñirse solo a la cultura jurídica, ni a la cultura política, ni al estado de derecho, estos son conceptos limitados a un ámbito específico.

Desde la perspectiva democrática, la cultura de la paz no sólo está relacionada con la forma de hacer política y los procedimientos de acceso al poder, sino como una forma de convivencia en armonía, de inclusión, de respeto. Si bien se relaciona con el conjunto de principios, valores, procedimientos y reglas que permiten el acceso al poder, incluye además la protección de los derechos humanos, la igualdad y la inclusión, que hacen posible la democracia. Hay que destacar entre los principios de la cultura de paz la dignidad personal, la pluralidad, la tolerancia, responsabilidad, la objetividad, la equidad, la autonomía personal y el laicismo, entre otros. A su vez estos principios son el respaldo de los derechos humanos que le dan sustento para su respeto, promoción, protección y garantías.

Entendido el concepto de la cultura de la paz, su fortalecimiento es innegable desde el ámbito sociológico, jurídico, político y de los derechos humanos. A mayor cultura de paz, el ciudadano respeta más las instituciones, las normas de convivencia, valora más los derechos humanos, los respeta y los fomenta. Como consecuencia de este comportamiento, el ciudadano tenderá a disminuir la corrupción, contener la violencia, disminuyen los índices de inseguridad y se genera una mayor tolerancia a las diferencias, entre otras conductas de convivencia.

En el ámbito educativo, la cultura de la paz a través de sus sustentos y metodología facilita la adquisición e interiorización de valores, principios, y sustentos éticos, por lo que es necesario promover y aplicar una cultura de la paz con el objetivo de propiciar en los educandos a través del propio sistema educativo de manera curricular y extracurricularmente. Se propone fortalecer programas que promuevan la paz y desarrolle en los alumnos conciencia para ejercer una ciudadanía plena como instrumento para la transformación social y ser parte de la vida cotidiana en la construcción de bienestar individual y comunitaria.

Referencias

- Academia Española de la Lengua. (2024). “Diccionario de la lengua española”. España. <https://dle.rae.es/cultura>.
- Alducin, E. (1999). “Perspectivas de la identidad nacional en la época de la globalización”. En: R. Bejar y H. Rosales (Coordinador). “La identidad nacional mexicana, como problema político y cultural”. México: Siglo XXI Editores.
- Alexander, A. C. R. Inglehart, y Ch. Wenzel. (2012). International Political Science Review, vol. 33. Newbury Park, California.
- Arendt, Hannah. (1963) Eichmann en Jerusalén: un estudio sobre la banalidad del mal. Viking Press.
- Arendt, Hannah. (1958) La condición humana. Estados Unidos: The University of Chicago.
- Bobbio, Norberto. (1990) Teoría general del derecho, España, Debate.
- Corporacion Latinobarometro, (2018) Informe Latinobarometro, Chile.
- Dworkin, R. (2008) La democracia posible, principios para un nuevo debate político, Barcelona, Paidós.
- Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía. (2013) informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México, México, IFE. Consultado en: https://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Resumen_Ejecutivo_23nov.pdf
- Freire, P. (2022), La educación como practica de la libertad, Siglo XXI editores.
- Godson, Roy. (2000) “Guía para desarrollar una cultura de la legalidad” Simposio sobre el Papel de la Sociedad Civil para Contrarrestar al Crimen Organizado: implicaciones Globales del Renacimiento de Palermo, Sicilia. Fue presentado por primera vez en Palermo, Italia. Consultado en: http://www.programaanticorrupcion.gob.mx/web/doctos/integridad/curso-cultura/guia_para_construir_una_cl.pdf
- Gómez, R. (2014) La dimensión valorativa de las ciencias hacia una filosofía política. Argentina: universidad nacional de Quilmes.
- Habermas, J. (1998). Facticidad y validez. Madrid, Trotta.
- Hart, H. L. A. (2012). The concept of law. Inglaterra, Oxford university press.
- Hobbes, Thomas, Leviatán. (2015). Editorial: Universidad de Guadalajara, México. Consultado en: <https://editorial.udg.mx/gpd-leviatan.html>
- Hobsbawm, E. (1998). El mundo frente al milenio. Conferencia pronunciada en el edificio Diego Portales, Chile. Consultado en: http://www.anep.edu.uy/historia/clases/clase09/clases/07_Elmundofrentealmilenio_Hobsbawm.pdf
- Huntington, S. & Harrison, L. (2000). “La cultura es la que importa”. “Cómo los valores dan forma al progreso humano”. En S. Huntington & L. Harrison (eds.), Argentina, Planeta.
- Instituto de Investigación Jurídicas de la Unam. (2016). Encuesta Nacional de Cultura Constitucional. Consultado en: <http://historico.juridicas.unam.mx/invest/areas/opinion/EncuestaConstitucion/>
- Levinas, E. (2015). Ética e infinito. Machado libros, Madrid, 1ra ed.
- Martí, Bordolla, Luis Felipe. (2024). “Cultura Organizacional”. México: Universidad Panamericana. Consultado en: <https://www.ipade.mx/newsmedia/tendencias/cultura-organizacional/>.
- Martínez, Guillermina. (2012). “Competencia y participación política”. Vínculo esencial entre representantes y ciudadanía para el avance democrático en México, México, Gernika.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura. Ene-Abr Bogotá, IEPRI, político No.21.
- Monesterolol, G. (2008). Propuesta de un rediseño curricular y de una metodología innovadora para la formación profesional en la facultad de jurisprudencia de la PUCE. Quito: asociación de Profesores de la Universidad Católica del ecuador.

- Naciones Unidas. (2003). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Consultado en: https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf.
- North, D, C, y B, R, Weingast. (1989). Constitution and commitment: The evolution of Institutional governing public choice in seventeenth- century. England, the journal of economic history, Cambridge, Cambridge University press, Vol. 49.
- O'donnell, G. (2010). Democracia, agencia, Estado: teoría con intención comparativa. Buenos aires: Prometeo libros.
- O'donnell, Guillermo, Osvaldo LAZETTA y Jorge Vargas Cullel. (2003). Democracia, Desarrollo humano y ciudadanía. Chile: Instituto de ciencias políticas, Universidad católica de chile.
- Olmeda, Marina del Pilar. (2013). Ética profesional en el ejercicio del derecho, 3ra ed. México: Editorial UABC/Bosh.
- Rawls, John. (1995). La teoría de la justicia, Fondo de cultura económica. México, 2da edición.
- Raz, J. (1999). Practical reason and norms. Inglaterra, Oxford University press.
- Rockwell, E. (2007) "Huellas del pasado en las culturas escolares". Revista de Antropología Social. Consultado en: <http://es.scribd.com/doc/80504081/Huellas-Del-Pasado-Rokwell#scribd>
- Rosanvallo, P. (2010). La legitimidad democrática. Barcelona, Paidós.
- Rousseau, Jean-Jaques. (2013). El contrato social. Porrúa, México.
- Schauer, F. (1991). Playing by the rules: a philosophical examination of rules- decisión- making in law and life. Nueva York: clarendon press.
- SEP. (2011). "Lineamientos para el diseño de los programas de estudio correspondientes a la Asignatura Estatal de Secundaria".
- SEP. (2011). Acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica.
- SEP. (2019-2024). Programa Sectorial de Educación. Consultado en: <http://www.despertarnoticias.com/tag/programa-sectorial-de-educacion-2019-2024>
- Touraine, A. (1995). Producción de la sociedad. México: IIS UNAM.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2025). Tronco común del Plan de estudios programa educativo de la licenciatura en Derecho.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2022). Tronco común del Plan de estudios del programa educativo de la licenciatura en Sociología.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). Tronco común en ciencias sociales del programa educativo licenciado en Administración Pública.
- Weber, M. (2004). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Puebla, Premia Editora.
- Wences, I. y Sauca, J. (2014). "Cultura de la legalidad: proyecto y movimiento". En Wences I., Conde R. y Bonilla A. Cultura de la legalidad en Iberoamérica: desafíos y experiencias, Costa Rica, F

15. EL USO DEL LENGUAJE INCLUYENTE EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS; LA PERCEPCIÓN DEL CAMBIO DE LEMA UNIVERSITARIO EN UABC VALLE DORADO.

Alma Alejandra Soberano Serrano
Olivia Denisse Mejía Victoria
Diana Villegas Loeza

Introducción

Este artículo analiza la percepción del lenguaje incluyente entre los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El estudio parte de la actualización del lema universitario realizada en 2022, un hecho que generó opiniones marcadamente opuestas dentro de la comunidad universitaria. Esto llevó a reflexionar sobre la importancia del lenguaje incluyente y no sexista como herramienta esencial para fomentar la inclusión, el respeto a la diversidad y los derechos humanos, particularmente en los entornos universitarios. La investigación, de enfoque cuantitativo, se basó en una encuesta aplicada a 387 estudiantes de la facultad. Entre los hallazgos más destacados, se observó que el uso del lenguaje incluyente es más frecuente entre las mujeres que entre los hombres. Asimismo, la mayoría de los encuestados percibieron su uso como una imposición, y el 42% de los hombres expresaron su desacuerdo con la adopción del nuevo lema universitario. A partir de estos resultados, se concluye que las instituciones de educación superior deben fomentar de manera más activa el uso del lenguaje incluyente en todas sus formas de comunicación, con el fin de normalizar un lenguaje libre de sexismo, discriminación y estereotipos.

Desde la década de los años noventa, organismos internacionales, asociaciones civiles, instituciones gubernamentales, universidades y empresas han adoptado directrices para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista, buscando romper con los prejuicios en contra de cualquier género. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “pese a su dimensión conservadora y su carga tradicional, el lenguaje, por su estrecha relación dialéctica con el pensamiento, puede cambiar gracias a la acción educativa y cultural, e influir positivamente en el comportamiento humano y en nuestra percepción de la realidad” (Servicio de Lenguas y Documentos, UNESCO, 1999). En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha implementado una estrategia global de paridad de género, que incluye la orientación al personal para utilizar un lenguaje incluyente en los seis idiomas oficiales de la organización.

Estos esfuerzos tienen como principios fundamentales la igualdad de género y la no discriminación, buscando evitar la invisibilización y exclusión de mujeres y personas no binarias. Sin embargo, estos avances han generado debates intensos. Por un lado, algunos argumentan que el uso del lenguaje incluyente y no sexista no es necesario, negando la dimensión social del lenguaje; por otro lado, se encuentran quienes defienden su importancia como herramienta de práctica social para construir representaciones igualitarias de hombres y mujeres. Estas distinciones lingüísticas entre lo masculino y lo femenino, como señala Marín (2015), son consecuencia de diferencias históricas, sociales y culturales entre los sexos.

Las autoras de este trabajo nos posicionamos en la segunda perspectiva, al considerar que el lenguaje incluyente y no sexista es esencial para promover la diversidad y la inclusión en todas las esferas sociales. Asimismo, sostenemos que su uso debe ir más allá de la corrección política, convirtiéndose en una herramienta de concienciación sobre cómo el lenguaje puede ofender, excluir, menospreciar, reforzar estereotipos negativos y perpetuar desigualdades. De igual forma, entendemos que el lenguaje incluyente es un eje fundamental de los derechos humanos, ya que busca garantizar la libertad de autodefinición de género e identidad, así como la visibilización de todas las personas a través del lenguaje (Rocha, 2021).

En este contexto, el objetivo de este artículo es analizar cómo se percibe el lenguaje incluyente en el ámbito universitario, tomando como caso de estudio la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Este análisis se enmarca en la controversia generada el 31 de mayo de 2022, cuando se aprobó un nuevo lema universitario con lenguaje incluyente, suscitando reacciones opuestas dentro de la comunidad universitaria.

La pregunta que guía esta investigación es: ¿Qué percepción tienen los estudiantes de la FCAyS sobre el uso del lenguaje incluyente en la UABC? Para responder, se utilizó una metodología cuantitativa mediante una encuesta aplicada a 387 estudiantes de tercer a octavo semestre de las licenciaturas en Derecho, Administración de Empresas, Psicología, Sociología y Educación.

El texto se organiza en cuatro secciones:

- La primera presenta una revisión teórica sobre el lenguaje y el género desde una perspectiva crítica.
- La segunda explora la relación entre el lenguaje incluyente y los derechos humanos.
- La tercera detalla las acciones emprendidas por la UABC para promover la equidad de género, enfocándose en el cambio del lema universitario.
- Finalmente, la cuarta sección discute los resultados de la encuesta aplicada.

¿El lenguaje es de quién lo usa? El lenguaje incluyente

Analizar los orígenes de las demandas por el uso de un lenguaje incluyente en diversos sectores de la sociedad nos remite al movimiento feminista como punto de partida. Desde la década de los setenta (Olguín, 2013), las feministas han argumentado que el predominio del género lingüístico masculino refleja la subyugación de las mujeres en la sociedad. Esto ha derivado en propuestas a la Real Academia Española (RAE) para reformar el idioma español desde una perspectiva antisexista. Esta institución, encargada de regular el uso “oficial” del español, ha sido criticada por mantener características patriarcales en su función prescriptiva, las cuales las feministas han intentado modificar. Las reformas propuestas buscan destacar la problemática del uso genérico del masculino, así como la ausencia de contrapartes femeninas en estructuras gramaticales masculinas (Papadopoulos, 2022, p. 42).

El trabajo feminista ha sido fundamental para entender la relación entre género y lenguaje, desafiando la idea de que el género se basa únicamente en diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Desde la perspectiva del género como construcción social, las teóricas feministas posestructuralistas han demostrado que el lenguaje y la realidad social están intrínsecamente relacionados. Según Močnik (citado en Marín, 2015, p. 122), “cada vez que hablamos, nuestra lengua es el efecto histórico de las prácticas lingüísticas, generalmente controladas por la ideología dominante”. Este planteamiento se refuerza con los argumentos de Luce Irigaray, quien afirma que las mujeres constituyen una paradoja en el discurso masculinista, siendo el “sexo que no es uno”. En un lenguaje falogocéntrico, las mujeres son lo irrepresentable, una ausencia y opacidad lingüística (Irigaray, citada en Marín, 2015).

Teorías Feministas y el Lenguaje Incluyente

Las teóricas feministas coinciden en que la lengua no es neutra, desafiando la perspectiva de Saussure, quien la consideraba universal y abstracta. Según Marín (2015, p. 99), la lengua incorpora y simboliza, en su estructura interna, una diferencia sexual jerarquizada, perpetuando el binarismo masculino/femenino y utilizando el lenguaje como herramienta para reforzar un discurso androcéntrico y sexista, que invisibiliza las diversas identidades sexuales en el discurso público.

Implicaciones de estas Reflexiones

Estas reflexiones han generado importantes implicaciones. Bolívar (2019, p. 356) sugiere que el uso del lenguaje es una decisión tanto personal como colectiva, más que una característica inherente a la lengua. Sin embargo, esta perspectiva ha suscitado debates, especialmente entre quienes ven el lenguaje incluyente como una "imposición política" que no consulta a los especialistas del lenguaje y aquellos que lo consideran una solución a problemas de discriminación y un medio para promover los derechos humanos. En este sentido, Van Dijk (2002, p. 21) destaca las funciones sociales y prácticas del lenguaje, el cual trasciende la gramática para representar situaciones reales creadas por usuarios reales, convirtiendo el lenguaje en una herramienta cultural en evolución constante.

Lenguaje Incluyente y Derechos Humanos

A nivel internacional, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) reconocen el lenguaje incluyente como una herramienta para prevenir la discriminación por sexo, género social o identidad, así como para erradicar estereotipos de género (ONU, 2017). Desde esta perspectiva, el feminismo crítico promueve el uso de recursos como la “e”, la “x” o el símbolo “@” como parte de la lucha por la visibilización en el discurso público, especialmente de las comunidades feministas y LGBTTI. En este contexto, el lenguaje incluyente no solo se considera una práctica cultural, sino también una obligación en el marco de los derechos humanos.

La Obligación de Promover los Derechos Humanos y su Relación con el Lenguaje Incluyente

Desde la inclusión de los derechos humanos en el texto constitucional mexicano en 2011, el Estado, entendido como la organización política que administra y regula un territorio ocupado por una población nacional, tiene la obligación de “promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos, conforme a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad” (CPEUM, 2011, Art. 1).

Según Caballero y Vázquez (2014), promover los derechos humanos implica sensibilizar a la sociedad sobre su importancia. Este enfoque fue destacado en el caso González y otras (“Campo Algodonero”) vs. México, resuelto por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CoIDH) el 16 de noviembre de 2009. En esta sentencia, se subraya la obligación del Estado mexicano de organizar su estructura gubernamental y todas las manifestaciones de poder público para garantizar el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos (pfo. 236), con especial énfasis en la prevención y atención de cualquier manifestación de violencia contra las mujeres.

Además, se enfatiza la necesidad de implementar políticas públicas y programas institucionales que busquen erradicar roles de género y patrones socioculturales discriminatorios (pfo. 531). Estas medidas deben incorporar una perspectiva transversal de género que permita a los funcionarios públicos reconocer cómo la omisión en este ámbito afecta gravemente los derechos humanos de las mujeres.

El marco normativo internacional establece directrices para promover la eliminación de estereotipos y roles de género que perpetúan la discriminación. Entre estos lineamientos se encuentran:

- Artículo 6 de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belem do Pará).
- Recomendación General 23 del Comité CEDAW (numeral 48d).
- Objetivos estratégicos J.2 y H.2 de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.

A nivel nacional, el uso de un lenguaje inclusivo como herramienta para erradicar la discriminación y fomentar la igualdad está respaldado por diversas leyes, incluyendo:

- Artículo 20, fracción XXXIII, de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
- Artículos 41 y 42 de la Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres.
- Diversos artículos de la Ley de Igualdad Sustantiva del Distrito Federal.

Desde el Poder Judicial, las jurisprudencias “Acceso a la justicia en condiciones de igualdad. Elementos para juzgar con perspectiva de género” (1a./J. 2/2016) y “Perspectiva de género en la administración de justicia. Su significado y alcances” reconocen las diferencias específicas entre hombres y mujeres, resaltando la importancia de considerar estas diferencias en las resoluciones judiciales.

El Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género, emitido por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), subraya el lenguaje como un recurso simbólico que tiene el potencial de promover la igualdad o perpetuar la discriminación. Este protocolo establece directrices generales para el uso de un lenguaje inclusivo, aunque su obligatoriedad se limita al ámbito judicial.

En Baja California, donde se localiza la universidad que motivó esta investigación, el artículo 16 de la Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado exige la promoción del lenguaje inclusivo en las prácticas de comunicación social de las administraciones públicas estatal y municipal.

El informe del Grupo de Trabajo sobre la Alerta de Violencia de Género en Baja California (2021) también destacó la necesidad de armonizar el uso del lenguaje inclusivo y no sexista, proponiendo reformas al texto de la Constitución Política del estado, la Ley de Prevención y Atención de la Violencia Familiar, la Ley para Prevenir y Erradicar el Acoso Escolar, y el Código de Procedimientos Civiles, en conformidad con los estándares internacionales de derechos humanos.

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) fue fundada en 1957, según lo estipulado en su Ley Orgánica, publicada en el Periódico Oficial del estado el 28 de febrero de ese año. Como institución pública descentralizada, su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) vigente se basa en tres ejes transversales: autonomía y gobernanza, responsabilidad social universitaria y equidad. Este último eje define la equidad en la educación como “un nuevo sistema de educación es equitativo cuando todos los estudiantes tienen acceso a las mismas oportunidades” (UABC, 2019, p. 20), destacando que “como una manera de contribuir a la equidad se ha buscado incrementar la oferta educativa de calidad” (UABC, 2019, p. 21).

Sin embargo, aunque el PDI reconoce la equidad como un eje transversal que se fundamenta en el respeto y la igualdad de género, así como en la diversidad en todas sus expresiones socioculturales y políticas (UABC, 2019, p. 96), el documento menciona solo una acción concreta: el fortalecimiento del Comité de Equidad bajo la estrategia 2.2. de la política 2, que tiene como objetivo apoyar las trayectorias escolares de los alumnos para garantizar la finalización exitosa de sus estudios.

El lema universitario original, “Por la realización plena del hombre,” creado por Miguel Gárete Velarde, fue seleccionado en 1963 tras un concurso convocado por el Departamento de Difusión Cultural de la rectoría. Este lema sintetizaba los ideales de la institución hasta que, en mayo de 2022, el rector de la UABC propuso una modificación para adaptarlo a un enfoque más incluyente, dando lugar al lema: “Por la realización plena del ser”.

La propuesta fue presentada el 11 de mayo de 2022 a través de un video promocional publicado en la cuenta oficial de Facebook de la universidad. En el video, se argumentó que “las universidades tenemos el indeclinable deber de ser generadoras de cambios sociales que han de permear en la composición social hasta hacer de la igualdad una realidad” (Gaceta UABC, 2019, pfo. 4). Además, se justificó la modificación en el marco del respeto a los derechos humanos, la igualdad sustantiva y la inclusión, resaltando también “el papel central del lenguaje en el desarrollo del pensamiento” (pfo. 7).

Finalmente, el 31 de mayo de 2022, durante una sesión del Consejo Universitario, se aprobó oficialmente el nuevo lema: “Por la realización plena del ser.” Este cambio fue presentado como un esfuerzo por consolidar a la UABC como una institución incluyente y en constante evolución (Universidad Autónoma de Baja California, 2022).

Sin embargo, las reacciones a esta modificación fueron profundamente polarizadas, lo que motivó la aplicación de una encuesta para explorar las percepciones de los estudiantes sobre el uso del lenguaje incluyente. La encuesta buscó entender cómo los estudiantes emplean el lenguaje incluyente en sus contextos diarios —interacciones con la institución, la familia y los amigos—, además de indagar si perciben esta modificación como una imposición o como una acción fundamentada en los derechos humanos.

Metodología

La presente investigación es de tipo cuantitativo, con un alcance descriptivo. La información se recopiló mediante una encuesta compuesta por 29 ítems, aplicada a 387 estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El objetivo fue evaluar la percepción del uso del lenguaje incluyente en el contexto del cambio del lema universitario. La selección de esta facultad responde a su carácter multidisciplinario, que incluye licenciaturas en ciencias sociales y constituye un espacio clave para actividades relacionadas con la perspectiva de género en la sede académica de Ensenada.

Para el diseño del instrumento, se adaptó el cuestionario "Percepción del Lenguaje Igualitario" de Gómez Carrillo, Tójar Hurtado y Mena Rodríguez (2021, pp. 389-391). De los 40 ítems originales, se seleccionaron 23, incorporando además una nueva dimensión denominada “UABC debe emplear el lenguaje incluyente,” con cinco preguntas adicionales. Estas preguntas se formularon en un formato cerrado (opciones de respuesta: sí, no, no lo sé), a diferencia del cuestionario original, que utilizaba una escala Likert.

Se sustituyó el término “igualitario” del cuestionario inicial por “incluyente,” dado que este último concepto tiene mayor prevalencia en las políticas públicas, tanto educativas como orientadas hacia la igualdad.

Resultados

El análisis de los datos incluyó pruebas descriptivas, como análisis de frecuencias, tablas de correlación y tablas de contingencia mediante la prueba chi-cuadrada. Estas herramientas permitieron registrar y analizar asociaciones entre dos o más variables. Además, se realizó un análisis factorial de conglomerados, habitualmente aplicado a variables de naturaleza cualitativa (nominales u ordinales). Todos los análisis se llevaron a cabo utilizando el software estadístico SPSS, versión 26.

Entre los hallazgos, la dimensión “imposición del lenguaje” mostró la correlación más significativa con el resto de las dimensiones, destacando correlaciones positivas moderadas de 0.309 y 0.377 con la dimensión “el cambio de lema universitario.” Las demás dimensiones presentaron correlaciones bajas, aunque positivas:

- “Expresiones discriminatorias” y “uso del lenguaje”: 0.143.
- “Expresiones discriminatorias” y “el cambio de lema universitario”: 0.289.
- “Uso del lenguaje” y “el cambio de lema universitario”: 0.159.

Aunque los valores de correlación fueron bajos en algunos casos, todas las relaciones identificadas fueron positivas, lo que indica que las dimensiones están vinculadas, aunque en diferente medida.

Se realizó un análisis de correlaciones por dimensión en relación con el sexo. Los resultados muestran que la dimensión “imposición del lenguaje incluyente” presentó una correlación alta con “uso del lenguaje en los distintos entornos sociales” (0.602) y una correlación muy alta con el sexo (0.761). Sin embargo, se observó una correlación baja con “el cambio de lema universitario” (0.097) y prácticamente nula con “uso de expresiones discriminatorias en distintos entornos” (0.002). Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Gómez, Tójar y Mena (2021), quienes reportaron que las expresiones sexistas son percibidas de manera limitada por los entrevistados en sus entornos sociales.

Para profundizar en el uso del lenguaje incluyente en los distintos entornos sociales, se realizó un análisis factorial por conglomerados. Los resultados arrojaron un índice KMO de 0.662, confirmando la adecuación del modelo y señalando que el rango de edad tuvo un impacto directo en las respuestas relacionadas con el uso diario de este lenguaje. Asimismo, se observó que el entorno social donde más se utiliza el lenguaje incluyente es entre los estudiantes (49%), seguido por los amigos (48%) y los profesores (38%). En contraste, su uso es menos frecuente en el ámbito familiar (35%) y en la comunidad (35%).

Comprender si los estudiantes perciben la discriminación en el uso de expresiones comunes.

Se realizó una prueba de chi-cuadrado entre la dimensión “uso de expresiones discriminatorias” y la variable sexo, obteniendo un valor de 0.002, lo que permite afirmar que existe una asociación significativa entre estas variables.

La prueba chi-cuadrada de Pearson respalda el objetivo planteado, ya que los resultados indican que las estudiantes de sexo femenino son quienes más reconocen el uso de expresiones discriminatorias en su entorno. Los ítems utilizados en la encuesta incluyeron preguntas relacionadas con expresiones que otorgan cualidades negativas a las mujeres (por ejemplo, “ella es una zorra”), así como aquellas que asignan una valoración positiva a actividades o roles estereotipados (como considerar la enfermería como algo inherentemente femenino frente al ejercicio médico, tradicionalmente asociado a hombres). También se indagó sobre la normalización de estereotipos que destacan características físicas (como la belleza o la vestimenta) por encima de las capacidades o competencias.

Los datos obtenidos evidencian cómo las expresiones discriminatorias suelen estar profundamente arraigadas en el lenguaje cotidiano y se perciben con mayor claridad entre las mujeres encuestadas.

Evaluar si perciben el uso del lenguaje incluyente como una imposición o como perspectiva de género.

A través de la prueba chi-cuadrado, se observó que las variables sexo y la dimensión “imposición del lenguaje incluyente” no están asociadas, obteniendo un valor de 0.761. Posteriormente, se realizó un análisis considerando la variable edad, el cual tampoco mostró una asociación significativa con el uso del lenguaje incluyente (valor chi-cuadrado: 0.6015).

Finalmente, mediante un análisis de frecuencias, se identificó que la mayoría de los encuestados no perciben el uso del lenguaje incluyente ni como una imposición ni como una expresión de perspectiva de género. Estos resultados reflejan una postura neutral o indiferente hacia este tema entre los estudiantes encuestados.

Comprobar si comprenden el cambio del lema de la UABC como uso de lenguaje incluyente.

En este apartado, se constató que las mujeres tienden a comprender la modificación del lema de la UABC como una consecuencia del uso del lenguaje incluyente. La categoría incluyó dos ítems:

1. ¿Está de acuerdo con la modificación del lema universitario de “Por la realización plena del hombre” a “Por la realización plena del ser”?
2. ¿La modificación del lema de la UABC es un ejemplo de lenguaje incluyente?

Los resultados reflejan una diferencia significativa entre mujeres y hombres en cuanto a su postura sobre el cambio del lema. De las 244 mujeres que respondieron, 160 (65%) manifestaron estar a favor de la modificación, mientras que, entre los 150 hombres encuestados, 71 (47%) compartieron esta postura.

En cuanto a la oposición al cambio, se observó que 61 mujeres (25%) y 56 hombres (37%) expresaron su desacuerdo. Es importante resaltar que, aunque en números absolutos las mujeres representan un mayor porcentaje de quienes están en contra, proporcionalmente la negativa fue más alta entre los hombres, con 52% frente al 48% de las mujeres.

Además, un porcentaje considerable de los encuestados (10%, equivalente a 46 respuestas) indicó no saber si estaba de acuerdo o en desacuerdo con la modificación del lema universitario, lo que evidencia cierta falta de claridad o interés en el tema.

En relación con el ítem que indaga si la modificación del lema de la UABC es percibida como un ejemplo de uso de lenguaje incluyente, los resultados muestran que, de las 244 respuestas afirmativas, el 69% corresponde a mujeres, mientras que el 35% corresponde a hombres.

Es interesante destacar que 56 participantes indicaron no saber si consideran que el nuevo lema es un ejemplo de lenguaje incluyente, lo que sugiere que existe una franja de estudiantes que no tiene una posición clara o que carece de información suficiente sobre el concepto de lenguaje incluyente y su relación con el cambio del lema.

Discernir si comprenden la obligación del Estado de usar lenguaje incluyente como parte de la perspectiva de género en el sector público.

Para evaluar si los estudiantes comprenden la obligación del Estado de utilizar lenguaje incluyente desde una perspectiva de género en el sector público, se plantearon dos preguntas:

1. ¿La modificación del lema de la UABC es necesaria?
2. ¿La modificación del lema de la UABC es congruente con los valores de la institución?

En relación con el ítem “¿La modificación del lema de la UABC es necesaria?”, se observó una asociación significativa con la variable sexo, obteniendo un valor de Chi-cuadrado de 0.002.

Por otro lado, en el ítem “¿La modificación del lema de la UABC es congruente con los valores de la institución?”, también se identificó una asociación significativa, con un valor de Chi-cuadrado de 0.004. Estos resultados reflejan que tanto la percepción de la necesidad como la congruencia del cambio del lema están influenciadas por la variable sexo, lo que refuerza la importancia de considerar las diferencias de género en la aceptación y comprensión de políticas que promuevan el lenguaje incluyente en el ámbito educativo.

Conclusiones

El uso del lenguaje incluyente es, en México, un asunto de Estado desde la reforma a los derechos humanos de 2011, establecida en el artículo primero de la Constitución, que obliga a las autoridades a promover, proteger y garantizar los derechos humanos. En el ámbito procesal, la jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación ordena el uso del lenguaje incluyente en todas sus resoluciones.

En el caso de Baja California, el cambio del lema universitario de la UABC es un ejemplo significativo de estas obligaciones, aunque generó controversias. Parte de la población en contra de la iniciativa promovió un movimiento en redes sociales solicitando un procedimiento de responsabilidad administrativa contra el rector que propuso el cambio y lo llevó al Consejo Universitario. Aunque esta acción no prosperó, generó la curiosidad de especular sobre las implicaciones si una sentencia judicial ordenara una modificación de este tipo.

Las instituciones públicas tienen la obligación de desarrollar estrategias suficientes para fomentar el uso del lenguaje incluyente. Acciones contundentes, como la reforma del lema universitario, no solo legitiman su pertinencia, sino que también lo normalizan, integrándolo en la cultura institucional. Esto facilita su adopción por parte de las nuevas generaciones y propicia su uso común.

El presente estudio muestra que el uso del lenguaje incluyente es más frecuente entre las estudiantes que entre los estudiantes en la UABC Valle Dorado. Además, las mujeres tienden a reconocer más fácilmente el lenguaje sexista como discriminatorio y normalizado, concordando con investigaciones previas (Gómez, Tójar y Mena, 2021). Este fenómeno se observa especialmente en el rango de edad de 18 a 25 años, típico de los estudiantes universitarios, quienes muestran mayor aceptación hacia el uso del lenguaje incluyente. En contraste, los estudiantes mayores presentan mayor resistencia o desconocimiento, probablemente debido a la limitada promoción y adopción del lenguaje a nivel nacional.

En los ítems relacionados con el uso del lenguaje incluyente, un promedio del 40% respondió “No,” destacándose que el 57% indicó no utilizarlo en el ámbito familiar. Sin embargo, en contextos como la interacción con amigos y compañeros universitarios, su uso es más habitual. El análisis factorial por conglomerados (KMO de 0.772) confirmó que la edad es un factor relevante en la adopción del lenguaje incluyente.

Por otro lado, los hombres tienden a percibir menos la discriminación y la necesidad de adoptar este tipo de lenguaje. Aunque consideran que el cambio del lema no es necesario, estas actitudes refuerzan la importancia de que las instituciones comiencen a implementar y promover el lenguaje incluyente en todas sus formas de comunicación—escrita, oral, gráfica, simbólica, entre otras— para normalizar su uso y erradicar el sexismo, la discriminación y los estereotipos.

Finalmente, este estudio sugiere expandir el análisis hacia otros entornos sociales para profundizar en cómo factores como la generación influyen en la adopción del lenguaje incluyente. Asimismo, resalta la importancia de que las instituciones públicas desempeñen un papel activo en la promoción de este lenguaje en diversos espacios sociales, contribuyendo así a una sociedad más equitativa e inclusiva.

Referencias

- Bassetti, B. (2014). Is grammatical gender considered arbitrary or semantically motivated? Evidence from young adult monolinguals, second language learners and early bilinguals. *British Journal of Psychology*, 105(2), 273-294. <https://doi.org/10.1111/bjop.12037>
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del lenguaje inclusivo. *Literatura y lingüística*, (40), 355-375. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>
- Caballero Ochoa, J. L., & Vázquez, L. D. (2014). Las obligaciones del Estado. En P. Salazar Ugarte (Coord.), *La reforma constitucional en derechos humanos: una guía conceptual* (pp. 111-130). Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- CEPAL. (2017). 40 años de agenda regional de género. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/40_anos_de_agenda_regional_de_genero.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011). Diario Oficial de la Federación, última reforma del 18 de noviembre de 2022.
- Código de Ética de la Administración Pública Federal (2022). Diario Oficial de la Federación, 8 de febrero de 2022.
- Corte IDH. (2009). Caso González y otras (“Campo Algodonero”) VS. México. Sentencia de 16 de noviembre de 2009 (Excepción preliminar, fondo, reparaciones y costas). https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_205_esp.pdf
- El Financiero. (2022). ¿Quién tiene menos ahorro en sus Afores, los hombres o las mujeres? Esto dice la Consar. Consultado el 17 de noviembre de 2022. <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/2022/11/17/quien-tiene-menos-ahorro-en-sus-afores-los-hombres-o-las-mujeres-esto-dice-la-consar/>
- Gómez Carrillo, V. R., Tójar Hurtado, J. C., & Mena Rodríguez, E. (2022). Análisis de la percepción del lenguaje con perspectiva de género en alumnado universitario. *Revista Prisma Social*, (32), 374-420.
- Grupo de Trabajo conformado para atender la solicitud de Alerta por Violencia de Género contra las Mujeres en Baja California. (2021). Informe del Grupo de Trabajo para atender la solicitud AVGM/02/2020 de alerta de género contra las mujeres en el estado de Baja California. <https://www.gob.mx/conavim/documentos/solicitud-de-alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-en-el-estado-de-baja-california-2>
- Marín Conejo, S. (2015). Lenguaje y género: aproximaciones desde un marco teórico. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- ONU. (2017). Estrategia para todo el sistema sobre paridad de género. https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/assets/pdf/Estrategia_Sistema_Paridad_Genero.pdf
- Papadopoulos, B. (2022). A brief history of gender-inclusive Spanish. *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, (48), 40-48.
- Rocha Díaz, N. (2021). Más allá de la gramática: el lenguaje inclusivo como exigencia de los derechos humanos. *Revista Estudios*, (43), Universidad de Costa Rica.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2014). Tesis aislada 1a. XXIII/2014 (10a.), registro de IUS 2005458. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Décima Época, Libro 3, febrero de 2014, Tomo I, página 677.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2016). Jurisprudencia 1a./J. 2/2016 (10a.), registro de IUS 2011430. *Gaceta del Semanario Judicial de la Federación*, Décima Época, Libro 29, abril de 2016, Tomo II, página 836.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2020). Protocolo para juzgar con perspectiva de género. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/protocolos-de-actuacion/para-juzgar-con-perspectiva-de-genero>
- Universidad Autónoma de Baja California (1957). Ley Orgánica de la Universidad del Estado de Baja California. Periódico Oficial No. 117. http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Leyes/01_LEY_ORGANICA_UABC_reforma_2010.pdf

- Universidad Autónoma de Baja California. (2019). Programa de Desarrollo Institucional. <http://cisaluduvp.tij.uabc.mx/plan-de-desarrollo-institucional-pdi-2019-2023/>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2022). Lema Universitario. <https://comunicacioninstitucional.uabc.mx/lema>
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Coord.), El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria, Vol. 2 (pp. 19-66). Gedisa.

16. CREENCIAS DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: REVISIÓN SISTEMÁTICA.

Eduardo Valle Velázquez
María de los Ángeles Maytorena Noriega
Daniel González Lomelí

Introducción

Se han identificado diversos modelos que explican el constructo de Autoeficacia en la enseñanza del inglés alrededor del mundo. En lo que respecta al contexto mexicano se requiere ampliar la visión sobre este constructo psicológico, por la poca información que se ha encontrado en el escenario de la enseñanza del inglés. Adicionalmente, en la región noroeste de México no se han llevado a cabo investigaciones en esta materia.

En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es establecer un marco teórico-conceptual que parte de una revisión sistemática de literatura para validar el constructo de Creencias de Autoeficacia Docente en la Enseñanza del Inglés (CADEIL2). Para ello se llevó a cabo una revisión documental y la identificación de una propuesta teórico-conceptual para abordar el constructo de CADEIL2 en Futuros Profesores de inglés (FPI) mexicanos. El esquema teórico propuesto es con base al modelo de Chacón y Chacón en maestros de inglés venezolanos.

Desde 1926 la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyó “Lengua Extranjera” en el currículo de secundaria, reconociendo su relevancia en el ámbito internacional y su proximidad a los Estados Unidos (Ramírez, 2023). En México el inglés se ha posicionado como una segunda lengua fundamental en el sistema educativo, impulsado por programas nacionales como el Programa Nacional de inglés (PRONI) y la Estrategia Nacional de inglés. Estos programas buscan fortalecer el aprendizaje del inglés desde la educación básica hasta el bachillerato, con un objetivo de dominio B2 para egresados en los próximos 20 años. Sin embargo, su implementación enfrenta múltiples desafíos, como la falta de unificación curricular y las condiciones laborales desfavorables para los docentes, que afectan tanto su motivación como su desempeño (Medel, 2024; Ramírez, 2023).

En el ámbito estructural los docentes de inglés enfrentan condiciones laborales desfavorables, con contratos temporales y salarios insuficientes, lo que impacta su compromiso y desempeño (Medel, 2024). Muchos docentes no alcanzan el nivel de inglés requerido, y el sistema educativo contrata personas sin formación pedagógica formal, lo cual debilita la calidad de la enseñanza (Ramírez, 2023). Incluso, ocurren casos en el que los docentes experimentan discriminación debido problemáticas como la falacia del hablante nativo (Martínez, 2023). Además, los profesores que trabajan en contextos bilingües o indígenas tienen el desafío adicional de enseñar una tercera lengua, complicando aún más el proceso de aprendizaje (Brindis, 2024). De igual manera se ha reconocido la necesidad de que los planes y programas de estudio hagan ajustes para incluir de manera más explícita el uso de estrategias metacognitivas para favorecer la enseñanza del inglés (Martínez et al., 2016). El impacto de estas experiencias en las creencias y prácticas durante la formación de Futuros Profesores de inglés (FPI) ha sido reportado ampliamente en investigaciones alrededor del mundo (Carcamo, 2023). Tampoco por olvidar la evidencia sobre la estrecha relación que guardan las creencias del profesorado y su práctica docente en el contexto mexicano de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Medel, 2024).

La Autoeficacia Docente, entendida como las creencias del profesor sobre su capacidad para guiar y fomentar el aprendizaje de sus estudiantes (Bandura, 1997), constituye un pilar fundamental para el éxito en la enseñanza. En México, donde los futuros profesores de inglés enfrentan retos particulares, es crucial contar con herramientas específicas para evaluar y fortalecer esta habilidad (Tschannen & Woolfolk, 2001).

La mayor parte de las investigaciones sobre esta variable se han llevado a cabo en el Medio Oriente, tal como lo señala Hoang (2018) en su revisión sistemática. Esta revisión revela que, en América Latina, solo existía una publicación empírica sobre las Creencias de Autoeficacia en docentes de inglés en secundaria (Chacón, 2006). En dicho análisis, se proponen diversas ideas para estudiar las Creencias de Autoeficacia Docente en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (CADEIL2). Una de estas ideas es instar a la comunidad científica a desarrollar trabajos más diversos en términos de metodologías y contextos, así como explorar el desarrollo de las CADEIL2 durante la formación docente (Hoang, 2018).

Además, se considera esencial realizar una revisión sistemática de la bibliografía relacionada con las CADEIL2, ya que hasta el momento de redactar este documento, no se han identificado trabajos de este tipo publicados en español. Cabe destacar que este trabajo es parte de una tesis de maestría cuyo objetivo final es validar el constructo de CADEIL2 en el contexto de una ciudad en el noroeste de México.

Sustento Teórico

Autoeficacia

Albert Bandura es, sin lugar a dudas, un referente en la psicología al abordar aspectos motivacionales que explican el comportamiento humano. A través de su Teoría Cognitiva Social, Bandura introduce el concepto de creencias de Autoeficacia, definiéndolo como juicios sobre las propias capacidades en situaciones actuales o futuras, y no como afirmaciones sobre lo que se hará (Bandura, 2006 citado en Bandura, 2023). Además, Bandura distingue entre el Locus de Control de Rotter (1966) y su propuesta de Autoeficacia Percibida. Las creencias sobre la capacidad de realizar adecuadamente un comportamiento (Autoeficacia Percibida) son epistemológicamente diferentes de las creencias que vinculan las acciones personales con los resultados deseados (Locus de Control). Esta diferenciación ha permitido establecer el valor predictivo de la Autoeficacia Percibida en relación con el comportamiento de los individuos.

En sus aportaciones sobre autoeficacia (Bandura, 1989, 1997), Bandura identifica cuatro indicadores, denominados fuentes de información, que contribuyen al desarrollo de las creencias de Autoeficacia:

- Experiencia previa o Logros de Ejecución
- Experiencias Vicarias
- Persuasión Verbal
- Respuestas emocionales y fisiológicas

Las Experiencias de Dominio se definen como “todas aquellas experiencias de logro o fracaso que permiten generar creencias sobre la posibilidad de realizar con éxito la misma actividad o una similar en el futuro” (González et al., 2022, p. 7). Por otro lado, las Experiencias Vicarias se describen como “las creencias que posee un individuo sobre su capacidad para desempeñarse exitosamente en una tarea al observar o imaginar cómo otros logran ejecutar satisfactoriamente dicha actividad” (González et al., 2022, p. 7). Cuanto más fuerte sea el sentido de identidad del observador, mayores niveles de Autoeficacia Percibida reportará.

Asimismo, el concepto de Persuasión Social se refiere a “La información del entorno social que es más valorada por aquellas personas que ya poseen una creencia positiva sobre sus habilidades y que necesitan que las personas significativas para ellos refuercen dicha creencia mediante el reconocimiento de sus capacidades” (González et al., 2022, p.8). Por último, la fuente de Respuestas emocionales y fisiológicas se define como “Las reacciones emocionales y fisiológicas que experimenta un sujeto al realizar una actividad” (González et al., 2022, p.8). Esta última fuente incluye indicadores negativos, como la presencia de fatiga, estrés o frustración ante la tarea; de modo que, si una persona se percibe a sí misma como segura, tranquila y dispuesta a realizarla, se considera a sí misma como autoeficaz (González et al., 2022).

Autoeficacia Docente

El estudio de las Creencias de Autoeficacia Docente inició con investigaciones llevadas a cabo por la organización RAND en los años 70 (Armor et al., 1976), que identificaron correlaciones entre la Eficacia Docente General y Personal. Posteriormente, Berman et al. (1977) demostraron que estas creencias predecían la continuidad de innovaciones educativas. Estos hallazgos condujeron al desarrollo de instrumentos como las escalas de Rose y Medway (1981), Guskey (1981) y Webb y Ashton (1986), ampliando la medición del constructo. Gibson y Dembo (1984) validaron una escala de 30 ítems, basada en los aportes de Bandura, identificando dos factores principales: Autoeficacia Percibida (PTE, $\alpha=.75$) y Expectativas de Resultados (GTE, $\alpha=.79$).

Investigaciones posteriores (Burley et al., 1991; Hoy & Woolfolk, 1993; Saklofske et al., 1988) confirmaron estos factores, aunque estudios como los de Woolfolk y Hoy (1990, 1993) señalaron inconsistencias, lo que llevó a la creación de versiones reducidas de las escalas. A pesar de las limitaciones en fiabilidad, las escalas mostraron correlaciones con otros constructos como el compromiso profesional (Evans & Tribble, 1986) y el rendimiento estudiantil (Moore & Esselman, 1992).

Diferentes estudios resaltaron la importancia de contextos específicos, tales como las asignaturas impartidas (Riggs & Enochs, 1990) y los niveles educativos (Wyatt, 2014). En respuesta a la necesidad de mayor validez, Tschannen et al. (1998) propusieron un modelo que integra dimensiones como el Análisis de la Tarea de Enseñanza y la Evaluación de la Competencia Docente. Posteriormente, Tschannen y Woolfolk (2001) desarrollaron un instrumento con tres factores principales: Eficacia Instruccional, Eficacia en Gestión del Aula y Eficacia para la Participación del Estudiante, el cual fue validado en versiones larga y abreviada con alta fiabilidad (α de .81 a .86). Este modelo y escala ampliaron la comprensión del constructo y su relevancia en el ámbito educativo.

Framework ReSiste-CHS

Las revisiones sistemáticas, o sistematizadas, son definidas como un proceso de revisión bibliográfica orientado a uno o varios objetivos, con la intención principal de elaborar un estado de la cuestión en cualquier ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales. Este proceso consta de las etapas de Búsqueda, Evaluación, Análisis y Síntesis (Codina, 2018).

Fase de Búsqueda y Evaluación en la Revisión de Literatura

La fase de Búsqueda tiene como objetivo ofrecer el primer conjunto de artículos o literatura que serán candidatos para conformar el banco de documentos o base de evidencia (Codina, 2018). Se recomienda crear ecuaciones de búsqueda alineadas con la lógica y semántica de los objetivos que se buscan alcanzar en esta revisión. Para comenzar la búsqueda de artículos, se sugiere considerar tres elementos clave:

- Facetar los ítems según sus características relacionadas con la investigación académica (objetivo, marco teórico, marco metodológico, etcétera).
- Derivar palabras clave que representen cada faceta o característica en el idioma de trabajo y en inglés.
- Combinar las dos fases anteriores para integrar los elementos y ecuaciones de búsqueda (Codina, 2018).

Fase de Evaluación

Posteriormente, la fase de evaluación tiene como propósito asegurar que los artículos obtenidos en la fase anterior permanezcan en el banco de documentos final, empleando criterios de inclusión y exclusión al examinar los elementos recuperados. Esto se amplía con la lectura de los apartados de introducción, resultados y conclusiones de los trabajos en el banco de documentos (Codina, 2018).

Los criterios pragmáticos son aquellos criterios establecidos a priori por los objetivos de la revisión. Por ejemplo, se pueden establecer referencias sobre:

- El idioma en que se publican los artículos.
- Las zonas geográficas.
- La fecha o un rango de tiempo determinado.
- El objetivo y alcance metodológico que se desea cumplir (Codina, 2018).

Esto puede incluir, por ejemplo, la revisión de solo trabajos correlacionales y explicativos o de todos los alcances. Los criterios de calidad se centran en dos preguntas principales que ayudan a determinar si la editorial de la información tiende a publicar trabajos científicos (Codina, 2018):

1. “¿El artículo sigue la estructura IMRyC (Introducción, Metodología, Resultados y Conclusión) o una estructura equivalente con un apartado de introducción que explique la metodología utilizada y un apartado que detalle los principales resultados obtenidos?”
2. “¿Menciona una metodología que sea adecuada a los objetivos y resultados del artículo?”

Análisis y Síntesis

- Análisis y síntesis son las dos últimas fases que se centran en revisiones exhaustivas, basadas en los criterios establecidos en pasos anteriores, de los documentos que forman parte del banco de documentos para elaborar estados del arte (Codina, 2018). La fase de análisis tiene como objetivo la creación de fichas o esquemas de análisis individuales sobre aquellos artículos científicos que se ajusten a los objetivos y temas de la revisión. Algunos de los elementos que componen el esquema de análisis recomendado por el autor se utilizan para elaborar tablas y concluir el estado del arte en cuestión para su síntesis.

Finalmente, la síntesis consiste en la producción de una contribución polifuncional fundamentada en argumentaciones y conocimientos derivados de la identificación de tendencias y oportunidades en un momento determinado sobre el estado en cuestión, sustentada por el rigor y transparencia ofrecidos al lector (Codina, 2018). Se invita a hacer uso de diagramas, tablas o mapas conceptuales para la presentación final del producto obtenido en la última fase de la revisión (Codina, 2018).

Metodología

La revisión de literatura se elaboró considerando las recomendaciones de Codina (2018) para este tipo de trabajos. En primera instancia se realizó una Búsqueda de literatura con la intención de facetar los artículos de investigación, derivar palabras clase y combinar los dos pasos previos con el objetivo de elaborar ecuaciones de búsqueda. Esta primera búsqueda se hizo mediante Google Scholar y los primeros diez resultados con el mayor número de veces citados fueron facetados, se recuperaron las palabras clave y posteriormente se extrajeron del Banco de Documentos dada la antigüedad de los artículos con el propósito de no sesgar la continuación de búsqueda. En la Tabla 1 se observan las Palabras Clave extraídas de la primera fase, por una parte, se encuentran Palabras Clave que aluden al constructo de Autoeficacia y por otra parte Palabras Clave asociadas al contexto de la materia que se propuso revisar.

Tabla 1,
Banco de Documentos

Villa-Larenas y Brunfaut (2023)	Chile	"But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators' language assessment literacy."	No se reporta diseño, solo técnicas de recolección de datos.	20 formadores de profesores de inglés.	componentes que constituyen la evaluación literaria de los formadores de profesores de inglés chilenos y que relacionan guardan dichos componentes.	Entrevista semi-estructurada y entrevista no estructurada donde se revisaron materiales de evaluación utilizados en sus cursos.
Carcamo (2023)	Chile	"El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de inglés como lengua extranjera (ILE) en etapa de formación."	Mixta de tipo convergente. Aplicación pre- y pos- de instrumento cuantitativo y cualitativo.	67 FPI chilenos, un semestre antes de su primer semestre de práctica docente.	"Analizar el efecto de una experiencia de enseñanza en un contexto de Aprendizaje de Servicio (AS) en el nivel de autoeficacia de un grupo de FPI quienes aún no realizan su primera práctica docente formal."	Escala de Autoeficacia Docente (Tschannen y Woolfolk, 2001) en su versión corta y aplicada en inglés. 12 ítems. Escala Likert 5 puntos (1-Nada y 5-Mucho)
Dewaele y Leung (2022)	Transcultural	"The effect of Proficiency on Non-native English as a foreign Language (EFL) Teachers' Self-Efficacy and Practice in the EFL Classroom."	Cuantitativo Transcultural	376 docentes de inglés; 14 profesores de origen argentino (inglés como segunda lengua)	Estudiar la relación entre el dominio del inglés en Docentes de Inglés quienes aprendieron inglés como su segunda lengua.	No se reporta escala para medir Autoeficacia
Argudo-Serrano et al. (2021)	Ecuador	"Students' perception on their EFL Teacher Efficacy: A study on EFL Teachers' Language Proficiency and their Self-Efficacy."	Cuantitativo de tipo correlacional	17 docentes de inglés.	Explorar la influencia de los niveles de dominio del inglés en la autoeficacia de los docentes de inglés y en relación con las percepciones de autoeficacia de los estudiantes sobre sus docentes de inglés.	Versión traducida al español de la Escala de Autoeficacia Docente (Tschannen y Woolfolk, 2001)
Vergara-Morales et al. (2020)	Chile	"Adaptación de la Escala de Creencias de Autoeficacia Docente en estudiantes universitarios chilenos."	Cuantitativo con muestreo no probabilístico de tipo incidental.	309 FPI de tres universidades chilenas.	Evaluar la estructura factorial, fiabilidad y validez de la versión abreviada de la TSES, en una muestra de estudiantes chilenos de pedagogía en inglés de primer, tercero y quinto semestre.	Escala de Autoeficacia Docente (Tschannen y Woolfolk, 2001) en su versión corta y aplicada en inglés. 12 ítems. Escala Likert 5 puntos (1-Nada y 5-Mucho)
Reyes-Cruz (2020)	México	"Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés."	Cualitativo de tipo exploratorio	10 estudiantes de LEI (9° y 10° semestre)	"Analizar la variación de los edos. Emocionales y del sentido de autoeficacia en FPI a lo largo de sus prácticas docentes, establecer la relación entre ambos constructos y determinar la fuente de activación de los edos. Emocionales."	Entrevista semiestructurada.
Murrieta-Loyo y Reyes-Cruz (2019)	México	"Experiencias de desempeño y creencias de Autoeficacia en profesores de lenguas extranjeras."	Cualitativo de tipo exploratorio	7 docentes de Lenguas Extranjeras (5 enseñan inglés)	"Explorar las experiencias de desempeño que los profesores de lenguas extranjeras han tenido a lo largo de su trayectoria y las relaciones que guardan con sus creencias de autoeficacia docente."	Entrevista semiestructurada: Experiencias reales de desempeño, sentido de autoeficacia para enseñar lengua extranjera, elementos que influyen en su percepción y los cambios a lo largo de los años.
Chacón y Chacón (2010)	Venezuela	"Un modelo para medir el Sentido de Autoeficacia Docente en Profesores de Inglés como Lengua Extranjera en Secundaria."	Cuantitativo con enfoque explicativo	104 docentes de Inglés Venezolanos	"Encontrar un MEE que se ajuste a los datos empíricos lo suficiente."	Escala de Sentido de Autoeficacia Docente en la enseñanza del inglés: 9 ítems. Escala Likert 5 puntos (1-Nada y 5-Mucho)
Autor(es) y año.	País	Título	Diseño	Población	Objetivo	Instrumento

Fuente: Elaboración propia

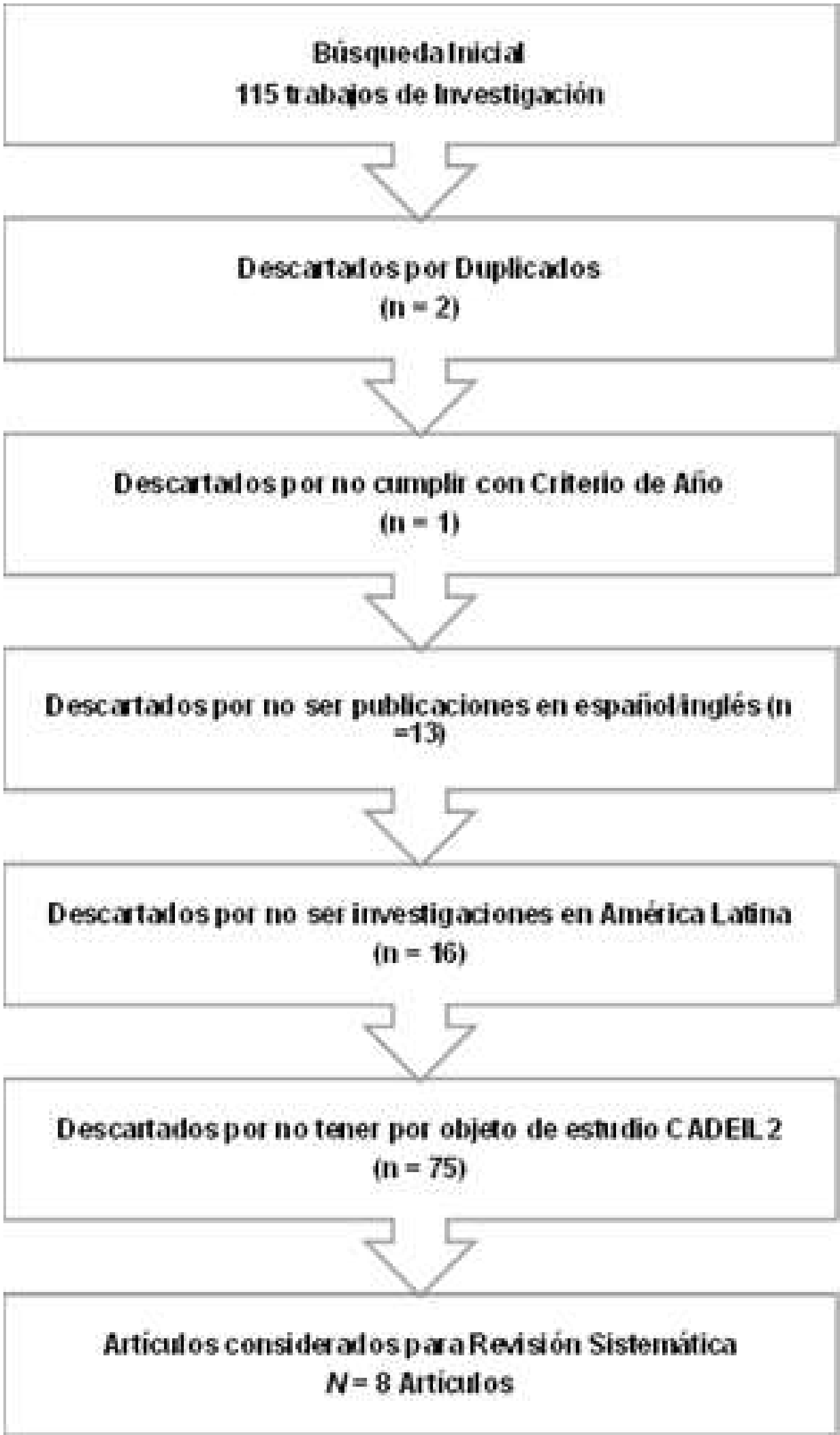
Continuando con la fase de Evaluación se continuó la búsqueda de literatura utilizando (n = 19) Bases de Datos entre ellas: EBSCO (Academic Search Ultimate, APA PsycInfo, APA PsycArticles, APA PsycTherapy, entre otras), ERIC.ed, DialNet, SciELO y Redalyc. Cabe señalar que se tuvo acceso a (n = 15) Bases de Datos por medio de las licencias que la Universidad de Sonora mantiene con EBSCO.

Los Criterios Pragmáticos y Criterios de Calidad establecidos fue revisar e incluir aquellos estudios que cumplieran con las siguientes características:

- 1. Estudios empíricos publicados entre los años 2010 y 2024.
- 2. Estudios publicados o realizados en países de Latino América.
- 3. Estudios publicados en español o en inglés.
- 4. Estudios que cumplan con la estructura IMRyC.
- 5. Estudios coherentes entre su objetivo y diseño de estudio.
- 6. Estudios que tengan por objeto de estudio Creencias de Autoeficacia en Futuros Profesores de inglés o en Docentes de Inglés establecidos.

En la búsqueda se identificaron (n = 115) artículos de investigación que fueron incluidos en el Banco de Documentos, primero se descartaron dos documentos por ser duplicado, enseguida se descartó un trabajo por no cumplir con el criterio del año de publicación, se eliminaron trece investigaciones que no estaban publicadas en inglés/español y se descartaron 16 artículos por no ser estudios publicados en países Latino Americanos y por último se eliminaron 75 estudios que no tenían como objeto de estudio CADEIL2 y/o no reportaron la profesión o la carrera a la que están inscritos los estudiantes (Figura 1).

Figura 1,
Proceso de Revisión Bibliográfica



Fuente: Elaboración propia

Resultados

Como resultado se analizaron 9 trabajos de investigación que cumplieron con todos los criterios establecidos (anexo A). La mayoría de las publicaciones fueron en Chile ($n = 3$), seguido de México ($n = 2$), Venezuela ($n = 1$), Ecuador ($n = 1$) y se consideró un estudio transcultural que contaba con una muestra de docentes de inglés argentinos ($n = 1$). Se lograron identificar dos trabajos cuyo objetivo fue el diseño y validación de una escala para medir el CADEIL2 (Chacón y Chacón, 2010; Vergara et al., 2020) sin embargo se observaron incongruencias entre los procedimientos de aplicación de la escala.

Es importante mencionar que predomina el uso de la escala publicada por Tschannen y Woolfolk (2001) como lo reportado por Hoang (2018). Cabe señalar que esta escala fue diseñada con el propósito de medir el constructo de Autoeficacia Docente y la redacción de los ítems no reflejan la contextualización a la enseñanza del inglés por lo tanto se hace la sugerencia de realizar los ajustes necesarios para sensibilizar el instrumento en función de la materia que imparten los FPI o Docentes establecidos.

Conclusiones

A manera de conclusión se considera pertinente utilizar como marco de referencia el modelo reportado por Chacón y Chacón (2010) con Docentes venezolanos dadas las condiciones en el que se llevó a cabo el estudio. En dicho trabajo reportan los resultados aplicando Modelos de Ecuaciones Estructurales (MEE) a un modelo construido a partir de observaciones realizadas a un grupo de docentes ($n = 104$) que en su mayoría (75%) reportaron más de cinco años de experiencia como Docentes establecidos.

Como resultado la evaluación de la unidimensionalidad del modelo mediante pruebas de normalidad (KMO, X^2 , Prueba de Esfericidad de Barlett) permitió ajustar el modelo y probar a Análisis Factorial Exploratorio para posteriormente someter el modelo a Análisis Factorial Confirmatorio. Se reportan índices de confiabilidad aceptados para los componentes principales que conformaron la escala original, sin embargo, estos índices de confiabilidad se obtuvieron de una prueba piloto con diez docentes externos a la muestra del estudio. No se especifica el idioma en el que se administró el instrumento a diferencia del procedimiento utilizado por Vergara et al. (2020) quienes aplicaron la versión corta de la escala de Tschannen y Woolfolk (2001) y en su idioma original (inglés) sin embargo los autores omitieron la contextualización de los ítems para medir CADEIL2 aun cuando su muestra fue de FPI chilenos.

Por una parte, se utilizará el modelo de Chacón y Chacón (2010) con la intención de validar el constructo de CADEIL2 al contexto del noroeste de México tomando en cuenta la participación de tres Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen el programa para formar Licenciados en Enseñanza del Inglés. Por otra parte, el instrumento que se pretende utilizar para la validación de constructo será modificado; consideramos apto agregar nueve ítems más previo a la Validación de Contenido por medio de Jueces Expertos para someterlo a prueba con una población significativa para estudios de tipo instrumental que tengan por objetivo la validación de instrumentos (Ato et al., 2013; Çobanoğulları, 2022).

Referencias

- Astor, D., Conroy, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools (Rep. No. R-2007 LAUSD). RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243)
- Ato, M., Lopez, J., & Benavente, A. (2013). A Classification system for research design in psychology. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *Wuli Xuebao/Acta Physica Sinica*, 55(9), 4647–4651.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation (Rep. No. R-1589/7-HEW). RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432)
- Brindis, A. (2024). English language Teachers' and EFL Students' perceptions of oral errors and corrective feedback in a rural institution. *Revista Lengua y Cultura*. 6 (11), 1-7. <https://doi.org/10.29057/lc.v6i11.13450>.
- Burley, W., Hall, B., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Carcamo, B. (2023). El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 22(50), 336–354. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1759>.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44–54.
- Chacón, E., & Chacón, C. (2010). Un Modelo para Medir el Sentido de Autoeficacia Docente en Profesores de Inglés como Lengua Extranjera en Secundaria. *Evaluar*, 10, 1-21.
- Çobanoğulları, F. (2022). Language learning self-efficacy beliefs of German as foreign/second language learners: A scale development study. *Journal of Pedagogical Research*, 6(4), 130-142. <https://doi.org/10.33902/JPR.202217645>.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Máster Universitario En Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, 87. file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Clase_Revisiones_bibliogr_ficas.pdf.
- Evans, E., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- González, V., González, D., & Maytorena, M. Á. (2022). Efecto de las fuentes de autoeficacia en matemáticas sobre la autovaloración en matemáticas. *Psicumex*, 12, 1–24. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.484>.
- Guskey, T. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Hoang, T. (2018). Teacher Self-efficacy Research in English as Foreign Language Contexts: A Systematic Review. *The Journal of AsiaTEFL*, 15(4), 976–990. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.4.6.976>.
- Hoy, W., & Woolfolk, A. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4). 355-372. <https://doi.org/10.1086/461729>.

- Karas, M., Uchiyara, T., & Faez, F. (2024). Language teacher self-efficacy surveys: ¿What have we learned? Where are we going? en *Building the Self-Efficacy Beliefs of English Language Learners and Teachers* (pp. 21-43). Routledge.
- Martínez, D. (2023). Ideologías y Políticas de Perpetua Ilegitimidad: El Caso de la Enseñanza de Lenguas en México. *Archivos analíticos de Políticas educativas*. 31 (14), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7533>.
- Martínez, J., Killian, M., & Del Ángel, L. (2016). Estudio autónomo y estrategias metacognitivas: sus implicaciones para mejorar el aprendizaje del idioma inglés en educación básica. *Revista de Psicología y Ciencias Del Comportamiento de La Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 6(11), 63–75. <https://doi.org/10.29365/rpcc.20160531-48>.
- Medel, R. (2024). Creencias pedagógicas y práctica docente de maestros de inglés en escuelas primarias de educación básica: ¿practican lo que predicán? *Eduscientia, Divulgación de La Ciencia Educativa*, 12, 57–80. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/345>.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the Annual.
- Ramírez, P. (2023). La enseñanza del inglés en la educación básica en México: ¿Por qué nos cuesta tanto? *Faro Educativo*, 42, 1–5. <https://faroeducativo.iberomx/2023/11/29/apunte-de-politica-n-42-la-ensenanza-del-ingles-en-la-educacion-basica-en-mexico-por-que-nos-cuesta-tanto/>.
- Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-638.
- Rose, J., & Medway, F. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Saklofske, D., Michaluk, B., & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-414.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Vergara, J., Díaz, C., Tagle, T., & Ortiz, M. (2020). Adaptación de la Escala de Creencias de Autoeficacia Docente en estudiantes universitarios chilenos. *Academio (Asunción)*, 7, 105–114. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30545/academo.2020.jul-dic.1>.
- Webb, R., & Ashton, P. (1986). Teacher Motivation and the Conditions of Teaching: A Call for Ecological Reform. *Journal of Thought*, 21(1), 43–60. <https://www.jstor.org/stable/42589178>.
- Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Wyatt, M. (2014). Towards a re-conceptualization of teachers' self-efficacy beliefs: Tackling enduring problems with the quantitative research and moving on. *International Journal of Research and Method in Education*, 37(2), 166–189. DOI:10.1080/1743727X.2012.742050.

17. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ÉTICA: ESTUDIO DE CASO CRÍTICO-INTERVENTIVO.

Gustavo Martínez González
Juana María Álvarez Vega
Carolina Pérez Angulo

Introducción

La ética es una disciplina que forma parte de la filosofía y del área de conocimiento de las Humanidades. Desde 1994 a la fecha, forma parte del mapa curricular de Currículum del Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). No obstante, la importancia que representa, en este bachillerato no se advierte referentes sobre su enseñanza y sobre su aprendizaje. Vista la necesidad que cobra el dar cuenta de ese proceso en el seguimiento de la instrumentación curricular, Enseñanza-aprendizaje de la Ética: estudio de caso interventivo muestra conocimiento de interés derivado del seguimiento de la intervención realizada mediante el método Estudio de caso crítico-interventivo, en un grupo de una preparatoria de la universidad en referencia, durante el ciclo escolar 2023-2024. De la amplia investigación, en este asunto solo se expone saber derivado del seguimiento de la intervención realizada en la Unidad III de Ética y Desarrollo Humano II.

A menudo, en los diferentes entornos sociales es recurrente el uso terminológico de la palabra ética en expresiones como “no es ético hacer eso”, “falta de ética”, “¿es ético lo que estás haciendo?”, “es una persona sin ética”, “por ética no lo haría”, “¿qué falta de ética”. Aun cuando los exclamantes pudieran tener una idea de lo que pretenden decir con estos usos, poca claridad advierten cuando son cuestionados sobre el significado de la palabra. Tan es así, que ante la pregunta ¿Qué es la ética?, es común señalar “lo que está bien”. Y aunque esta respuesta no está alejada del acertamiento, si se retoma la expresión que señala a la ética como “aquello que está bien”, luego entonces, ¿significa que todo lo bueno, o lo que está bien es ético? Una persona que se encuentra bien en su estado de salud, ¿es ética? Si se dice que el hacer ejercicio es un bien para la salud, ¿significa entonces que es una persona ética por el hecho de hacer ejercicio o practicar algún deporte? Y decir “me fue bien”, “me siento bien”, ¿es referir a la ética?

Analizar el significado y sentido de la ética implica, primeramente, cuestionar la procedencia del uso de esta terminología. Para el caso de la cuestión, el análisis de la procedencia del uso de este vocablo obedece al contexto más que a su origen etimológico. En ese tenor, es de exponer a la ética como un legado discursivo que por tradiciones se ha vuelto un común ordinario de los sujetos. Asimismo, como un Objeto de enseñanza intencionada en los diversos niveles de la educación, manifiesta en asignaturas asociadas con el civismo. Más específico en la denominada materia “Ética”. Así se observa en los diversos currículos educativos y en los planes y programas de estudio de las diversas instituciones educativas. Y ¿Qué referentes existen sobre su enseñanza y sobre el aprendizaje de esta disciplina?

Bien se ha dicho que en el contexto universitario UAS no se advierten. Vista la importancia del conocimiento sobre la ética, en este trabajo se expone un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta materia, basado en el proceder de los elementos de la ciencia.

Sustento teórico

Enseñanza-aprendizaje de la Ética: estudio de caso crítico-interventivo constituye un estudio realizado bajo los elementos del proceder de la ciencia. Su objetivo central es dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética en el contexto del Bachillerato UAS y, por ende, dar respuesta a la interrogante ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ética en el contexto del Bachillerato UAS? Para ello, de inicio, fue preciso partir de su fundamento teórico-educativo. En lo respectivo, es de referir que desde el Currículum del Bachillerato UAS 1994 hasta el vigente Plan de Estudio 2018, Ética y Desarrollo Humano se constituye como disciplina subordinada a la filosofía, y constitutiva de las Humanidades como Área de conocimiento.

Como disciplina del Plan de Estudio 2018, Ética y Desarrollo Humano se ubica en el tercero y cuarto semestre del Mapa curricular. El tiempo formal de su enseñanza se distribuye en 48 horas por semestre. De esta distribución, Enseñanza-aprendizaje de la Ética: estudio de caso crítico-interventivo sienta su fundamento y desarrollo en Ética y Desarrollo Humano II. En lo prescrito, el Plan de Estudio 2018 se propone que los alumnos apliquen herramientas de análisis y reflexión ética. Para ello incorpora cuatro unidades fundamentales: Identidad en el adolescente, El amor y la sexualidad, Ética de la relación con y en el otro, y Derechos humanos. Por consiguiente, para lograr el objetivo general, la tarea fundamental radicaría en la apropiación de un contenido predominantemente conceptual, de los preceptos ética, identidad, el amor, la relación humana con lo inhumano, y los derechos humanos.

Si bien la amplia investigación Enseñanza-aprendizaje de la Ética: estudio de caso crítico-interventivo está basada en las cuatro unidades temáticas referidas, en este asunto- término empleado por Aristóteles para referir a la investigación- solo se da cuenta de la Unidad III. Ética de la relación con y en el otro. Ello, por un lado, en virtud de la relación directa que guarda este concepto con la ética y la filosofía. Por el otro, por el nivel de complejidad de la redacción del libro de texto y, por ende, por la dificultad mostrada por el alumno para su aprendizaje, lo que implicó el diseño de instrumentos de aprendizaje y de acciones de intervención, mismos que sirvieron de base para el acopio de datos tanto para la evaluación como para la investigación.

Aunado al sustento de naturaleza teórico-curricular es de referir el fundamento del estudio. Al respecto, la planeación didáctica se sustentó en las variables metodológicas del modelo de Antoni Zabala, las cuales fungieron de base para la recolección y organización de los datos. Sobre las variables, advierte Zabala (2002):

Las dimensiones o variables que utilizaré a lo largo de este libro para la descripción de cualquier propuesta metodológica incluyen, además de las actividades o tareas determinadas, una forma de agruparlas y articularlas en secuencias de actividades (clase expositiva, por descubrimientos, proyectos...), unas relaciones y situaciones comunicativas que permitan identificar unos papeles concretos del profesorado y del alumnado (directivos, participativos, cooperativos...), unas formas de agrupamiento u organización social de la clase (grupo, equipos fijos, grupos móviles...), una manera de distribuir el espacio y el tiempo (rincones, talleres, aulas de área...), un sistema de organización y el tiempo (rincones, talleres, aulas de área...), un sistema de organización de los contenidos (disciplinar, interdisciplinar, globalizador...) un uso de los materiales curriculares (libro de texto, enseñanza asistida por ordenador, fichas autocorrectivas...) y un procedimiento para la evaluación de resultados (formativa, sancionadora...) (p. 18).

Además del fundamento curricular- del porqué de la enseñanza- y del sustento del conocimiento sobre la cuestión metodológica de la enseñanza, tercer aspecto relevante necesario tanto para la intervención como para el estudio y seguimiento de esta, lo constituye la concepción teórico-conceptual respecto del sentido y significado de la ética. Sobre este precepto, en el libro de texto *Ética y Desarrollo Humano I* (2023), se advierten definiciones diversas tales como “La ética es la reflexión teórica y filosófica que llevamos a cabo en torno a las normas y comportamientos que como individuos desarrollamos dentro de la sociedad”; “La ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en sociedad” (p.12).

De igual forma, en su afán de distinguir a la ética de la moral, en el libro en referencia se exponen algunas enunciaciones. Una de ellas, de Adolfo Sánchez Vázquez: “moral es el conjunto de normas aceptadas de manera libre y consciente que regulan la conducta individual y social de los hombres” (p. 12). Otra, de Graciela Hierro: “Ética es el estudio de la moral”. “Moral son todas las formas de comportamiento y normas de conducta que son instituidas como legítimas por la sociedad, con el propósito de cumplirlas” (p. 12). Y en diferenciación lacónica, afirman los autores del libro en mención: “la ética es pensada, la moral es actuada”.

A pesar de la importancia de estas expresiones, poca claridad ofrecen en torno a la definición. Por tal motivo, con base en las aportaciones de Aristóteles, Platón (trad. en 2003), Urquijo (1999), García Maynez (1944), Ortiz (2016)- entre algunos-, se determina a la ética como la teoría del buen ser o del hombre de bien, cuyo fin se centra en la formación de los sujetos en teoría y actuación de acuerdo con las normas establecidas de manera institucional (familia, sociedad, escuela). Por ende, la ética es pensada y actuada. Su Objeto de estudio, por consiguiente, lo constituye el comportamiento con base en esas normas-reglas así determinadas.

Metodología

De acuerdo con las grandes tradiciones de la investigación, todo conocimiento generado mediante el proceder de la ciencia requiere de una metodología de estudio del Objeto o de la acción transformadora- cuando se trata de investigación-acción o de Estudio de caso crítico-interventivo-. Por la naturaleza de la amplia investigación Enseñanza-aprendizaje de la Ética: estudio de caso crítico- interventivo, el conocimiento generado sobre la práctica y el aprendizaje- Objetos de estudio-intervención- procede de una metodología cualitativa. En su aspecto genealógico, esta metodología se nutre de diversas corrientes y perspectivas. La hermenéutica y la interpretativo-simbólica o fenomenológica son algunas de ellas. Dilthey, Husser, Baden- de la escuela alemana- son considerados sus principales precursores, al igual que Mead, Schutz, Berger, Luckman y Blumer. Su origen, de acuerdo con Erickson (citado por Pérez, 2001), se encuentra:

en la cultura grecorromana, y se recurre a ella desde las obras de Herodoto y Aristóteles. Como antecedentes, existen diversas corrientes, entre las cuales se ubican: la funcional-estructural de la antropología social británica; la corriente de cultura y personalización de la antropología cultural americana; la corriente de la lingüística antropológica y la corriente de interacción simbólica (etnometodología) (p. 44).

Sobre la definición, existe un amplio legado en el Estado del conocimiento. Sin embargo, por la proximidad que guardan con el concepto de Metodología de la investigación creado en este legado, es de enfatizar en dos de ellas. En la primera, se sitúa la postura de Watson-Gegeo (citado por Pérez, 2001), quien define a la metodología cualitativa como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Esta metodología incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, sus actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos” (p. 46). En la segunda, se ubica la definición que hace Pérez (2001):

la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable [...] no busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación o la causalidad, sino la comprensión, y puede establecer influencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso (pp. 29-30).

Vale advertir que en este apartado lo que se describe es una metodología de la investigación, no así de la enseñanza ni de la intervención. Por lo tanto, los resultados que se exponen obedecen a la generación de conocimiento, mas no a un modelo o manual de la enseñanza.

Método de investigación

De acuerdo con Antoni Zabala (2002), uno de los objetivos fundamentales de los profesionales de la enseñanza consiste en hacer lo más competente su labor. Esta mejora profesional, refiere Zabala:

se consigue mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas. La experiencia, la nuestra y la de los otros enseñantes. El conocimiento, aquél que proviene de la investigación, de las experiencias de los otros y de los modelos, ejemplos y propuestas. Pero ¿Cómo podemos saber si estas experiencias, modelos, ejemplos son adecuados? ¿Cuáles son los criterios para valorarlos? Tal vez la respuesta nos la proporcionen los resultados educativos obtenidos por los chicos y las chicas. Pero ¿con esto basta? Porque, en este caso, ¿a qué resultados nos referimos? ¿A los mismos para todos los alumnos independientemente del punto de partida? ¿Y teniendo o sin tener en cuenta las condicionantes que nos encontramos y los medios de que disponemos? (p. 11).

Desde la mirada del autor, es necesario tener conocimiento y experiencia sobre el manejo de las variables que conforman nuestra enseñanza. Esto implica, por un lado, la valoración de estas. Por el otro, la toma de decisiones. De ahí que la metodología cualitativa, de acuerdo con Pérez (2001), permite la toma de “decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo Objeto de Estudio” (p. 46)- y porque- “la teoría constituye una reflexión en y desde la praxis [...] el individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados” (p. 27).

Luego entonces, en el proceder de la mejora de la enseñanza, el docente requiere conocimiento sobre el Objeto de estudio- la enseñanza y el aprendizaje de la ética en este caso- y sobre los cambios en el mismo. Y en este proceder, señala la misma autora:

Elliott (1993) distingue dos tipos de formas diferentes de desarrollar la práctica:

- a. El profesor que emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esta base algún aspecto de su práctica docente. En este caso el desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes.
- b. El profesor que modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, después de comprobar su eficacia para resolverlo. A través de la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio procede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión (p. 12).

De acuerdo con esta referencia, en la práctica suele aparecer la modificación de la práctica con base en dos tipos de acciones de intervención: una derivada de la investigación previa sobre el caso; la otra, de la intervención directa en el caso. En términos coloquiales: “primero investigo, luego intervengo” o bien, “primero intervengo, luego investigo”. Para ello es necesario la metodología y el método de la investigación orientados a dar cuenta de la forma como se instrumentan las acciones. Y señalada que ha quedado la metodología de la investigación, es necesaria la determinación y consistencia del método de la investigación. Sobre este versa el siguiente subapartado.

Método Estudio de caso crítico-interventivo

Aunque a menudo los profesores realizan intervención en el aula, de acuerdo con el modelo de Lewin, Park, Elliott (2005), Kemmis y McTaggart (1988), estas acciones no son investigación. Tampoco investigación-acción. De ser así, el campo educativo estuviera nutrido de conocimiento de esta naturaleza. No son investigaciones por la inexistencia de un conocimiento basado en los elementos del proceder de la ciencia. Tampoco investigación/acción porque este método implica una tarea colectiva, cumplir con una serie de fases, orientadas a la transformación del Objeto de Estudio, lo que implica generar cambios. Y ¿Cuál es ese Objeto de estudio de acuerdo con la teoría de los clásicos de la investigación-acción?

No es el fin de este asunto dilucidar sobre cada uno de los Objetos de estudio encontrados en el legado de Lewin, Park, Elliott, Kemmis y McTaggart. Sin embargo, para el caso concreto de la amplia investigación Enseñanza-aprendizaje de la Ética: estudio de caso crítico-interventivo, se ha determinado como tal la práctica y el aprendizaje de la ética. Y como bien se ha expuesto que el conocimiento de este Objeto deriva de la propia práctica, aun cuando en el proceso de formación-intervención, y en estudio mismo, se instrumentaron acciones y fases de la investigación-acción, vale resaltar que no es investigación-acción.

Para el caso de la cuestión, fue instrumentado el Estudio de caso crítico-interventivo. Este método de la investigación sienta sus fundamentos epistemológicos en la teoría de Lewin (2006), Park (1993), Elliott (2005), Kemmis y McTaggart (1988), Pérez (2001), Yin (1993), Walcott (1992), Stake (2007). Estos y otros sustentos sirvieron de base para definir al Estudio de caso crítico-interventivo como un elemento de la metodología de la investigación que da cuenta de las acciones individuales empleadas para transformar el Objeto de estudio. Los hallazgos obtenidos del proceder metodológico referenciado se advierten en el siguiente apartado.

Resultados

En lo expuesto, se ha dicho que la amplia investigación Enseñanza-aprendizaje de la Ética: estudio de caso crítico-interventivo no es una investigación-acción. Sin embargo, el método estudio de caso crítico-interventivo orienta su fin formativo en la intervención sobre el Objeto de estudio, con base en la investigación-acción. Aun cuando la exposición de los datos pudiera aparentar simplismo, su obtención, análisis y estructura se rige por elementos del modelo teórico de Lewin, Park, Elliott, Kemmis y McTaggart y son organizados con base en las fases de la investigación-acción.

a) Primera fase. Determinación de problemas

De acuerdo con Elliott (2005), la primera fase para llevar a cabo la acción transformadora radica en la determinación del problema. Esta tarea pudiera no generar dificultad para los docentes pues es común que estos carguen con un cúmulo de ellos en el aula. Mayormente cuando se cuenta con una carga laboral de diferentes grupos y diferentes materias. Para el caso de la cuestión, el conocimiento sobre el problema o los problemas constituye la base del proceso transformador del Objeto de estudio, de la modificación de la práctica y mejora de esta- fines principales de la investigación-acción. En lo que refiere al proceder inicial del estudio de la Enseñanza-aprendizaje de la Ética y Desarrollo Humano II, se determinaron los siguientes:

Absentismo. Uno de los problemas más comunes en los centros escolares es el absentismo. Así se advierte en las investigaciones realizadas por Martínez en el contexto del bachillerato universitario (2011) y de nivel secundaria (2023), respectivamente. Este fenómeno se define como la ausencia física de los sujetos del lugar en el que, por disposición, debieran estar y permanecer. Puede clasificarse en escolar, relacionado con la asistencia del sujeto al centro, pero ausente en las labores de clase; y en extraescolar, relacionado con la ausencia total al centro. Generalmente, es concebido como un acto de indisciplina. En el contexto del estudio-intervención, inicialmente, este fenómeno se presentó en dos terceras partes del grupo. Un dato descriptivo de la naturaleza de la cuestión se advierte en el siguiente fragmento del diálogo del profesor con el coordinador de turno.

Coordinador: Buena tarde, maestro. Le pedí a la jefa de grupo que se quedara a su clase para que usted la conociera y le apoyara en lo que se ofreciera. ¿Se quedó?

Profesor: ¡No!

Coordinador: Por más que le dije que no se fuera; que se trataba de un caso especial, miré, no se quedó. Ese grupo es un problema. Seguido muchos no entran a clases, sobre todo a las últimas horas.

Además, del registro del control de la asistencia, otra evidencia del absentismo mostrado se aprecia en el siguiente dato descriptivo de la cuestión.

El profesor pregunta a una de sus alumnas el motivo por el cual hay pocos alumnos en el grupo. Ella responde: Siempre somos pocos los que nos quedamos, sobre todo a las últimas clases. Así fue en el anterior semestre. Con usted están entrando ya más, pero con el maestro de la clase anterior, nunca entran. Me apena porque él no es mala persona. Prepara bien su clase y no es justo que los demás no entren. Él nos dio en el semestre anterior y desde entonces no entraban a su clase.

Aunado al conocimiento sobre la determinación de los problemas del Objeto de estudio, ha de aparecer el saber relacionado con sus causas. Entre estas se encontraron: a) El lugar que ocupa la asignatura en la organización prescrita del horario escolar. En el grupo de referencia, la materia estuvo organizada en tres sesiones a la semana. Dos de ellas en la última sesión; la otra, en la penúltima. b) La falta de rigidez institucional por romper con las prácticas de la naturaleza y que en un momento determinado se han convertido el absentismo en un porcentaje de alumnos.

La estructura y falta de claridad en el contenido de la Unidad III. Ética de la relación con y en el otro, del libro de texto. De acuerdo con el modelo constructivista, la disposición de los sujetos y los materiales constituyen dos condiciones para que se genere el aprendizaje. Para el caso de la materia Ética y Desarrollo Humano II, existe un libro de texto editado con el mismo nombre, organizado en cuatro unidades temáticas. En lo que refiere a la Unidad III, se compone por tres temas: el reconocimiento del otro, reconocimiento en el otro y problemas morales contemporáneos en la relación con y en el otro. La forma como el contenido está expuesto ha generado un problema de aprendizaje no solo para los alumnos, sino también para algunos impartidores de esta disciplina. En charla formal, comenta la maestra M:

La unidad con la que observó que los alumnos tienen mayor problema de aprendizaje es con la III. Incluso, uno mismo tiene problemas para comprender lo que quieren decir con eso “relación con lo otro”, que “la relación en el otro...” Es un enredo.

Situación de este tipo se advierte en el señalamiento de los alumnos, quienes al finalizar el curso ante la pregunta ¿en qué unidad tuviste mayor problema para el aprendizaje?, el total de los encuestados refirió la Unidad III:

b) Segunda fase. Intervención en la acción

Si bien la metodología de la enseñanza- en lo prescrito- se orienta a generar aprendizaje, el método Estudio de caso crítico-interventivo, al igual que la investigación-acción, tiene como fin, por un lado, generar conocimiento sobre el estado presente del Objeto de estudio. Por el otro, sobre su proceso transformador. En ese sentido, previendo que el absentismo es un problema de antaño, nada nuevo en los centros escolares y en las aulas de clase, acción primordial para su afrontamiento radicó en el pacto individual de los sujetos en relación con las reglas de clase. Dentro de las reglas comunes de los alumnos se ubica: respeto a los compañeros, a los profesores; hacer tareas, prestar atención, respeto a las normas establecidas, no consumir alimento, mantener silencio, estar en clase durante el horario establecido...

Junto al pacto sobre las normas de clase, orientado al afrontamiento del absentismo y a la mejora de la enseñanza-aprendizaje, se socializaron los criterios de enseñanza-evaluación. Propuesta en marcha a manera de pilotaje del cambio del Plan de Estudio 2025, del Bachillerato UAS. Esta intención considera como aspectos: la disciplina, ejercicios disciplinarios, actividades y el examen general de unidad. Sobre la eficacia de estas acciones, se da cuenta en el siguiente apartado.

c) Tercera fase. Valoración de los resultados de la intervención

En lo prescrito, tanto el libro de texto como el programa tienen como fin el aprendizaje de contenidos curriculares y temáticos. Luego entonces, pedagógicamente, la preocupación central del docente radica en determinar cómo enseñar. En la práctica- al margen de una teoría-, los profesores emplean las variables metodológicas propuestas por Zabala. El libro de texto de Ética y Desarrollo Humano II contempla algunas. En lo que refiere a las acciones, la Unidad III. Ética de la relación con y en el otro contempla 8 actividades. A pesar de la realización de estas y la exposición de los contenidos, tras el cuestionamiento y aplicación de examen de conocimiento se advirtió vago saber por parte de los alumnos, corroborando uno de los supuestos planteados para la investigación: La complejidad del texto y la superficialidad de las actividades no generan aprendizaje de lo planteado. Evidencia de esta valoración- además de los resultados del examen- se aprecia en la siguiente descripción.

Tras la exposición de los equipos, el docente pregunta. ¿Cuál de la relación expuesta es de tipo ética? -Nadie responde. ¿A qué equipo le tocó la exposición de esta parte? Al de Mirna- responde un chico. Tras buscar en su celular, Mirna dice: Es que, la verdad, no le entendí a esta parte.

Anticipado a este resultado, fueron diseñadas como acciones de intervención la reorganización de la información mediante esquema general, partiendo de tres conceptos fundamentales: la relación humana, la relación del humano con lo humano y la relación del humano con lo inhumano. De igual manera, tres ejercicios disciplinarios: Ejercicio disciplinario 1. Tipología de la relación Humana, Ejercicio disciplinario 2. La relación del yo con los otros y con lo otro, Ejercicio disciplinario 3. Ámbitos simbólicos de la relación con el otro y con lo otro. Asimismo, ejercicios de relación ética aplicada, apoyados en fábulas y análisis de casos.

Conclusiones

- De la metodología y del método de investigación. En materia de investigación, no se debe confundir la metodología de la intervención con la metodología de la investigación pues ambas difieren del fin y del proceder. Además, aun cuando el método Estudio de caso crítico-interventivo y la investigación-acción buscan el mismo fin, no deben considerarse como sinónimos. De acuerdo con el modelo de Lewin, Park, Elliott, Kemmis y McTaggart, la investigación-acción es colectiva. El Estudio de caso crítico-interventivo es individualista.
- Del contenido de la unidad temática y de las acciones de intervención. Aun cuando el tema de la Unidad III es acorde con la naturaleza filosófica de la ética, la estructura y manejo de la terminología es difusa. Por lo tanto, fue necesario la elaboración de instrumentos e implementación de acciones. Su eficacia fue manifiesta en los ejercicios disciplinarios y en el examen general de unidad.
- Del examen. Si bien el conjunto de variables metodológicas es determinante para el logro de los objetivos propuestos, muestra relevante para verificar el aprendizaje del conocimiento lo constituye el examen. Por un lado, obliga a los alumnos a dedicar mayor tiempo al estudio. Por el otro, rompe con la superficialidad generada en muchos de los casos por las exposiciones y tareas superfluas.
- Del Absentismo. Finalmente, es de referir la eficacia derivada de los criterios de evaluación y del pacto sobre las normas de clase. Si bien al inicio una tercera parte del grupo no entraba a clase, para el desarrollo de la Unidad III este fenómeno se presentó esporádicamente, solo en dos casos. Uno de ellos, obedeció a deserción escolar.

Referencias

- García, E. (1944). *Ética*. Colección de Manuales Escolares. Centro de Estudios Filosóficos. Universidad Autónoma de México.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 4a ed. Ediciones Morata.
- Lewin, K. (2006). “La investigación-acción y los problemas de las minorías”. En María Cristina Salazar (coord.). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes Editorial.
- Martínez, G. (2011). *Problemas de indisciplina y de violencia interpersonal entre estudiantes en el bachillerato universitario* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Sinaloa].
- Montoya, M. y Armenta, E. (2023). *Ética y Desarrollo Humano I*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Montoya, M. y Armenta, E. (2022). *Ética y Desarrollo Humano II*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Park, P. (1992). “Qué es la investigación-acción participativa: Perspectivas teóricas y metodológicas”. En María Cristina Salazar (coord.). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Editorial Popular.
- Pérez, G. (2001). *Investigación Cualitativa I. Retos e interrogantes. Métodos*. 3a ed. Editorial La Muralla.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.

18. CARTAS DE CONVIVENCIA: FOMENTANDO LA ESCUCHA ACTIVA A TRAVÉS DEL AMIGO SECRETO.

Blanca Aidé Solano López

Introducción

El documento presente artículo detalla un proyecto educativo implementado en la Preparatoria Oficial No. 181, en Tultepec, Estado de México, con el objetivo de mejorar la convivencia escolar a través de la práctica de la escucha activa. La técnica del "amigo secreto" fue adaptada para que los estudiantes intercambiaran cartas anónimas utilizando seudónimos, promoviendo el respeto, la empatía y la comunicación sin prejuicios.

A lo largo de cuatro semanas, los estudiantes reflexionaron sobre sus interacciones y participaron en dinámicas que fortalecieron sus habilidades socioemocionales. El análisis cualitativo evidenció una mejora en la cohesión grupal, la expresión emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Los resultados destacan la efectividad de estas estrategias para crear un entorno educativo inclusivo y colaborativo, subrayando la importancia de integrar prácticas lúdicas y reflexivas para fomentar relaciones interpersonales positivas y un aprendizaje integral.

La convivencia escolar es un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que crea un entorno propicio para el aprendizaje académico y el bienestar socioemocional. Sin embargo, en muchas instituciones educativas, persisten conflictos interpersonales y dificultades para lograr una integración adecuada entre los miembros de la comunidad estudiantil. Estas problemáticas impactan negativamente en el clima escolar, afectando tanto el rendimiento académico como la formación en valores.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo general mejorar la convivencia escolar mediante el fomento de la escucha activa, utilizando la técnica del "amigo secreto." Este enfoque busca, además, fomentar la empatía y la cohesión grupal, elementos esenciales para reducir los conflictos interpersonales y promover la integración entre los estudiantes.

El artículo está estructurado en varias secciones. Primero, se abordan los referentes teóricos que sustentan la relación entre convivencia escolar, escucha activa y la técnica del amigo secreto. Luego, se describe la metodología utilizada en el proyecto implementado en la Preparatoria Oficial No. 181. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos, destacando los cambios positivos en las interacciones grupales. Finalmente, se exponen las conclusiones y recomendaciones para replicar esta estrategia en otros contextos educativos.

Esta iniciativa busca demostrar cómo herramientas lúdicas y reflexivas pueden transformar las dinámicas escolares, fortaleciendo las relaciones interpersonales y fomentando un clima educativo más inclusivo y armónico.

Sustento teórico

La convivencia escolar, la escucha activa y la técnica del "amigo secreto" son tres conceptos interrelacionados que contribuyen al desarrollo de un entorno educativo saludable, inclusivo y pacífico. Cada uno de estos elementos aporta componentes esenciales para la creación de un ambiente escolar en el que prevalezcan el respeto mutuo, la empatía y la colaboración, lo que favorece tanto el aprendizaje académico como el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Convivencia Escolar

La convivencia escolar se refiere a la forma en que los distintos miembros de la comunidad educativa interactúan dentro del entorno escolar. Según el documento del Congreso, la convivencia escolar implica “un entorno donde se promueven valores de paz, inclusión y democracia”. De acuerdo con Murillo y Hernández-Castilla (2011), la convivencia escolar trasciende la simple ausencia de conflictos; se centra en la construcción de relaciones fundamentadas en la cooperación, la solidaridad y el respeto mutuo. Este tipo de convivencia es esencial para crear un clima escolar favorable que facilite el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto, la convivencia escolar no solo es un objetivo educativo, sino también un medio para mejorar las relaciones interpersonales y prevenir la violencia y los conflictos dentro de la comunidad educativa. Las prácticas que fomentan una convivencia escolar positiva incluyen:

- Desarrollo de competencias socioemocionales
- Promoción de la igualdad de género
- Valoración de la diversidad

Estas competencias permiten a los estudiantes gestionar sus emociones, respetar los derechos de los demás y colaborar eficazmente en un entorno inclusivo.

Escucha Activa

La escucha activa es una habilidad comunicativa crucial para mejorar la convivencia escolar. Según Hernández-Calderón y Lesmes-Silva (2018), la escucha activa implica “prestar atención utilizando el contacto visual, el lenguaje corporal y eliminar la tentación de tener una respuesta en automático” (p. 83). A diferencia de la escucha pasiva, que se limita a oír sin prestar verdadera atención, la escucha activa requiere una implicación consciente en el proceso de comunicación, para comprender no solo el mensaje verbal, sino también las emociones subyacentes del interlocutor.

En el ámbito escolar, la escucha activa fortalece las relaciones entre estudiantes y docentes, además de prevenir y resolver conflictos. Según los autores, esta práctica fomenta un ambiente de respeto mutuo, ya que el receptor se centra en comprender lo que el emisor dice, sin interrupciones ni juicios prematuros (Hernández-Calderón & Lesmes-Silva, 2018). En un entorno educativo, aplicar la escucha activa permite que los estudiantes se sientan escuchados y valorados, lo que refuerza su autoestima y fomenta una mayor disposición para colaborar en el grupo.

La escucha activa, como herramienta esencial en la construcción de relaciones positivas, es fundamental para mejorar la convivencia escolar. A través de su práctica, los estudiantes aprenden a interactuar de manera respetuosa, a expresar sus emociones de forma constructiva y a resolver conflictos pacíficamente. Como señalan Hernández-Calderón y Lesmes-Silva (2018), “cuando se escucha activamente hay un dominio para controlar y dirigir la conversación hacia el objetivo trazado” (p. 86), lo que es crucial en la gestión de conflictos dentro de la escuela.

La Técnica del Amigo Secreto

La técnica del “amigo secreto” es una dinámica lúdica que promueve la interacción y la comunicación respetuosa entre los participantes. Tradicionalmente, esta actividad consiste en asignar de forma anónima un “amigo secreto” a cada participante, quien deberá enviar cartas, mensajes o regalos durante un período determinado sin revelar su identidad. Al final de la actividad, se lleva a cabo una revelación en la que se descubren las identidades de los amigos secretos.

En el ámbito educativo, la técnica del amigo secreto se emplea como una estrategia para mejorar la convivencia escolar, promoviendo la curiosidad, la empatía y el respeto entre los estudiantes. Al interactuar sin prejuicios y con un enfoque en el respeto mutuo, los estudiantes son desafiados a construir relaciones basadas en la comunicación y el reconocimiento positivo del otro, lo que ayuda a derribar barreras sociales y emocionales entre compañeros que, de otro modo, no interactuarían. En este proyecto educativo, la dinámica fue adaptada para incorporar seudónimos y cartas, garantizando que los estudiantes no solo respetaran a sus compañeros, sino que también practicaran la escucha activa al leer y responder cuidadosamente a las cartas recibidas.

Al fomentar la interacción anónima, la técnica del amigo secreto estimula también la imaginación y la creatividad, permitiendo a los estudiantes expresar sus pensamientos y emociones de manera más libre, sin la presión de la interacción cara a cara inmediata. Esta dinámica permite que los estudiantes se concentren en el contenido de la comunicación, dejando de lado los prejuicios que podrían surgir por la identidad del remitente. Así, se crea un espacio seguro donde se pueden intercambiar ideas, sentimientos y opiniones, fortaleciendo las relaciones entre los participantes y mejorando la cohesión grupal.

Relación entre Convivencia Escolar, Escucha Activa y la Técnica del Amigo Secreto

La convivencia escolar, la escucha activa y la técnica del amigo secreto están profundamente interconectadas, ya que cada uno de estos elementos contribuye al desarrollo de un entorno escolar más inclusivo, pacífico y cooperativo.

- Convivencia escolar y escucha activa: Una convivencia escolar efectiva requiere que los estudiantes se comuniquen respetuosamente y escuchen activamente a sus compañeros y docentes. A través de la escucha activa, los estudiantes no solo mejoran su capacidad para comprender los mensajes de los demás, sino que también desarrollan empatía, fundamental para el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. Así, la escucha activa se convierte en una habilidad clave que sostiene una convivencia escolar armoniosa.
- Convivencia escolar y la técnica del amigo secreto: La técnica del amigo secreto, implementada en este proyecto, actúa como una herramienta que refuerza la convivencia escolar al fomentar la interacción entre estudiantes que normalmente no tendrían contacto. Al intercambiar cartas de forma anónima, los estudiantes aprenden a comunicarse con respeto y sin prejuicios, favoreciendo la integración y el desarrollo de relaciones más saludables dentro del grupo.
- Escucha activa y la técnica del amigo secreto: La dinámica del amigo secreto también promueve la escucha activa, ya que los estudiantes deben prestar atención no solo al contenido de las cartas que reciben, sino también a las emociones y pensamientos subyacentes en ellas. Esta actividad les permite practicar la escucha activa de manera escrita, enfocándose en comprender a su interlocutor sin interrupciones ni distracciones, mejorando a su vez su capacidad para escuchar activamente en interacciones cara a cara.

Metodología

Este proyecto educativo fue diseñado con el propósito de mejorar la convivencia escolar a través de la práctica de la escucha activa, empleando la técnica del "amigo secreto". Se llevó a cabo en la Preparatoria Oficial No. 181, ubicada en Tultepec, Estado de México, con la participación de dos grupos de tercer año (Tercero Tres y Tercero Cuatro) del turno matutino. Se utilizó un enfoque cualitativo, basado en la observación directa y el análisis de las interacciones entre los estudiantes, con una duración de un mes.

Fases del Proyecto

1. Sensibilización y Preparación

En esta etapa inicial, se trabajó en la concienciación sobre la importancia de la convivencia escolar y la práctica de la escucha activa. El orientador escolar explicó a los estudiantes el concepto de convivencia pacífica, que aboga por el respeto, la inclusión y la valoración de las diferencias. Además, se destacó la escucha activa como una herramienta fundamental para mejorar las relaciones interpersonales, fomentando la empatía y la comprensión mutua. Los estudiantes fueron sensibilizados sobre cómo la escucha activa contribuye a la resolución pacífica de conflictos, lo que mejora el clima escolar. Posteriormente, se introdujo la técnica del “amigo secreto”, donde cada estudiante elegía un seudónimo para intercambiar cartas con un compañero anónimo. La elección de seudónimos promovía una interacción libre de prejuicios, centrada en una comunicación respetuosa. Se establecieron reglas claras que prohibían el uso de lenguaje ofensivo, animando a los estudiantes a practicar la escucha activa al redactar sus cartas, reflexionando cuidadosamente sobre las emociones y pensamientos que deseaban expresar.

2. Intercambio de Cartas

Durante tres semanas, los estudiantes participaron en un intercambio de cartas que fomentó la comunicación respetuosa y anónima entre los grupos. En la primera semana, el primer grupo escribió cartas a sus amigos secretos del segundo grupo. Las cartas fueron entregadas bajo la supervisión del orientador, quien se aseguró de que se cumplieran las normas de respeto y escucha activa. El objetivo de esta fase fue crear un espacio donde los estudiantes pudieran practicar la escucha activa escrita, enfocándose en la comprensión del mensaje recibido y respondiendo de manera empática. Los estudiantes debían interpretar las emociones y pensamientos de sus compañeros a través de las cartas, promoviendo una comunicación basada en el respeto y la curiosidad. Cada carta debía ser una respuesta reflexiva, evitando respuestas automáticas o superficiales, lo que reforzó la importancia de la escucha activa en el contexto de la convivencia escolar.

3. Supervisión y Retroalimentación

En esta fase, el orientador realizó un seguimiento continuo de las cartas intercambiadas, evaluando tanto el contenido como el tono de estas. Se prestó especial atención a las manifestaciones de empatía, respeto y escucha activa, y se ofreció retroalimentación a los estudiantes sobre cómo mejorar su capacidad de comunicación escrita y su habilidad para entender las emociones de sus compañeros. Se llevaron a cabo reflexiones grupales semanales, donde los estudiantes discutieron su experiencia con la actividad, sin revelar las identidades de sus amigos secretos. Estas reflexiones permitieron a los estudiantes identificar cómo la escucha activa les estaba ayudando a desarrollar mejores habilidades de convivencia, mejorando sus relaciones interpersonales y facilitando la resolución pacífica de conflictos.

4. Revelación y Cierre

En la última semana del proyecto, se organizó un evento grupal para revelar las identidades de los amigos secretos. Este momento fue fundamental para evaluar el impacto de la actividad en la convivencia escolar y en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Los estudiantes, utilizando los seudónimos elegidos, debían buscar a su amigo secreto y compartir su experiencia de manera directa. Esta etapa final fue crucial para que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de la comunicación respetuosa y la escucha activa en la construcción de relaciones positivas.

1. Observación Directa: El orientador desempeñó el papel de observador participante a lo largo de todo el proyecto, registrando las interacciones entre los estudiantes, sus reacciones al recibir las cartas y su evolución en actitud y comportamiento hacia sus compañeros. Se prestó especial atención a cómo las dinámicas de grupo cambiaron durante el mes y cómo la convivencia escolar mejoró gracias a la práctica de la escucha activa.
2. Análisis de Contenido de las Cartas: Se revisaron y analizaron las cartas intercambiadas para identificar el uso de la escucha activa, la expresión de emociones y el respeto hacia el interlocutor. Este análisis permitió evaluar la profundidad de las interacciones y cómo los estudiantes internalizaron las habilidades de convivencia y comunicación promovidas por el proyecto.
3. Reflexiones Grupales: A través de discusiones semanales, se recopilaban las impresiones de los estudiantes sobre la actividad. Estas reflexiones se centraron en cómo la escucha activa les ayudó a mejorar sus relaciones y en qué medida la dinámica del amigo secreto fomentó una mayor integración y respeto entre los grupos.

Resultados

El proyecto educativo basado en la técnica del "amigo secreto" mostró un impacto positivo en la convivencia escolar, facilitando el desarrollo de habilidades socioemocionales clave como la escucha activa, la empatía y el respeto mutuo. Los resultados obtenidos a lo largo de las distintas fases de la actividad evidencian cómo la práctica de la escucha activa influyó en la mejora de las relaciones interpersonales y en la reducción de conflictos dentro de la comunidad estudiantil.

Aplicación de la Escucha Activa en la Técnica del Amigo Secreto

La escucha activa fue un componente esencial en cada etapa de la dinámica del amigo secreto, ya que los estudiantes debían prestar atención cuidadosa a las emociones y pensamientos expresados por sus compañeros a través de las cartas. La escucha activa se implementó en los siguientes momentos clave:

- Primera Fase: Recepción de la Carta: Al recibir la carta de su "amigo secreto", se incentivaba a los estudiantes a practicar la escucha activa de manera escrita. Aunque la comunicación no era oral, el proceso de leer la carta requería interpretar no solo el contenido literal, sino también los sentimientos y emociones subyacentes. Los estudiantes debían prestar atención a las palabras elegidas, al tono implícito y a las posibles necesidades emocionales de su interlocutor, promoviendo una reflexión más profunda sobre el mensaje recibido.
- Segunda Fase: Respuesta a la Carta: Al responder las cartas, los estudiantes practicaron la retroalimentación reflexiva, un componente clave de la escucha activa. En este punto, se les pedía que no solo contestaran las preguntas o comentarios de su interlocutor, sino que lo hicieran con empatía, validando los sentimientos expresados en la carta anterior y mostrando interés genuino por lo que su compañero había escrito. Esta práctica fortaleció la habilidad de los estudiantes para comprender mejor a los demás y responder de manera respetuosa y atenta.
- Tercera Fase: Reflexiones Grupales: Durante las reflexiones semanales, los estudiantes compartieron sus impresiones sobre la actividad y lo que habían aprendido de sus compañeros. Este proceso también implicó la escucha activa, ya que debían prestar atención a las experiencias de los demás sin interrumpir ni juzgar. A través de estas discusiones, los estudiantes aprendieron a valorar las perspectivas ajenas, fomentando un ambiente de diálogo y respeto dentro del grupo.

Influencia de la Escucha Activa en la Convivencia Escolar

La escucha activa ha tenido un impacto significativo en la mejora de la convivencia escolar, ya que facilitó a los estudiantes una comprensión más profunda de sus compañeros, lo que a su vez redujo los prejuicios y promovió la empatía. A continuación, se presentan los cambios positivos en la convivencia escolar que se observaron como resultado directo de la implementación de la técnica del amigo secreto:

- **Mayor empatía y comprensión mutua:** Durante el intercambio de cartas, los estudiantes comenzaron a cultivar una mayor empatía hacia sus compañeros. La dinámica anónima permitió que se centraran en el contenido emocional y el mensaje de sus cartas, en lugar de en las apariencias o prejuicios existentes. Esto llevó a una interacción más abierta y sincera, donde los estudiantes se sintieron escuchados y valorados. Según las entrevistas, muchos revelaron que se sorprendieron al conocer mejor a compañeros con quienes normalmente no interactuaban, dándose cuenta de que compartían intereses o experiencias similares.
- **Reducción de conflictos interpersonales:** La práctica de la escucha activa ayudó a disminuir malentendidos y conflictos entre los estudiantes. En lugar de responder impulsivamente o de manera defensiva, aprendieron a procesar la información de forma reflexiva, lo que facilitó la resolución de tensiones. El orientador observó una disminución en las quejas sobre conflictos entre compañeros durante el mes de la actividad, en parte porque los estudiantes estaban más abiertos a escuchar y comprender las perspectivas ajenas, generando un clima de mayor respeto y tolerancia.
- **Fortalecimiento de las relaciones interpersonales:** Al finalizar la actividad, los estudiantes expresaron que la dinámica del amigo secreto les había permitido conocer mejor a sus compañeros, creando nuevas amistades o reforzando las existentes. A través de la escucha activa, desarrollaron una conexión emocional más profunda con sus amigos secretos, lo que fomentó un mayor sentido de pertenencia dentro del grupo. Las reflexiones grupales posteriores al proyecto también mostraron un aumento en la cohesión del grupo, ya que los estudiantes comenzaron a interactuar de manera más abierta y respetuosa, tanto dentro como fuera del aula.
- **Inclusión y reducción de la exclusión social:** La técnica del amigo secreto, respaldada por la escucha activa, ayudó a integrar a estudiantes que anteriormente estaban más aislados o excluidos socialmente. Al participar en el intercambio de cartas, estos estudiantes tuvieron la oportunidad de establecer vínculos con compañeros con los que normalmente no interactuaban, disminuyendo las barreras sociales y facilitando una mayor inclusión. Como resultado, el orientador notó una reducción en los comentarios negativos o actitudes excluyentes entre los estudiantes.
- **Mejora en la expresión emocional:** Al recibir retroalimentación empática y respetuosa a través de las cartas, los estudiantes aprendieron a expresarse emocionalmente de manera más efectiva. La dinámica del amigo secreto promovió el desarrollo de un lenguaje emocional saludable, donde pudieron comunicar sus pensamientos y sentimientos de manera abierta y sin temor al juicio. Esto fue especialmente evidente durante la fase final de la revelación, donde muchos comentaron que valoraron enormemente las cartas recibidas y se sintieron cómodos compartiendo más sobre sí mismos con sus compañeros.

Cambios observados en el Clima Escolar

A lo largo del proyecto, se notaron cambios significativos en el clima escolar dentro de los grupos participantes. La convivencia escolar mejoró notablemente, ya que la práctica de la escucha activa permitió a los estudiantes interactuar de manera más respetuosa y colaborativa. Algunos de los cambios más destacados incluyeron:

- Reducción de la hostilidad y los comentarios negativos: Los estudiantes empezaron a mostrar un mayor respeto por las opiniones y sentimientos de sus compañeros, lo que resultó en menos conflictos verbales y comentarios despectivos. La práctica de la escucha activa fomentó una actitud comprensiva, permitiendo a los estudiantes resolver desacuerdos de manera pacífica.
- Incremento de la colaboración grupal: Al mejorar la calidad de las interacciones interpersonales, los estudiantes comenzaron a trabajar de manera más colaborativa en otras actividades escolares. El proyecto del amigo secreto creó un ambiente más positivo en el aula, facilitando el trabajo en equipo y aumentando la disposición para ayudarse mutuamente.
- Fortalecimiento de la integración de los grupos: Al concluir el proyecto, se notó una integración más sólida entre los dos grupos participantes. La dinámica del amigo secreto permitió a los estudiantes superar barreras sociales y establecer vínculos con compañeros de otras clases, mejorando así el sentido de comunidad y pertenencia.

Conclusiones

El proyecto educativo implementado en la Preparatoria Oficial No. 181, centrado en la técnica del “amigo secreto” y la práctica de la escucha activa, resultó ser una herramienta poderosa para mejorar la convivencia escolar y fortalecer las relaciones interpersonales en el ámbito educativo. Con un enfoque lúdico y reflexivo, se logró que los estudiantes desarrollaran habilidades socioemocionales esenciales como la empatía, el respeto mutuo y la comunicación efectiva, contribuyendo significativamente a la creación de un clima escolar más pacífico, inclusivo y colaborativo.

Los resultados del proyecto evidencian que la escucha activa no solo mejora la calidad de las interacciones entre los estudiantes, sino que también promueve una mayor comprensión emocional y una disposición más alta para resolver conflictos pacíficamente. La dinámica del amigo secreto permitió a los estudiantes interactuar sin prejuicios, enfocándose en el contenido emocional y personal de sus compañeros, lo que favoreció la superación de barreras sociales y promovió la inclusión de aquellos estudiantes que anteriormente se encontraban aislados. Así, el proyecto no solo mejoró la convivencia entre los grupos participantes, sino que también generó un impacto positivo en la cohesión grupal y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

La escucha activa fue el pilar fundamental de esta transformación. Al practicarla de forma consciente y estructurada, los estudiantes aprendieron a interpretar no solo las palabras, sino también las emociones y necesidades de sus compañeros, lo que facilitó un diálogo respetuoso y constructivo. Esto no solo ayudó a reducir los conflictos interpersonales, sino que también promovió una mayor colaboración grupal y una mejor expresión emocional, aspectos clave para el éxito académico y personal de los estudiantes.

Sin embargo, este proyecto es solo un punto de partida. Las conclusiones extraídas de esta investigación abren la puerta a futuras exploraciones sobre el uso de dinámicas similares para potenciar el desarrollo socioemocional en diferentes contextos educativos. Investigaciones futuras podrían enfocarse en adaptar esta técnica a otros niveles educativos, como la educación primaria o incluso a nivel universitario, evaluando cómo la escucha activa puede influir en la convivencia escolar a largo plazo. Además, sería valioso examinar el impacto de la escucha activa en situaciones más complejas, como la mediación de conflictos serios entre estudiantes o su inclusión en programas de prevención del bullying.

Un área de investigación interesante sería la utilización de tecnología y plataformas digitales para llevar a cabo dinámicas de "amigo secreto" de manera virtual. En este contexto, los estudiantes podrían intercambiar mensajes digitalmente, fusionando la tradición de la comunicación escrita con las herramientas tecnológicas contemporáneas. Esta propuesta podría presentar nuevas oportunidades para promover la escucha activa y la empatía en un entorno virtual, abordando así los desafíos que plantea la digitalización en la educación.

Además, implementar este tipo de actividades en un formato digital podría facilitar la inclusión de estudiantes que, por diversas razones, no pueden participar físicamente en las actividades tradicionales. Las plataformas digitales permiten la participación desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que puede ser especialmente beneficioso para aquellos con limitaciones de tiempo o movilidad. También se abre la posibilidad de integrar funciones adicionales, como la traducción automática de mensajes, que podrían enriquecer la experiencia y fomentar una mayor comprensión intercultural entre los participantes.

Por otro lado, el uso de tecnología en estas dinámicas podría ofrecer una valiosa fuente de datos para investigar comportamientos y preferencias de comunicación en entornos educativos. Los datos recopilados podrían analizarse para identificar patrones de interacción, evaluar el impacto de la tecnología en la calidad de las relaciones interpersonales y desarrollar estrategias más efectivas para fomentar la colaboración y el entendimiento mutuo entre los estudiantes. Este enfoque no solo enriquecería la experiencia educativa, sino que también contribuiría al desarrollo de habilidades esenciales para la vida en una sociedad cada vez más digitalizada.

Referencias

- Hernández-Calderón, K. A., & Lesmes-Silva, A. K. (2018). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Convicciones*, 9(1), 83-87.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). La convivencia escolar: Claves para su mejora en el contexto iberoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 85-108

19. MODELO EDUCATIVO KALEIDOSCOPIO: UN NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ZONAS MARGINADAS.

Karla María Siordia Portela
Ramona Imelda García López
Martha Olivia Ramírez Armenta

Introducción

La implantación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG) forma parte de la propuesta educativa del Gobierno Federal Mexicano que busca garantizar el acceso y cobertura de educación superior en zonas marginadas, sobre todo en zonas con mayor índice de rezago social en el país. En 2019 tras su decreto se inician operaciones, esto marcó un hito trascendental en la educación superior particularmente en zonas geográficas que tradicionalmente habían sido excluidas o presentan un acceso limitado a instituciones universitarias. La naturaleza de estas universidades se fundamenta en la gratuidad y la inclusión; por lo que su modelo Kaleidoscopio, a diferencia de otros modelos educativos universitarios, se caracteriza por su evaluación académica de tipo cualitativa, con un enfoque integral que vincula el conocimiento académico con las necesidades socioeconómicas de cada localidad en la que se ubica, integrando a las comunidades en el proceso educativo y fomentando un aprendizaje situado. A lo largo de este trabajo se reflexiona sobre el modelo educativo implementado, se destaca que las UBBJG priorizan la gratuidad y el desarrollo comunitario, presenta un enfoque transformador contrastante al implementado por otras instituciones que se orientan en la competitividad y el mercado laboral.

En 2019 se publica el decreto por el que se crean las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJG), su implantación forma parte de la propuesta educativa del Gobierno Federal Mexicano, que busca garantizar el acceso y la cobertura de la educación superior, especialmente en regiones con mayor índice de rezago social (Canales, 2021; Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG], 2019). Estas instituciones han cobrado relevancia debido a su rápida expansión, pasando de 100 sedes previstas inicialmente a más de 200 en todo el país (OCUBBJG, s.f.; Osuna, 2022). Actualmente, se encuentran presentes en todas las entidades federativas, con al menos una sede por estado (Universidad para el Bienestar Benito Juárez García, s.f.).

No obstante, a su crecimiento, continúa el desafío de atender la exclusión educativa y las desigualdades presentes en diversas regiones del país. Estas universidades representan un esfuerzo por ofrecer un modelo educativo que promueve espacios libres de discriminación, que tome en cuenta las diferencias tanto culturales, sociales y económicas de sus estudiantes (OCUBBJG, 2021a). En un país donde existen evidentes desigualdades socioeconómicas como México, estas iniciativas son especialmente relevantes (Blanco, 2021). En este sentido se plantea la necesidad de reflexionar en cómo las UBBJG contribuyen a reducir estas brechas.

Además, en un contexto nacional en el que la matrícula y ocupación por educación superior se encuentra en aumento, dichas instituciones representan una alternativa asequible para miles de jóvenes que, de otro modo, podrían quedar excluidos del sistema educativo formal (Garizurieta, 2021; Morales y Rodríguez 2022). Comprender estas características distintivas resulta fundamental para evaluar su potencial transformador en contextos de desigualdad.

El objetivo de este trabajo es comprender el Modelo Educativo Kaleidoscopio implementado por las UBBJG, resaltando su enfoque hacia la inclusión, la participación comunitaria, el aprendizaje situado y las estrategias de evaluación formativa. A partir de esta reflexión se busca valorar cómo este modelo puede responder a los desafíos educativos a los que pretende dar respuesta.

De manera específica, se pretende describir los fundamentos teóricos y filosóficos, explorar las metodologías y estrategias educativas que emplean, precisando sus fortalezas y los retos que enfrenta. Esta reflexión no se enfoca en ofrecer respuestas definitivas, tiene como propósito contribuir al entendimiento del modelo educativo ofreciendo una perspectiva crítica que permita valorarlo en el sentido de su contribución a la renovación social y educativa en los contextos de mayor rezago socioeconómico del país. A partir de este documento se espera aportar elementos reflexivos basados en la revisión de documentos relacionados con el diseño, implementación del modelo; se priorizaron documentos oficiales, normativas, reglamentos, informes institucionales, investigaciones académicas vinculadas a dichas universidades y disponibles en las bases de datos académicas, revistas científicas indexadas o por autores destacados en el ámbito educativo.

Sustento teórico

Filosofía del modelo educativo

El modelo educativo Kaleidoscopio adquiere su nombre a partir de la palabra griega (Kalos, bella, Eidos, imagen, Scopeo, observar) refiriéndose de manera metafórica al proceso de aprendizaje que no se repite y lo hace único (OCUBBJG, 2022). Se fundamenta en principios pedagógicos que buscan cambios estructurales en la educación superior en contextos desfavorecidos y contrasta con los modelos tradicionales que priorizan la competitividad y las demandas del mercado laboral (OCUBBJG,2023; 2022).

Su singularidad dentro de la educación superior mexicana resalta por cuatro características principales (que las distinguen de otras universidades públicas y privadas):

1. Se orientan en dar acceso a comunidades que tradicionalmente han sido excluidas del sistema educativo superior o que tienen un acceso limitado a instituciones universitarias (OCUBBJG, 2023).
2. Al ubicarse en zonas rurales o de alta marginación, pretenden contribuir a la universalización de la educación superior en regiones de desiertos educativos (zonas geográficas sin acceso a educación superior) (González et al, 2021; González et al. 2022; Hillman y Weichman, 2016).
3. Intentan ofrecer programas educativos que estén alineados con las necesidades y contextos locales para contribuir al desarrollo económico y social de las regiones donde operan (OCUBBJG, 2023a).
4. Su modelo educativo emplea exclusivamente evaluaciones de tipo cualitativo (OCUBBJG, 2021b).

Estas características distintivas las fundamentan diversos teóricos como Paulo Freire, Henry Giroux y Bell Hooks, quienes han desarrollado enfoques educativos con ideales similares. La pedagogía crítica de Freire resulta congruente con las necesidades planteadas por las UBBJG a partir de la Ley General de Educación Superior (Cámara de Diputados, 2021). Ambas perspectivas coinciden en la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades, independientemente del origen socioeconómico, etnia, género u otras características de los individuos (Freire, 2005).

Estas visiones promueven la inclusión y la diversidad para asegurar la participación y representación de diversas regiones del país (Freire, 2010). Asimismo, consideran imprescindible brindar apoyo financiero para los estudiantes de bajos recursos para que logren acceder a la educación superior (Freire, 1997). En congruencia, la institución no realiza cobros por ingreso, servicios estudiantiles y a todos los estudiantes se les otorga un apoyo de 2,450 pesos mensuales (OCUBBJG, 2023). Sin embargo, se encuentran sujetas a la asignación presupuestaria en cada ejercicio fiscal y dicha asignación puede llegar a ser insuficiente para cubrir necesidades operativas y de mantenimiento (Congreso de la Unión, 2022).

De esta forma, se espera reducir las limitaciones y permitir que los estudiantes accedan a una educación superior de excelencia y logren romper las barreras que histórica y actualmente han limitado su acceso educativo (Freire, 2005). Desde la perspectiva de Freire, la Pedagogía del Oprimido busca la construcción de soluciones junto a los oprimidos y promueve la reflexión crítica como punto de partida para su liberación (Freire, 2005). En este sentido, las universidades adoptan este principio al referirse al proceso de aprendizaje como toma de conciencia de la importancia del conocimiento; y a partir de ahí se convierte en un estímulo para el crecimiento y la transformación personal; involucra activamente a los estudiantes y sus comunidades en la identificación y resolución de problemas sociales en donde se encuentran insertadas (OCUBBJG, 2022).

Así mismo, “los oprimidos” no solamente deben participar activamente en su proceso educativo, sino que su participación es necesaria para comprender su realidad social y convertir la educación en una herramienta de cambio social (Freire, 2005; Santos, 2008). Aunque los cambios no sean inmediatos, Freire sostiene que la lucha por la educación prepara un camino más transitable para las futuras generaciones (Smith y Almeida, 2018; Freire, 1994). De ahí la importancia de no idealizar ni normalizar la exclusión sino más bien reconocer su existencia para así evitar que se reproduzca, perpetuando ciclos de pobreza discriminación y desigualdad (OCUBBJG, 2022). Las metas educativas de la institución no son un fin en sí mismas sino un medio que pretende lograr un cambio duradero y sostenible en el país (OCUBBJG, 2023).

Estas perspectivas no solo influyen en su filosofía sino también en su aplicación práctica. Las ideas de Henry Giroux amplían el trabajo de Freire al conectar la pedagogía crítica con la democracia, destacando que los estudiantes deben ser agentes activos de cambio cultural y social. Desde su perspectiva, la educación no debe ser algo impuesto por las instituciones; por el contrario, debe considerar diversas voces: institucional (lo que dicta el sistema educativo), académica (lo que enseñan los profesores), estudiantil (lo que los estudiantes aportan desde su experiencia personal) y la comunidad con la que las universidades se relacionan (Giroux, 2015; 2016).

En este sentido, Giroux (1992, citado en Kincheloe, 1992) no concibe el currículo académico como algo impuesto o rígido sino como una construcción social, donde solo circunstancias muy específicas podrían justificar un currículo estricto. Además, Giroux (2015; 2016), influenciado por Paulo Freire, sostiene que la esperanza es necesaria para promover el cambio social. Esta esperanza se convierte en una herramienta moral que inspira a educadores y estudiantes a imaginar un mundo más justo y digno y es el motor para alcanzarlo (Giroux, 2019). Este fundamento se refleja en diseño educativo que prioriza las actividades prácticas, trabajo de campo y talleres para lograr el contacto comunitario, elemento primordial del programa institucional (OCUBBJG, 2023). Así mismo se busca responder a las personas excluidas de la educación superior para que logren su anhelo de una educación universitaria (OCUBBJG, 2023).

En la misma línea de pensamiento, Bell Hooks (2003), incorpora la dimensión de equidad, subrayando que la educación debe ser un espacio inclusivo para todas las voces marginadas. En este sentido, la educación se convierte en más que solo aprender a leer y escribir. Especialmente para las personas en situación vulnerable, la educación se transforma en una herramienta para adquirir una conciencia crítica (Ossa, 2006). Para Hooks es especialmente importante difuminar la línea jerárquica entre docentes y estudiantes y promover el diálogo y el trabajo en colaboración. Congruentemente, en este modelo educativo se concibe el aprendizaje como una relación de intercambio entre sujetos libres que aprenden los unos de los otros a través de experiencias compartidas (OCUBBJG, 2022).

Aunque el Modelo Kaleidoscopio presenta fortalezas, también enfrenta desafíos. Algunos autores, como Webb (2013a), advierten sobre el riesgo de idealizar ciertos aspectos sobre estos modelos educativos, como el diálogo comunitario y la evaluación cualitativa, sin considerar las limitaciones contextuales.

Estructura de modelo educativo

Se basa en un enfoque integral que combina diversas dimensiones pedagógicas, como la estructura curricular, el aprendizaje situado, participación comunitaria y evaluación formativa. Su objetivo es contribuir al desarrollo de las comunidades y construir una sociedad más equitativa. Enfatiza en la relevancia del aprendizaje contextualizado, la interacción con las comunidades locales y la aplicación práctica de los conocimientos de sus estudiantes para generar un impacto positivo en su entorno.

Organización curricular

El modelo se caracteriza por ser presencial basado en actividades prácticas, como trabajos en aula, laboratorios, talleres y trabajos comunitarios dependiendo del programa educativo (OCUBBJG, 2021a, 2023). Estas estrategias buscan asegurar que la evaluación sea un proceso formativo más que un juicio valorativo, permitiendo que los estudiantes tengan acceso a períodos de recuperación en caso de no lograr el porcentaje de actividades entregables, siempre y cuando cumplan con al menos el 80% de las actividades de aprendizaje previstas (OCUBBJG, 2021b).

No se aplican exámenes de admisión; en su lugar, a los estudiantes se les realiza un diagnóstico inicial para identificar sus condiciones académicas y personales, con el objetivo de establecer estrategias individualizadas para su avance educativo. De esta manera se garantiza que todos los interesados ingresen a los programas educativos solicitados. No obstante, los ideales que fundamentan su creación y expansión de las UBBJG han enfrentado críticas que van desde la falta de organización, la percepción de inconsistencias y contrariedades en sus estatutos y estructura organizacional hasta la insuficiencia en su implementación (González et al., 2022; Tuirán, 2019; Osuna et al., 2022). Por otra parte, se observa preocupación sobre la infraestructura y los recursos disponibles para los estudiantes, lo que podría tener afectaciones negativas en la calidad de la educación que imparten; de ser así, esta situación acrecentaría una brecha que pretenden mitigar poniendo en duda su viabilidad y eficacia (Cadena y Ramos, 2021; Coneval 2020a; 2020b).

Aprendizaje situado

La teoría del aprendizaje situado, propuesta por Jean Lave y Etienne Wenger (1991), enfatiza que el conocimiento se construye en contextos reales por medio de la práctica y la interacción. Este enfoque considera al aprendizaje como una actividad sociocultural, donde los individuos experimentan el desarrollo de su identidad a través de la participación en comunidades de práctica. Dichos autores introdujeron el término "participación periférica legítima" para describir el proceso mediante el cual los participantes se integran en una comunidad de práctica: "Los aprendices inevitablemente participan en comunidades de practicantes, y el dominio del conocimiento y las habilidades requiere que los recién llegados avancen hacia una participación plena en la práctica sociocultural de una comunidad" (Lave y Wenger, 1991, p. 29).

Por su parte, Wenger (1998) amplió el término "comunidades de práctica" que conceptualiza al aprendizaje como una forma de participación en actividades que moldean una identidad compartida y un sentido de pertenencia. La teoría del aprendizaje situado y el concepto de comunidades de práctica tienen raíces en el enfoque histórico-cultural, alineándose con los trabajos de Vygotsky y Leontiev al enfatizar la mediación social y cultural de la actividad y la cognición humana. Una crítica al modelo es su alcance limitado, ya que tiende a conceptualizar el aprendizaje como una trayectoria lineal desde la periferia (novatos) hacia el centro (expertos), dejando de lado la naturaleza dinámica y expansiva del aprendizaje. Wenger (1998) amplió el concepto al destacar que "el aprendizaje, el significado y la identidad" son procesos interconectados que se moldean mediante la participación activa en comunidades.

Lev Vygotsky (1978), respalda la idea de que el aprendizaje ocurre en interacción con otros, siendo esencial para el trabajo comunitario que plantea el modelo (como se cita en Chaves, 2001). John Dewey (1897), por su parte, propone un enfoque pedagógico sustentado en la escuela activa basados en métodos de enseñanza bajo el fundamento de "aprender haciendo" que apoya la conexión entre las actividades prácticas de los estudiantes y los problemas reales que enfrentan en sus comunidades (Ruiz, 2013; Luzón y González, 2019).

Destaca por su enfoque en el que se vincula la aplicación teórico-práctica en beneficio de las comunidades locales (OCUBBJG, 2022). En los ciclos intermedios son prácticas comunitarias donde el estudiante trabaja directamente en problemáticas locales, fomentando la interacción con su entorno. Y finalmente, en los últimos ciclos las prácticas profesionales están enfocadas en la aplicación especializada de conocimientos en contextos reales (OCUBBJG, 2021b).

Participación comunitaria

El modelo promueve una interacción activa entre estudiantes, docentes y habitantes de las comunidades locales. Esta colaboración permite identificar problemáticas específicas y proponer soluciones concretas, fortaleciendo el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula (OCUBBJG, 2021a). Además de la colaboración en proyectos locales, en todas las sedes promueve el estudio y prácticas de al menos una lengua originaria de la comunidad en que radica, facilitando la integración cultural y social (OCUBBJG, 2023).

A partir de esta interacción activa entre estudiantes, docentes y habitantes se identifican problemáticas locales y se proponen soluciones conjuntas, fortaleciendo el aprendizaje dentro y fuera del aula (OCUBBJG, 2021a). Como parte de este proceso, antes de la instalación de la sede, realizan una propuesta de donación de terreno y manifiestan sus necesidades. A partir de esta valoración inicial, se toman decisiones sobre la orientación de las carreras considerando los ejes problemáticos planteados como elementos fundamentales que dotan de sentido y orientación a las herramientas educativas (OCUBBJG, 2023).

Tipo de evaluación

Se prioriza una evaluación formativa centrada en identificar los logros y retos de los estudiantes, con la finalidad de orientar el aprendizaje de manera personalizada. Según argumenta Gimeno (1920, citado en Copado, 2022) las evaluaciones no deben ser experiencias atemorizantes que eventualmente llevan a la desmotivación; en cambio, deben promover aprendizaje mediante la retroalimentación con la finalidad de mejorar.

Este enfoque fomenta el desarrollo integral de los alumnos eliminando exámenes individuales, parciales o extraordinarios. En su lugar, emplea herramientas como portafolios de aprendizaje, proyectos comunitarios, estudios de caso, autoevaluaciones y retroalimentación constante entre docentes y estudiantes (OCUBBJG, 2021a). Estas estrategias buscan garantizar que la evaluación sea un proceso formativo más que un juicio calificativo (OCUBBJG, 2023).

En este sentido, se utiliza una valoración donde las evaluaciones se expresan en términos cualitativos (Suficiente (S) Satisfactorio (SS) Meritorio (M)). En caso de deficiencias, los estudiantes pueden acceder a períodos especiales de recuperación o solicitar procedimientos de acreditación especial. Sin embargo, es necesario el cumplimiento del 80% de las actividades de aprendizaje previstas para continuar con el siguiente ciclo escolar (OCUBBJG, 2021b). A diferencia de los enfoques cuantitativos tradicionales, enfocados en la medición y suma de resultados, este modelo prioriza la evaluación formativa que ayude al estudiante a mejorar de manera continua sus aprendizajes (Moreno-Valle, 2001).

En ese sentido, la evaluación formativa se centra en el proceso de aprendizaje mejorando su desempeño mediante tareas y actividades que promueven la reflexión y el aprendizaje continuo; mientras que la evaluación sumativa aborda el aprendizaje como un producto final, midiendo los logros de los estudiantes a través de pruebas y exámenes estandarizados (Schüttpelz et al., 2020). La polarización hacia uno u otro tipo de evaluación no es recomendable, debido a que ambos enfoques se complementan y enriquecen el proceso educativo. La combinación de enfoques de evaluación cuantitativo y cualitativo permite una evaluación más equilibrada y efectiva (Muñoz y Solís, 2021).

Conclusiones

El modelo educativo Kaleidoscopio representa un cambio paradigmático en la educación superior, hace un llamado a reconocer los vacíos e insuficiencias de otros modelos (OCUBBJG, 2023). Su filosofía y propósito se fundamentan en los principios de inclusión educativa, justicia social, transformación social y el desarrollo integral de estudiantes provenientes de regiones marginadas (OCUBBJG, 2023).

Entre sus fortalezas destaca su innovador enfoque evaluativo que va más allá de calificar, promoviendo el desarrollo de espacios de aprendizaje de diálogo reflexivo y retroalimentación (Copado, 2022). La promoción del aprendizaje situado que responde de manera pertinente a las necesidades y contextos específicos de las comunidades marginadas (OCUBBJG, 2022).

No obstante, el modelo enfrenta retos significativos como el reconocimiento limitado del enfoque por su dificultad para medir objetivamente el progreso de los estudiantes al no integrar métricas cuantitativas que complementen su evaluación (Webb, 2013a; Muñoz y Solís, 2021). Según diversos autores, la integración de evaluaciones mixtas es recomendable para mejorar el desempeño de los estudiantes y fortalecer los procesos educativos (Muñoz y Solís, 2021). Así mismo, enfrenta críticas y escepticismo por parte de la sociedad y algunos sectores académicos, que cuestionan su viabilidad y la calidad de la educación ofrecida (González et al., 2022; Tuirán, 2019; Osuna et al., 2022).

Su éxito dependerá de la capacidad de la institución de optimizar recursos, complementar enfoques evaluativos y garantizar un financiamiento sostenible a largo plazo. A pesar de estos retos, estas instituciones representan una opción asequible para quienes no tienen otras opciones de educación superior.

Referencias

- Blanco B., E. (2021). Fantasías razonables: las expectativas educativas al final del nivel medio superior en México y su relación con la desigualdad socioeconómica. *Sociológica* (México), 36(103), 43–84.
<https://doi.org/10.22201/iis.01874164p.2021.103.58704>
- Cadena L. A., & Ramos L. L. (2021). La propuesta educativa a nivel superior del gobierno mexicano: una apuesta por la juventud en condiciones de exclusión. *Cadernos do Aplicacao*, 34 (1). DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111241>
- Cámara de Diputados. (2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior. Diario Oficial de la Federación.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Canales, A. (2021). Las universidades para el bienestar Benito Juárez García: ¿Oportunidades o mayor segmentación educativa? En G. Guevara (Ed.), *La regresión educativa* (pp. 405-438). Grijalbo.
- Chaves L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25(2), 59–65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Freire, P. (2005) *pedagogía do Oprimido* 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: reviviendo la pedagogía del oprimido*. Continuum.
- Garizurieta B, J. (2021). La exclusión, desigualdad y desarraigo, desde la experiencia de los estudiantes de la Universidad Veracruzana, región Xalapa. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 12, e1242.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1242
- Kincheloe, J. L. (1992). [Reseña de *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*, de H. Giroux]. *Revista de Educación*, 174(1), 130–135.
<http://www.jstor.org/stable/42742245>
- Giroux, H. (2015). Dangerous thinking in the age of the new authoritarianism. *Paradigm*. <https://doi.org/10.4324/9781315635316>
- Giroux, H. (2016, March 1). Beyond pedagogies of repression. *Monthly Review*.
<https://monthlyreview.org/2016/03/01/beyond-pedagogies-of-repression/>
- Giroux, H. (2019). Toward a pedagogy of educated hope under casino capitalism. *Pedagogia y Saberes*, 50, 147–151.
<https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457012/html/>
- González, H., Mejía, G., & González, J. L. (2022). La distribución territorial de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: entre desiertos y espejismos educativos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 123-146.
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.625>
- González, J. L., Mejía, G., & González, H. (2021). Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socio espacial de su cobertura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e27.3733>
- Hillman, N., & Weichman, T. (2016). *Education Deserts: The Continued Significance of “Place” in the Twenty-First Century*. American Council on Education.
<https://www.acenet.edu/documents/education-deserts-the-continued-significance-of-place-in-the-twenty-first-century.pdf>
- Ichikawa, H. (2020). A theory of hope in critical pedagogy: An interpretation of Henry Giroux. *Educational Philosophy and Theory*, 54(4), 384–394.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1840973>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Luzón, A., & González, J. C. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: Reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *Arbor*, 195(792), a512. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2013>

- Morales, R. E., & Rodríguez, P. R. (2022). Retos y desafíos en la Educación Superior: Una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the Knowledge Society*, 23, e264020. <https://doi.org/10.14201/eks.26420>
- Ossa Londoño, J. (2006). Reseña del libro *Comunidad de aprendizaje: Una pedagogía de la Esperanza* de Bell Hooks. *Uni-pluriversidad*, 6(1), 75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7896029>
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG]. (2021a). Diagnóstico del Programa Presupuestario U083: Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/basicos/Diagnostico_Programa.pdf
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG]. (2021b). Reglamento escolar. https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/estudiosydocentes/reglamento_escolar.pdf
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG]. (2019). DECRETO por el que se crea el organismo público descentralizado denominado Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. *Diario oficial de la federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5566761&fecha=30/07/2019#gsc.tab=0
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG]. (2023). Programa Institucional 2023-2024. Comisión Nacional de Mejora Regulatoria. <https://www.cofemersimir.gob.mx/portales/resumen/55163>
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG]. (2022). Modelo educativo Kaleidoscopio. Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. (s. f.). <https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/documentos/kaleidoscopio.pdf>
- Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García [OCUBBJG]. (2023). Estatuto Académico. https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/basicos/Estatuto_academico.pdf
- Osuna, J. C., Félix, K. V., & López, S. (2022). Las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Fundación, oferta educativa y primeros resultados. *Estudios Críticos de la Sociedad* (100), 237-262. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2022100-11>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Santos, B. S. *A gramática do tempo: para um nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção para um Novo Senso Comum. v. 4).
- Schüttpelz, K., Karay, Y., Gehlhar, K., Arias, J., & Zupanic, M. (2020). Comparison of the evaluation of formative assessment at two medical faculties with different conditions of undergraduate training, assessment and feedback. *GMS Journal for Medical Education*, 37(4), 1–23. <https://doi.org/10.3205/zma001334>
- Smith, J. G. A. de L., & Almeida, M. M. C. A. (2018). Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230063. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230063>
- Universidad para el Bienestar Benito Juárez García (s.f.). Sedes. <https://ubbj.gob.mx/Sedes>
- Webb, D. (2013b). Pedagogía crítica, utopía y (des)compromiso político. *Poder y educación*, 5(3), 280–290. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.3.280>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

20. INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) Y SOBERBIA INTELECTUAL: EL DEBATE HUMANÍSTICO SOBRE EL USO DE LA IA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Leonora Arteaga Del Toro
Felipe de Jesús Lee Vera

Introducción

Desde la antigüedad, el conocimiento ha sido reservado para las clases privilegiadas, con habilidades para descifrar el lenguaje académico. Sin embargo, la tecnología, desde la imprenta hasta las TICs, ha democratizado progresivamente el acceso al conocimiento. Para el siglo XX, Occidente contaba con una clase media alfabetizada y, más tarde, las TICs permitieron la educación a distancia y el acceso masivo a información, destacando su papel durante la pandemia de COVID-19. Estas tecnologías incluyen bases de datos, bibliotecas digitales e inteligencia artificial (IA), que facilita la investigación y el aprendizaje al gestionar grandes volúmenes de información. No obstante, el uso de la IA genera debates sobre la veracidad y validez de los datos que produce, planteando si su uso pudiera llevar al usuario a una percepción distorsionada de la realidad, similar a la alegoría de la Caverna de Platón, si no se verifican los resultados obtenidos.

Sustento teórico

Clasismos y orígenes de la soberbia intelectual

Soberbia según la RAE (2024), es la “satisfacción y envanecimiento por la contemplación de las propias prendas con menosprecio a los demás”. Si se le agrega el adjetivo “intelectual” se está hablando entonces del hecho en el cual una persona letrada menosprecia a los demás al considerarles ignorantes. Para lograrlo se necesita estar inserto en un sistema donde la información y el conocimiento no son de libre acceso.

El acceso a información, a través de la educación, se ha considerado tradicionalmente para las clases en el poder y así poder mantener el control social. Al ser el poder un medio de comunicación, según Niklas Luhmann en su libro Poder (2012), controlar la información a la que el público tiene acceso le permite movilizar y dominar con más facilidad, debido a que se disminuye la posibilidad de que se ponga en tela de juicio el discurso y la narrativa de quienes dominan.

Entonces, parte de la soberbia intelectual descansaría sobre el mantener controlado el acceso a información y conocimiento a grupos sociales que tradicionalmente estaban aislados de ellos. Ya sea por perpetuar una estructura social específica o por mantener el control de una sociedad. De igual manera, para mantener controlado el acceso al conocimiento e impedir que sea cuestionado cuando por razones políticas no conviene. Sin embargo, para una institución educativa es riesgosa la soberbia intelectual, dado que los investigadores se enredan en los conceptos y quedan desconectados de la realidad, como lo argumenta Carola Minguat en su nota “Soberbia intelectual” de 2023.

A pesar de que desde la invención de la imprenta de Gutenberg se ha "democratizado" paulatinamente el acceso al conocimiento ha sido más sencilla su disseminación y la población se ha visto incentivada a aprender habilidades de gestión e información y de lectura. Sin embargo, la democratización del conocimiento ha venido con sus problemas éticos, el dilema entre compartir los resultados científicos a un público en general o respetar los Derechos de Autor, de sus creadores.

No obstante, el proceso civilizatorio a través de la educación y el acceso a la información y conocimiento sigue avanzando junto con las tecnologías de la información y comunicación. Norbert Elías (2015), argumenta que el proceso civilizatorio supone una transformación del comportamiento y de la sensibilidad humanos en una transformación del comportamiento y de la sensibilidad humanos en una dirección determinada. Así es cómo a partir de finales del siglo XIX se comienza a trabajar por la alfabetización total de la población, y para el siglo XXI se trabaja en la alfabetización digital de la población, proceso acelerado por la pandemia del COVID-19.

Ahora bien, lo anterior no significa que la distancia social entre niveles sociales se estreche. Mientras las élites intelectuales sigan percibiendo como amenaza a quienes deseen tener o mejorar el acceso a la información o el conocimiento, recurren a una actitud pronunciadamente excluyente y a la creación de instrumentos para el mantenimiento de su existencia privilegiada, según argumenta Norbert Elías (2005).

Entonces, las élites, tanto intelectuales como económicas, tienen la capacidad de regular el acceso a la información y a la generación de conocimiento. Por un lado, es necesario legitimar dicho acceso para asegurar que quienes están produciendo conocimiento son personas serías y conocen los principios éticos de su profesión, y por el otro se puede desvirtuar a hacia cerrarles el acceso a quienes no sean “dignos” por razón de condiciones sociales o por no tener los recursos para acudir a los canales ya legitimados e institucionalizados para acceder a la información y al conocimiento.

Cambios tecnológicos y soberbia intelectual

La soberbia intelectual, también se puede definir como una actitud de desconfianza hacia los avances de la tecnología, dado que en sus albores no está institucionalizado su uso dentro de la sociedad. Una vez institucionalizado y legitimado, la tecnología forma parte del corpus de herramientas de la humanidad para generar conocimiento. Conforme se va dando la dinámica de los enfrentamientos de voluntades dentro del campo intelectual, con respecto al uso de nuevas tecnologías y la democratización del conocimiento, el uso de las nuevas tecnologías va adquiriendo, creando habitus, y su uso se va aceptando dentro del campo, permitiendo que se introduzcan nuevas prácticas y se gestionen nuevos debates.

Al igual que Norbert Elías, Pierre Bourdieu (2005), también explica cómo se introducen nuevas prácticas y personas en un grupo determinado, mediante el concepto de “campo”, “habitus” y “capital”. Para Bourdieu, el ingreso al campo está regulado por las normas impuestas por el grupo dominante, que definen las prácticas y los valores con los que se legitima la pertenencia, con el objetivo de separar a los miembros nuevos de los legítimos. Entre más rígidas las reglas mejor, al igual como señala Elías, porque con ello la distancia social entre ambos grupos se amplía, y el prestigio se mantiene. Por el contrario, una vez que se legitiman habitus y se redefinen las posiciones en el campo, el enfrentamiento de voluntades vuelve. En este sentido, la soberbia intelectual es una práctica que interpone reglas rígidas por parte del grupo dominante, para así evitar que se legitimen fácilmente los nuevos miembros o que nuevos miembros entren al campo y cambien el habitus. Es una manera de mantener el Statu Quo y asegurar el prestigio del grupo.

Dado lo anterior, la soberbia intelectual, es una manera de diferenciar a los recién llegados a la comunidad científica de los ya establecidos, ya sea a manera de brecha generacional o salvaguardando el habitus. Es decir, para el caso de la IA, es más probable que la generación más joven la pueda adoptar más rápido que la generación mayor, lo cual puede generar desconfianza sobre el cambio de procesos a seguir en la generación de conocimiento. Debido a la eficientización de procesos de recolección y ordenamiento de datos e información, y el aumento de la capacidad de procesamiento de datos.

El desconocimiento del manejo de datos a través de tecnologías de la información por parte de la generación ya consolidada de la comunidad intelectual es parte de las actitudes soberbias que pueden presentar ante la IA. Así como la pérdida de control de los canales de distribución y difusión del conocimiento, porque en un primer momento se abre la puerta a más personas de cuestionar los conocimientos ya legitimados epistemológicamente dentro de la comunidad científica, perdiendo la capacidad de debate y cuestionamiento, que es la base de hacer ciencia.

Otra cosa en la que la soberbia intelectual se interpone a raíz de los cambios tecnológicos es en subestimar a los científicos que se apoyan en las nuevas tecnologías para hacer su labor epistémica y de comunicación social de los resultados de sus investigadores, interponiéndose en la búsqueda del mejoramiento de la sociedad, bajo la premisa de que está protegiendo lo ya establecido. Sin embargo, llega un punto en el que se legitiman las nuevas formas de hacer ciencia y de comunicar datos que la soberbia intelectual ya no puede detener más.

En este sentido siempre que haya algún cambio social, la estructura donde sus prácticas se sostienen corre el riesgo de desplomarse. En el caso de la ciencia, su estructura ha sido configurada a través del debate y el diálogo, dado que, si no se cuestionan los descubrimientos y avances, no se está haciendo ciencia. Sin embargo, como está regida y normada por el ser humano, corre el riesgo de que el acceso al debate sea cerrado, para proteger intereses.

Práctica docente e inteligencia artificial

En cuanto al acceso al conocimiento, la información y los datos, la soberbia intelectual se interpone al impedir que sean aceptados como válido, datos generados y/o procesados por las TIC's y en este caso por la IA, lo que entorpece la comunicación de la ciencia y en consecuencia la práctica docente.

Para la práctica docente, la IA representa varias ventajas en cuanto al acceso, el procesamiento y la comunicación de los datos y conocimiento, sobre todo si las condiciones para obtener la información de manera presencial no son lo óptimas, como en el caso de la pandemia del COVID-19.

Un docente que cuenta con herramientas que efficienten la exploración y la enseñanza de contenidos no perderá tiempo y energía en la búsqueda y generación de material y podrá dedicarse a facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes. Para el estudiante, también es de ayuda ya que, si no cuenta con las condiciones para trasladarse a una biblioteca, o el tiempo para hacerlo, las TIC's le facilitan el camino a concluir sus estudios.

Sin embargo, no solo los estudiantes, docentes y científicos deben de estar conscientes de los efectos negativos y los usos maliciosos de la IA, sino toda la humanidad. Aunque sea una tecnología que no toda la raza humana solicitó que se desarrollara, su uso ya forma parte de la vida cotidiana en el caso de los estudiantes, docentes y científicos. Para lograr utilizarla con eficiencia será necesario desarrollar el pensamiento crítico, la gestión de información y sobre todo el sentido común.

La IA, no es la panacea para solucionar todos los retos generados dentro de la enseñanza y la docencia, ni para la práctica del científico. Se necesita tener habilidades que permitan cuestionar sus resultados para evitar sesgos, al igual que con toda práctica de generación de conocimiento. La ciencia es una práctica social, al igual que la docencia, entre todos los participantes se pueden rebotar las propuestas y sentencias, para asegurar que son representaciones reales y no construcciones de fenómenos.

Ya que parte del oficio del científico, así como del método científico, consiste en validar la información obtenida de las investigaciones y los experimentos, para contestar las hipótesis que los guían, por lo que la IA no es un obstáculo para la validación, ni el único medio para hacerlo. Puede efficientar el trabajo, pero no sustituye al humano en cuanto a la interpretación de resultados y las implicaciones que pueden tener para la humanidad Aragón, 2023).

IA y soberbia intelectual ¿Qué opina la IA?

El uso de la IA es un coadyuvante para el proceso de avance de la ciencia y de la tecnología. Sin embargo, dependiendo de la plataforma y el acceso que tenga a los datos e información en internet, el algoritmo con la que está programada y las habilidades de pensamiento crítico y gestión de e la información, los resultados de su uso van a variar. Si bien, existen actitudes de soberbia hacia su uso y de miedo a que reemplace al docente y al científico, la IA puede dar respuesta a algunos de estos cuestionamientos. La respuesta dependerá de la claridad de la pregunta, así como de las relaciones de conceptos que se le están solicitando.

Por ejemplo, en una pequeña sesión de preguntas con Chat GPT sobre soberbia en la ciencia, cuando se le preguntaron cuestiones relacionadas con la soberbia intelectual, el uso de la IA y la práctica docente arrojó lo siguiente como respuesta:

“La soberbia intelectual hacia el uso de la inteligencia artificial (IA) puede surgir por varias razones: Falta de comprensión: [...]; Temor al cambio: [...]; Experiencias previas negativas: [...]; Cultura de la competencia: [...]; Incertidumbre sobre el futuro: [...].

En general, la soberbia intelectual hacia el uso de la IA puede surgir de una combinación de falta de comprensión, temor al cambio, experiencias previas negativas, cultura de la competencia e incertidumbre sobre el futuro. Abordar estas preocupaciones requiere una educación adecuada sobre la IA, una evaluación cuidadosa de sus implicaciones éticas y sociales, y un enfoque reflexivo y colaborativo hacia su desarrollo y aplicación.” OpenAI. (2024).

Como se puede observar, la IA señala que estas actitudes vienen de la ignorancia y el temor al cambio, tal como Elías y Bourdieu explican con sus respectivas teorías sociales. Elías, al explicar cómo se da el proceso civilizatorio, argumenta que hasta que un grupo social se siente orgulloso de sus prácticas, estas forman parte de su proceso civilizatorio, en este sentido la IA señala que parte estas actitudes son producto de la falta de conocimiento y acercamiento hacia esta tecnología.

En cuanto a su papel coadyuvante en la democratización del conocimiento comenta lo siguiente:

“La inteligencia artificial (IA) puede desempeñar un papel importante en la democratización de la información y del conocimiento de varias maneras: Acceso a la información: [...]; Traducción automática: [...]; Recomendaciones personalizadas: [...]; Educación personalizada: [...]; Generación de contenido: [...]; Accesibilidad: [...].

En resumen, la inteligencia artificial puede desempeñar un papel significativo en la democratización de la información y del conocimiento al facilitar el acceso a la información, superar barreras lingüísticas, proporcionar recomendaciones personalizadas, adaptar la educación a las necesidades individuales, facilitar la generación de contenido y mejorar la accesibilidad para personas con discapacidades. Esto puede contribuir a un mayor acceso y participación en la sociedad del conocimiento para una amplia gama de personas en todo el mundo.” OpenAI. (2024).

Al ser una aplicación que funciona por medio de algoritmos, la IA responde de forma funcional las preguntas sin hacer alarde de los impactos que pueda tener y sin tratar de hacer interpretaciones. Es decir, se limita a lo que el usuario le pregunta y responde acorde y de manera sucinta. Sin embargo, en cuanto a su papel como democratizadora de conocimiento, la IA conduce a que más personas tengan acceso a materiales que fuera de las TIC's no lo pudieran tener, así como promueve que más personas puedan tener mejor acceso al conocimiento, mediante aprendizajes personalizados.

Conclusiones

¿Cómo evitar un escenario de Caverna platónica?

El uso de la IA sin conciencia de cómo ha sido programada, a qué datos tienen acceso y cómo funciona, puede llevar a la sociedad a introducirse en un escenario de caverna platónica, en donde los resultados que produce la IA son las sombras que se proyectan en la caverna y la falta de habilidades de pensamiento crítico y de gestión de la información no le permiten salir de ella, al creer que lo que está proyectado en la pared es real.

Entonces, para evitar que la humanidad se encierre en esta caverna platónica, primero se debe considerar que es una herramienta que apoyará a la humanidad a seguir avanzando en cuanto a la producción y generación de conocimiento, pero no sustituirá al humano, al menos en un futuro inmediato, y en tareas mecánicas solamente. Su uso invita a mejorar las capacidades de gestión de información y pensamiento crítico para poder apoyar a los algoritmos y a quienes la programan, así como diseñar esquemas éticos para que sea manejada correctamente.

En lo que refiere a los conocimientos y la generación y procesamiento de datos, el alcance de esta estiba en los datos que tenga disponibles por parte de quien la programe. En cuanto a los sesgos, para evitarlos es necesario que el usuario tenga buenas capacidades de pensamiento crítico, así como de gestión de la información, dado que como la IA es controlada por humanos, quien recolecta los datos es quién, en cierto sentido, controla los resultados y las interpretaciones de estos.

Además, se debe considerar que la soberbia intelectual, puede venir de las estructuras gubernamentales, donde la clase política puede controlar hasta donde puede ser cuestionada por la sociedad civil, así como hasta dónde puede permitir mediante los ministerios de educación, la utilización de tecnologías de la información dentro de los planes de estudios de los distintos niveles educativos.

Basado en lo anterior, se puede poner sobre la mesa el argumento de que la misma sociedad civil puede ser también un impedimento para el avance del uso de la IA dentro de la educación, además de la soberbia intelectual. Por lo que más allá de la soberbia intelectual y la preservación de la legitimidad dentro del campo científico, la sociedad civil también tiene responsabilidad para permitir y regular su uso en materia docente. Para que esto funcione correctamente, también debe de proponer lineamientos éticos y morales para marcar cuáles son los usos maliciosos y evitar sesgos, a través de una ética que recupere la humanidad del proceso creativo y una alfabetización moral (Christians, 2019). Así como para reconocer qué es real y qué es una proyección de la realidad.

Para la práctica docente, la IA más que representar un obstáculo puede ser una herramienta que le ayude al docente a promover el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, gestión de información y sentido común. Al estar en los albores de su uso generalizado, es normal que se tenga un poco de temor sobre las implicaciones de su uso y qué tanto esto va a frenar el desarrollo de las capacidades cognitivas y de aprendizaje del estudiante. No obstante, se puede afirmar que más que hacer más perezoso al estudiante y al docente, invita avanzar en el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades, al no desperdiciar tanta energía creando y buscando contenido y material, así como mejorar el acceso a la información y a los conocimientos. Haciendo innecesaria la presencialidad en muchos de los casos, ahorrando costos en tiempo y dinero.

Como todo avance tecnológico al principio es difícil adaptarse, ya sea por la curva de aprendizaje o por el desconocimiento de su funcionamiento. Eventualmente la humanidad se adaptará al uso de la IA y se verá integrada en varios procesos de generación y transmisión de conocimiento.

Referencias

- Asale, R.-., & Rae. (2024). soberbia | Diccionario de la lengua española. «Diccionario De La Lengua Española» - Edición Del Tricentenario. <https://dle.rae.es/soberbia>
- Aragon, R (2023), The Copyright Conundrum. AI and the Future of Creativity. [El acertijo del Copyright. La IA y el futuro de la creatividad] [Kindle Paperwhite version]. Recuperado de amazon.com
- Bourdieu, P (2005), Capital cultural, escuela y espacio social. México, Siglo XXI
- Cristians, C. (2019), Media Ethics and Global Justice in the Digital Age [Ética mediática y justicia global en la era digital], New York, Cambridge University Press
- Elias, N (2015). El proceso de la civilización. México, Fondo de Cultura Económica
- Luhmann, N. (2012) Macht [Poder] Konstan, UVK Verlagsgesellschaft.
- Minguet, C. (2023, November 14). Soberbia intelectual (Carola Minguet, Religión Confidencial). UCV. <https://www.ucv.es/actualidad/todas-las-noticias/artmid/5804/articleid/9679/soberbia-intelectual-carola-minguet-religion-confidencial>
- OpenAI. (2024). ChatGPT (3.5)

21. LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE.

Selene Margarita Vázquez Soto
Jessica Vianney García Vázquez
Miguel Ángel Cruz Domínguez Hernández

Introducción

La enseñanza efectiva se fundamenta en involucrar a los estudiantes en actividades que estimulen su aprendizaje y les permitan alcanzar los objetivos establecidos en cada asignatura o unidad. Este enfoque representa un cambio significativo en la metodología educativa, pasando de la mera transmisión de información a un aprendizaje significativo, donde los estudiantes logran comprender y aplicar los conceptos de forma práctica en su vida cotidiana.

En este modelo educativo, el aprendizaje no se centra únicamente en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades metacognitivas que favorezcan un rendimiento óptimo en diversos contextos sociales y culturales. El objetivo es que los estudiantes asuman un papel activo en su proceso formativo, construyendo significado a partir de sus experiencias personales, al mismo tiempo que fortalecen competencias cognitivas, metacognitivas y habilidades para gestionar aspectos emocionales y motivacionales.

Para asegurar un uso efectivo del conocimiento, es crucial diseñar estrategias pedagógicas que coloquen al estudiante en el centro del proceso educativo. Esto se logra mediante la implementación de materiales didácticos que fomenten un aprendizaje dinámico, significativo y adaptado al contexto de los estudiantes.

La meta es que cada actividad educativa no solo facilite la adquisición de nuevos conocimientos, sino también su integración en el entorno personal del estudiante, asegurando un aprendizaje funcional y relevante. Esta propuesta busca promover una experiencia de aprendizaje reflexiva y participativa, transformando el aula en un espacio colaborativo donde el conocimiento se construya de forma conjunta.

Sustento teórico

Hoy en día, la educación está experimentando una transformación profunda. Los métodos tradicionales de enseñanza están siendo revisados, dando paso a la exploración de nuevos entornos educativos que ofrecen alternativas efectivas para el desarrollo integral de competencias en los estudiantes (Delors et al., 1996). Estos ambientes de aprendizaje no se limitan a la clase física; se extienden hacia espacios que fomentan la autonomía, la colaboración, la creatividad y la conexión con el mundo real, brindando una perspectiva enriquecedora y adaptada a las demandas del siglo XXI (Kolb, 1984).

El aprendizaje contemporáneo se caracteriza por ser un proceso dinámico y flexible, donde los estudiantes se convierten en los protagonistas de su propia formación. Este cambio en el paradigma educativo implica que los entornos en los que se desarrolla la enseñanza jueguen un papel fundamental en la construcción de conocimientos y en el desarrollo integral del individuo (Freire, 1998). En este contexto, la educación no solo busca transmitir contenidos, sino también cultivar habilidades esenciales que permitan a los estudiantes afrontar con éxito los desafíos de una sociedad globalizada y en constante evolución.

Los ambientes de aprendizaje contemporáneos abarcan una amplia gama de espacios, tanto físicos como virtuales. Entre estos se incluyen laboratorios, bibliotecas, áreas comunitarias, entornos naturales y plataformas digitales que integran herramientas tecnológicas avanzadas para facilitar la adquisición de conocimientos y la interacción entre los estudiantes y el contenido educativo (Biggs, 2003). Estos entornos ofrecen oportunidades para crear experiencias de aprendizaje significativas que trascienden el conocimiento teórico, fomentando un aprendizaje activo y aplicado.

La integración de estos diversos entornos en el proceso educativo favorece el desarrollo de competencias esenciales como:

- Resolución de problemas
- Trabajo en equipo
- Pensamiento crítico
- Adaptabilidad a contextos cambiantes

Estas habilidades son fundamentales para el éxito personal y profesional, y se fortalecen cuando los estudiantes participan en actividades que conectan la teoría con la práctica. Por ejemplo, proyectos comunitarios, actividades experimentales en laboratorios o simulaciones en entornos virtuales permiten a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales, promoviendo un aprendizaje más profundo y duradero (Tinto, 1993).

Además, los entornos virtuales han adquirido una relevancia notable en los últimos años, especialmente con el auge de la educación a distancia. Plataformas de aprendizaje en línea, recursos interactivos y herramientas de colaboración digital han transformado la forma en que los estudiantes acceden a la educación, brindando mayor flexibilidad y personalización del aprendizaje. Estas tecnologías no solo amplían las posibilidades educativas, sino que también democratizan el acceso al conocimiento, permitiendo que estudiantes de diversas ubicaciones geográficas y contextos socioeconómicos participen activamente en su formación.

En resumen, el diseño y la implementación de entornos de aprendizaje variados y adaptados a las necesidades actuales se han convertido en un pilar fundamental para la educación moderna. Al combinar elementos físicos, sociales y tecnológicos, estos espacios no solo contribuyen al desarrollo de competencias académicas y profesionales, sino que también promueven el crecimiento personal, la creatividad y la capacidad de los estudiantes para afrontar los retos de un mundo interconectado y en constante cambio.

En estos entornos, el aprendizaje se transforma en un proceso dinámico y contextualizado, donde la interacción entre los estudiantes, el entorno y el contenido juega un papel central. Los alumnos dejan de ser simples receptores de información para asumir un rol activo y exploratorio, fomentando el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI (Rogers, 1969). Este enfoque promueve la construcción de conocimiento a través de la experiencia directa, el análisis crítico y la reflexión, fortaleciendo las habilidades necesarias para desenvolverse en un mundo en constante transformación (Perrenoud, 2008).

El desarrollo de competencias mediante diversos entornos de aprendizaje responde a la creciente necesidad de formar individuos capaces de adaptarse a los cambios constantes que caracterizan nuestra sociedad contemporánea. En una era donde la información es ampliamente accesible y la colaboración se ha convertido en un pilar del éxito, es crucial proporcionar a los estudiantes herramientas que no solo les permitan acceder al conocimiento, sino también analizarlo, aplicarlo y compartirlo de manera eficiente y significativa (UNESCO, 2015).

Diseño de Ambientes de Aprendizaje Transformadores

El diseño de entornos de aprendizaje que superen las limitaciones del aula tradicional es fundamental para preparar a los estudiantes ante los desafíos de la vida contemporánea. Estos espacios, sean físicos o virtuales, facilitan la integración de experiencias prácticas en el proceso educativo, garantizando que los alumnos no solo adquieran conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas que los capaciten para ser ciudadanos activos, críticos y comprometidos con su entorno (Nussbaum, 2010).

Inclusión y Personalización en la Educación

Además, estos entornos fomentan una educación más inclusiva y personalizada, adaptándose a las variadas necesidades, intereses y contextos de los estudiantes. Espacios como laboratorios, áreas comunitarias, recursos tecnológicos y escenarios naturales brindan oportunidades únicas para el aprendizaje experiencial, donde los alumnos pueden aplicar conceptos abstractos a situaciones reales, desarrollar su creatividad y fortalecer su capacidad de resolución de problemas.

El enfoque centrado en la experiencia y el análisis crítico no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los retos del mercado laboral, sino que también los empodera para contribuir activamente al desarrollo social y cultural de sus comunidades. Este tipo de aprendizaje promueve la autorreflexión, el trabajo en equipo y la construcción de una visión global, cualidades indispensables en un mundo interconectado y en constante cambio.

En resumen, los entornos de aprendizaje dinámicos y contextualizados son la base para una educación transformadora, orientada a formar individuos adaptables, reflexivos y comprometidos. Al integrar experiencias prácticas, tecnología y colaboración en el proceso educativo, se asegura que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de una sociedad cada vez más compleja y diversa.

Objetivo

Promover una transformación integral del currículo educativo mediante la adopción de estrategias innovadoras que reformulen los métodos de enseñanza, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje y potenciar el desarrollo de competencias en estudiantes y docentes. Este enfoque busca equilibrar la formación académica con el fortalecimiento de actitudes positivas, fomentando un ambiente educativo que inspire crecimiento, compromiso y una visión integral en los estudiantes.

Desarrollo

El Bachillerato Bivalente del Instituto Politécnico Nacional (IPN) tiene como objetivo principal dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan desarrollar competencias académicas, personales y sociales esenciales para lograr una formación integral. Estas competencias se construyen a través de las Unidades de Aprendizaje, distribuidas estratégicamente a lo largo de los seis niveles del plan de estudios. Estas unidades buscan fortalecer conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que promuevan la autoformación, impulsando tanto el desarrollo académico como el personal de los estudiantes (Morales et al., 2018).

La Asignatura de Filosofía I: Un Pilar en la Formación Integral

La materia de Filosofía I tiene como objetivo principal facilitar a los estudiantes la comprensión de la importancia de la normatividad social como un elemento esencial para fomentar un desarrollo justo y equitativo en una sociedad en constante cambio. A través del análisis y la reflexión sobre principios éticos y axiológicos, esta asignatura promueve una actitud crítica y responsable ante problemáticas sociales como los Derechos Humanos, la Equidad de Género, el Desarrollo Sostenible y el Multiculturalismo. Así, los estudiantes no solo reflexionan sobre estos temas, sino que también desarrollan habilidades de comunicación autónoma y efectiva que enriquecen su desempeño en otras Unidades de Aprendizaje, como Expresión Oral y Escrita I, Desarrollo de Habilidades de Pensamiento e Historia de México Contemporáneo I (González y Reyes, 2019).

Filosofía I: Un Enfoque por Competencias

Filosofía I forma parte del área de formación Científica, Humanística y Tecnológica Básica del plan de estudios del IPN, estructurado bajo un enfoque por competencias que integra tanto las competencias generales como las específicas, en línea con los principios de la filosofía educativa de la institución (Torres et al., 2021).

En este marco, Filosofía I se enfoca en tres competencias específicas fundamentales:

1. Reconocer al ser humano como un sujeto moral, con la capacidad de asumir una actitud responsable hacia sí mismo y su entorno.
2. Fomentar una actitud crítica y propositiva ante los desafíos éticos y morales que plantea la realidad contemporánea.
3. Fundamentar juicios morales basados en el respeto y la tolerancia hacia la diversidad cultural y social (Torres et al., 2021).

Estas competencias no solo buscan proporcionar a los estudiantes una sólida base conceptual, sino también empoderarlos para actuar de manera reflexiva y comprometida en diversos contextos, contribuyendo así a su formación integral.

El enfoque pedagógico de Filosofía I está diseñado para fomentar un aprendizaje significativo, autónomo, participativo y colaborativo, guiado por el docente y apoyado por materiales didácticos especializados, como el poli-libro de Filosofía I. Este recurso facilita la comprensión de conceptos clave al presentar contenidos de forma accesible y estructurada, adaptándose a las necesidades de los estudiantes (Sánchez y Rodríguez, 2020).

Además, la asignatura se alinea con los objetivos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y con las competencias genéricas definidas en el Acuerdo 444 de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008). Estas competencias son transferibles y permiten a los estudiantes integrar y aplicar nuevos conocimientos en diversos contextos y disciplinas, fortaleciendo su capacidad para enfrentarse a los retos del entorno contemporáneo.

Filosofía I y la Formación Integral

La inclusión de Filosofía I en el plan de estudios del Bachillerato Bivalente del IPN no solo busca la adquisición de conocimientos éticos y axiológicos, sino también el desarrollo de habilidades fundamentales para una vida responsable y comprometida. Este enfoque contribuye a formar ciudadanos activos, críticos y éticos, capaces de abordar los desafíos de la vida moderna con una perspectiva inclusiva y transformadora.

Esta asignatura, al igual que las demás Unidades de Aprendizaje del bachillerato, es crucial para consolidar un modelo educativo que atienda las demandas de un mundo globalizado, al tiempo que fomenta valores esenciales para una convivencia justa y equitativa en la sociedad.

Metodología

El objetivo de este proyecto es diseñar un material didáctico, específicamente un poli-libro, para la Unidad de Aprendizaje de Filosofía I. La finalidad principal de esta asignatura es preparar a los estudiantes para desarrollar las competencias definidas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), fundamentadas en los cuatro pilares esenciales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors et al., 1996). Se busca que el estudiante logre un aprendizaje significativo, autónomo, estratégico y ético.

La incorporación de estos saberes en el proceso educativo se facilita cuando las estrategias docentes promueven un aprendizaje activo en el estudiante, apoyándose en materiales didácticos que refuercen este enfoque. Freire (2005) subraya la importancia de que los estudiantes adopten un rol activo en su propio aprendizaje, mientras que el docente actúa como un facilitador que impulsa la reflexión crítica y fomenta la autonomía mediante el uso de recursos que promuevan estas habilidades.

En este contexto, es insuficiente que los docentes se limiten a transmitir contenidos disciplinarios. Es necesario superar la enseñanza tradicional para apoyar integralmente la formación de los estudiantes. Según Perrenoud (2008), la educación moderna exige un compromiso docente hacia una formación holística, ayudando a los jóvenes a desarrollar competencias que vayan más allá de los conocimientos específicos de las asignaturas. Para ello, es esencial adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje, que se desarrolle en entornos diversos y estimulantes, permitiendo a los estudiantes integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores científicos y humanísticos para enfrentar exitosamente los retos laborales, personales, profesionales y sociales (UNESCO, 2015).

Este enfoque centrado en el estudiante y en el desarrollo de competencias también busca integrar diversas formas de conocimiento. En este sentido, el poli-libro de Filosofía I será una herramienta clave para vincular la teoría filosófica con situaciones prácticas y contextuales, motivando a los estudiantes a aplicar lo aprendido en escenarios reales y fomentando un aprendizaje relevante y duradero (González y Reyes, 2019).

Resultados

Este recurso educativo tiene como objetivo principal reducir los niveles de reprobación entre los alumnos, asegurando su continuidad en el sistema educativo y evitando que abandonen sus estudios, lo que podría afectar sus metas y expectativas personales (Tinto, 1993). Es fundamental que los estudiantes se sientan integrados en su proceso de aprendizaje, reconociendo que su involucramiento y aportaciones son valoradas. Para lograr esto, es importante implementar estrategias que impulsen su participación y los motiven a superar los desafíos académicos que enfrenten. El bajo desempeño escolar se ha señalado como una de las principales razones del abandono educativo, ya que, al experimentar frustración, muchos jóvenes desarrollan desinterés o rechazo hacia ciertas materias, lo que a menudo deriva en sanciones académicas y eventualmente en la deserción (Rumberger, 2001).

El material didáctico de Filosofía I surge como una propuesta creativa para articular los conocimientos adquiridos a lo largo del semestre, utilizando métodos pedagógicos que no solo fortalezcan el aprendizaje teórico, sino que también promuevan el desarrollo de destrezas y actitudes. Este recurso pretende ofrecer un enfoque práctico y relevante al proceso formativo, centrándose en la aplicación del conocimiento para resolver problemas reales (Biggs, 2003).

El desarrollo de este material se encuentra en línea con las directrices de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), subrayando la importancia de contar con herramientas adecuadas que propicien entornos de aprendizaje efectivos. Esta iniciativa tiene como objetivo fomentar la adquisición de habilidades profesionales a través del principio de "aprender haciendo", basado en la resolución de problemas, teniendo en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes y su capacidad para analizar, investigar y sintetizar temas específicos o cuestiones concretas (Kolb, 1984).

Para lograr estos objetivos, se incentivará en los alumnos el interés, la curiosidad y el compromiso de explorar temas éticos relacionados con la condición humana y los valores filosóficos. Se busca que participen en diversos proyectos institucionales y reflexionen críticamente sobre su identidad como ciudadanos de México y del mundo, dentro de una sociedad del conocimiento (Delors et al., 1996). De este modo, se pretende que adopten una postura de respeto hacia la diversidad cultural y la pluralidad de creencias, valores e ideas, examinando los dilemas éticos de la realidad desde una perspectiva humanista que contribuya al bienestar colectivo, la equidad de género y la sostenibilidad (Nussbaum, 2010).

El diseño y uso de este material requiere una colaboración activa entre docentes y estudiantes, donde ambos asuman la responsabilidad de utilizarlo correctamente, promoviendo así una cultura de trabajo en equipo y corresponsabilidad. Se aspira a fomentar valores como la solidaridad, el respeto mutuo y la convivencia armónica, motivando a los profesores a reflexionar sobre el contenido y adaptarlo a las realidades sociales y culturales de sus estudiantes (Freire, 1998).

Así, se busca superar las metodologías de enseñanza tradicionales. Al transformar la dinámica educativa, el docente promueve un papel más activo en el estudiante, quien se convierte en un protagonista en la creación y transformación del conocimiento, contribuyendo al desarrollo y modernización de la sociedad y el estado (Perrenoud, 2008).

Referencias

- Biggs, J. (2003). Teaching for quality learning at university. Open University Press.
- Delors, J., et al. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- González, L., & Reyes, P. (2019). Fundamentos de la educación filosófica en la educación media superior. Editorial Educación Contemporánea.
- González, L., & Reyes, P. (2019). Materiales didácticos y su impacto en el aprendizaje significativo. Editorial Educación Contemporánea.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.
- Morales, A., Pérez, J., & López, M. (2018). Desarrollo de competencias en la educación bivalente. Editorial Politécnica.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores.
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Editorial Graó.
- Rogers, C. R. (1969). Freedom to learn. Merrill.
- Rumberger, R. W. (2001). Why students drop out of school and what can be done. Harvard University Press.
- Sánchez, R., & Rodríguez, C. (2020). Materiales didácticos y mediación docente: Enfoque en Filosofía I. Editorial Universitaria.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. University of Chicago Press.
- Torres, M., Díaz, S., & Vázquez, T. (2021). El enfoque por competencias en la enseñanza de las humanidades. IPN.
- UNESCO. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO Publishing.

22. ASOCIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Y PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA.

Carlos René Contreras Cázarez
Adra Fernanda Camacho Enríquez

Introducción

Este estudio aborda las competencias investigativas, estructuradas en niveles clave: la identificación y organización de la información, generación científica del conocimiento y divulgación de conocimientos. Estas dimensiones se presentan como pilares esenciales para análisis y evaluación en el ámbito educativo. También se examina cómo las herramientas tecnológicas y la investigación han transformado las prácticas docentes, especialmente en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje.

El objetivo es establecer la relación entre las competencias investigativas y la práctica docente universitaria, evaluando su nivel de asociación y significancia. La investigación adopta un enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional y diseño no experimental. Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario cerrado que mide las dimensiones, aplicado a una muestra de 112 docentes de una universidad del noroeste de México.

Los resultados señalan una correlación positiva significativa entre la competencia investigativa y la práctica docente universitaria, destacando la relevancia de fortalecer estas habilidades en el ámbito educativo.

En la actualidad, los docentes han enfrentado la necesidad de realizar cambios profundos en sus prácticas, lo que ha implicado un mayor uso y adaptación a las nuevas tecnologías. La pandemia aceleró la incorporación de herramientas digitales en diversas áreas, y la educación no fue una excepción (Castañeda & Vargas, 2021). En el nivel superior, la labor docente desempeña un rol esencial en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Asimismo, la integración de tecnologías digitales en la enseñanza se ha vuelto indispensable para elevar la calidad educativa. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son ahora herramientas clave para las actividades cotidianas del quehacer docente (George & Avello, 2021).

En este contexto, las instituciones de educación superior demandan acciones que impulsen la investigación científica como parte integral de los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento (Paredes Pérez et al., 2023). Esto requiere que los docentes trasciendan su rol tradicional de transmisores de información para convertirse en facilitadores del aprendizaje, promoviendo competencias investigativas en los estudiantes. Estas competencias les permiten comprender la relevancia, las implicaciones y el impacto de la investigación educativa en su formación y práctica docente (Ruiz Guanipa, 2020).

En el caso de México, la investigación científica ha experimentado una notable evolución. Aunque sus raíces se remontan a inicios del siglo XX, fue en la década de los setenta cuando la investigación se institucionalizó formalmente (Gutiérrez, 1998; Retana, 2009). En este periodo, se creó el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), que impulsó la formación de investigadores mediante becas para realizar estancias en el extranjero (Peña, 1995).

El desarrollo e impulso de estas competencias no solo contribuye al fortalecimiento del desempeño académico y profesional, sino que también capacita tanto a estudiantes como a docentes para enfrentar los retos de un mundo globalizado y en permanente transformación. En esencia, este enfoque integral en la formación científica y educativa fomenta una enseñanza más dinámica y pertinente, alineada con las exigencias actuales y las necesidades del futuro.

Sustento teórico

La investigación en el ámbito de la educación superior es un campo dinámico que requiere un enfoque multidisciplinario para abordar y comprender los retos actuales. En este contexto, el objetivo de este apartado es analizar cómo distintos modelos teóricos pueden aportar a la comprensión de los desafíos que enfrentan los docentes al investigar y enseñar en la educación superior. Con este fin, se considera la alfabetización científica como una importante base teórica. Esta se caracteriza por abarcar un conjunto de habilidades argumentativas esenciales, como formular hipótesis, justificar ideas, construir y respaldar argumentos, anticipar perspectivas alternativas, contraargumentar y emplear evidencia de manera eficaz. Estas competencias no solo enriquecen el aprendizaje en ciencias dentro del currículo educativo, sino que también promueven el desarrollo de habilidades cognitivas generales, favoreciendo la adquisición flexible de conocimiento y el pensamiento crítico y complejo (Kuhn, 2000; Leitão, 2000; Larraín, 2007; Masón & Santi, 1994, citados en Larraín, 2009).

Las competencias investigativas se entienden como la habilidad de una persona para aplicar conocimientos científicos en la detección de problemas, la obtención de información, la interpretación de fenómenos científicos y la elaboración de conclusiones dentro del campo científico. El dominio efectivo de estas competencias se alcanza mediante la orientación, realización y evaluación de proyectos de investigación, seminarios, actividades investigativas, trabajos académicos y proyectos integradores, lo que favorece el desarrollo de habilidades profesionales, digitales y comunicativas (Estrada et al., 2022).

En cuanto a sus dimensiones, Ayala y Barrera (2018) identificaron tres áreas clave para su análisis: identificación y organización de la información, generación científica del conocimiento y divulgación de conocimientos. La dimensión de identificación y organización de la información implica localizar, evaluar y estructurar información de manera eficiente, utilizando plataformas especializadas, seleccionando fuentes relevantes y adoptando una actitud crítica hacia los datos recopilados (Ayala & Barrera, 2018). La generación científica del conocimiento se centra en desarrollar investigaciones originales y pertinentes en un área específica, abarcando la identificación de problemas relevantes, formulación de hipótesis y selección de metodologías adecuadas (Ayala & Barrera, 2018). Por último, la difusión de conocimientos comprende la comunicación efectiva de resultados, tanto a la comunidad académica como al público en general (Nolazco et al. 2022).

Por otra parte, Peralvo et al. (2017) concibe la práctica como un proceso en constante evolución, que requiere la implementación de innovaciones, las cuales deben enfocarse no solo en la planificación social y la gestión institucional, sino también en todos los aspectos operativos del sistema educativo. Para este estudio se toman en cuenta las dimensiones de procesos de interacción, planeación, estrategias didácticas y evaluación (Contreras & Acuña, 2022). Los procesos de interacción analizan cómo las personas se comunican y se relacionan dentro del entorno educativo. Sandoval (2009) define estas experiencias como el día a día en el aula, donde las relaciones entre estudiantes y docentes reflejan decisiones manifestadas en sus acciones y actitudes. La planeación docente implica diseñar actividades eficaces para optimizar tiempo y recursos, en este sentido Espinoza (2018) señala que este proceso establece objetivos y metas claras dentro del contexto educativo, definiendo qué hacer y con qué estrategias. En cuanto a las estrategias didácticas, Díaz (1998, citado por Flores et al., 2017) las define como herramientas utilizadas por el docente para facilitar aprendizajes significativos, promoviendo una comprensión más profunda de la información. En último lugar, la evaluación, según Gutiérrez (2021), es un proceso centrado en los estudiantes, que busca medir conocimientos mediante diversas pruebas. Esta permite determinar el grado en que los alumnos han adquirido habilidades, conocimientos y valores.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, cuyo objetivo es comprobar, de manera deductiva, las hipótesis propuestas mediante la relación de variables que posteriormente se someterán a medición para su validación (Neil & Cortez, 2018). Según Tamayo (2007). El diseño del estudio es descriptivo-correlacional, lo que implica formular una hipótesis que sugiere una relación entre varias variables. Se utilizarán procesos estadísticos inferenciales para deducir los resultados y generalizarlos a la población estudiada (Ramos, 2020). El objetivo principal es comprender cómo se relacionan las variables sin que una prevalezca sobre la otra, y el orden de las variables no altera los resultados (Arias, 2021).

La investigación adoptó un diseño no experimental de tipo transversal, lo que implica observar el fenómeno tal como ocurre en su entorno natural sin intervenir en las variables (Bisquerra, 2004). Este tipo de estudios tiene como finalidad describir o caracterizar el fenómeno en un momento determinado (Mousalli, 2015).

La técnica de recolección de datos fue una encuesta, un método de investigación empírica que emplea cuestionarios para obtener opiniones y criterios sobre un problema en estudio (Feria et al., 2020). Según Schutle (1998), la encuesta es una herramienta estandarizada eficaz para identificar y definir problemas específicos de investigación.

Para asegurar la representatividad, se seleccionaron docentes con experiencia investigativa, aquellos activos en proyectos de investigación. La selección se basó en criterios objetivos como su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), participación en proyectos y trayectoria académica. El muestreo fue probabilístico y aleatorio estratificado, garantizando la representatividad de diferentes áreas de estudio dentro de las universidades (Fontes de García et al., 2015; Hernández & Carpio, 2019).

El instrumento de medición es una adaptación de cuestionarios previamente validados que abordan dos dimensiones: competencias investigativas (Baldo & Zulay, 2015) y práctica docente (Contreras, 2019). Las escalas fueron validadas mediante análisis alfa de Cronbach, obteniendo resultados de fiabilidad superiores a .80, utilizando el programa SPSS (Contreras & Acuña, 2022). El cuestionario de competencias investigativas evalúa áreas como identificación y organización de la información, generación científica del conocimiento y divulgación. El cuestionario de práctica docente analiza procesos de interacción, planeación, estrategias didácticas y evaluación. Ambos cuestionarios emplean una escala tipo Likert para las respuestas, con opciones de frecuencia que varían de 1 (nunca) a 5 (siempre).

Resultados

En primer lugar, para la variable de la competencia investigativa, los análisis descriptivos para la dimensión identificación y organización de la información (ver tabla 1) mostraron medias relativamente altas. El ítem con la media más alta (4.92) fue: “Reconozco metodologías diversas, selecciono participantes, y utilizo técnicas adecuadas de recolección de datos propias de cada enfoque”. En contraste, el ítem con la media más baja (4.13) fue: “Manejo diferentes programas para el procesamiento y tratamiento de información cualitativa (Atlas. Ti, Maxqda, Vivo, Aguad u otros) y cuantitativa (Excel, SPSS, SAS, EQS, AMOS, Nvivo)”.

En la dimensión generación científica del conocimiento (ver tabla 2), se observó que las medias estuvieron bastante equilibradas entre las opciones casi siempre y siempre. El ítem con la media más alta (4.78) fue: “Soy capaz de identificar y plantear un problema de investigación en escenarios educativos”, mientras que el ítem con la media más baja (4.03) fue: “Promuevo y dirijo trabajos de titulación y/o tesis en mi área de conocimiento”.

Por último, en la dimensión difusión y divulgación del conocimiento (ver tabla 3), se registraron medias de moderadas a altas (3.89 a 4.43). El ítem con la media más alta (4.43) fue: “Soy capaz de elaborar tablas o gráficos que resumen el producto de mis investigaciones para promover la comprensión pública de la ciencia”, y el ítem con la media más baja (3.89) fue: “Soy capaz de redactar y/o traducir en otros idiomas mis trabajos de investigación o de otros colegas investigadores/as”. Los demás ítems mostraron medias similares dentro del rango de casi siempre y siempre.

En cuanto a la variable de la práctica docente, en la dimensión procesos de interacción (ver tabla 4), las medias fueron en general altas. El ítem con la media más alta (4.74) fue: “Apoyo durante las clases a quienes lo requirieron para mejorar su aprendizaje”, mientras que el ítem con la media más baja (4.29) fue: “Promuevo el trabajo colaborativo entre mis estudiantes mediante actividades en clase”.

En la dimensión planeación (ver tabla 5), se encontraron medias similares entre casi siempre y siempre. El ítem con la media más alta (4.75) fue: “Establezco mecanismos para asegurar que los productos y desempeños de los estudiantes cumplan con los requisitos de calidad”, mientras que el ítem con la media más baja (4.47) fue: “Organizo con anticipación el programa de materia y lo presento a los estudiantes al inicio del curso”.

En la dimensión estrategias didácticas (ver tabla 6), las medias fueron altas (4.21 a 4.73). El ítem con la media más alta (4.73) fue: “Promuevo y realizo actividades de investigación que impliquen el uso de las tecnologías móviles como el celular durante la sesión de clase”, y el ítem con la media más baja dentro del rango de casi siempre y siempre (4.21) fue: “Utilizo estudios de caso como estrategia didáctica para la impartición de las asignaturas”.

Por último, en la dimensión evaluación (ver tabla 7), las medias fueron altas (4.46 a 4.81). El ítem con la media más alta (4.81) fue: “Utilizo diversas actividades para evaluar lo aprendido durante el curso”, mientras que el ítem con la media más baja (4.46) fue: “Proporciono retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes durante las clases”.

La Tabla 8 (anexo) muestra el coeficiente de asociación entre las escalas del instrumento. Se observó una relación directa y bidireccional positiva significativa de nivel moderado (.64) entre la competencia investigativa y la práctica docente. Siguiendo las interpretaciones propuestas por Cohen (1988), el grado de correlación entre las escalas se considera moderado. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0), que afirmaba la inexistencia de correlación entre estas dos escalas.

Conclusiones

Los resultados mostraron una relación significativa y moderada entre las dimensiones de la competencia investigativa y la práctica docente. Específicamente, la competencia investigativa tiene un impacto positivo en las prácticas docentes de los participantes, lo que implica que aquellos docentes con una mayor competencia investigativa tienden a aplicar mejores prácticas pedagógicas. Esta relación sugiere que la integración de ambas competencias en la formación de los docentes es clave para mejorar el proceso educativo, ya que la investigación no solo fortalece la calidad del conocimiento, sino también la manera en que este se transmite a los estudiantes.

Los docentes participantes demostraron competencias bastante altas en las áreas de identificación y organización de la información, así como en la generación científica del conocimiento. Estos resultados indican que los docentes son competentes en cuanto a la organización y análisis de información y a la formulación de problemas de investigación dentro del contexto educativo.

En términos de las dimensiones de la práctica docente, los resultados fueron igualmente positivos. Los docentes mostraron un alto grado de competencia en los procesos de interacción y en la planeación. Además, la dimensión de evaluación se destacó por su alta puntuación, lo que refleja que los docentes aplican una variedad de métodos para evaluar a sus estudiantes, lo cual es crucial para asegurar que los aprendizajes sean medidos de manera efectiva.

Los resultados sugieren que la integración de la investigación y la práctica docente debe ser parte fundamental en la formación de los educadores en la educación superior. La habilidad de los docentes para generar conocimiento y transmitirlo eficazmente a través de sus prácticas pedagógicas mejora la calidad del proceso educativo. En este sentido, es importante recalcar que las competencias investigativas son pilares clave en la formación profesional dentro del contexto universitario, ya que resultan indispensables para desarrollar investigaciones (Duche et al., 2023).

Si bien los resultados evidencian que los docentes tienen una alta competencia investigativa y una sólida práctica docente, también se ha identificado que existen áreas de oportunidad, especialmente en la divulgación del conocimiento y en la retroalimentación efectiva. Esto sugiere que es necesario seguir fortaleciendo la formación en estas áreas para garantizar una educación integral que promueva el pensamiento crítico, la investigación aplicada y la transferencia de conocimiento. En este sentido, Marrero y Pérez (2014) afirman que la universidad tiene la responsabilidad de fomentar una cultura de investigación desde el aula, integrándola en el desarrollo curricular y guiada por docentes con experiencia en investigación.

Finalmente, este estudio subraya la importancia de realizar investigaciones que vinculen las dimensiones de la competencia investigativa y la práctica docente, ya que ambas son fundamentales para el desarrollo profesional de los educadores y, en última instancia, para el avance de las sociedades a través de una educación de calidad.

Referencias

- Arias Gonzáles, J. L. (2021). Técnicas e instrumentos de investigación científica. Enfoques Consulting EIRL.
- Ayala, E. & Barrera, J. (2018). Competencias investigativas en docentes universitarios. El caso del departamento de arquitectura de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Perspectivas*, 3(1). 71-84. DOI: <https://doi.org/10.22463/25909215.1425>
- Baldo, J. & Zulay, R. (2015). Medición de las competencias investigativas en los docentes adscritos al departamento de ciencias sociales de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Aibi Revista de investigación, administración e ingeniería*. 3 (2). 27-36. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1757>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla, S. A.
- Castañeda, K. D. y Vargas, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: Una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Contreras-Cázares, C. R. (2019). Investigación de las competencias digitales y uso de tecnologías en la práctica del profesor universitario. Roig-Vila, Rosabel (ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 104- 112). Octaedro.
- Contreras-Cázares, C. R. & Acuña-Peralta, D. M. (2022). Práctica docente del profesorado universitario a partir de la competencia investigativa. Liberal, Almudena (ed.). *Tecnologías y metodologías para el aprendizaje por competencias*. (pp. 293- 310). Mc Graw Hill
- Duche-Pérez, A. B., Vera-Revilla, C. Y., Pari-Rodríguez, N. J. & Ramírez-Borja, J. R. (2023). Competencias investigativas en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. IV (5). 204- 217. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1313>
- Espinoza-Freire, E.E. (2018). La planeación interdisciplinar en la formación del profesional en educación. *Revista Maestro y Sociedad*, 15 (1), 77- 91. En <https://www.researchgate.net/publication/322701559>
- Feria Ávila, H., Matilla González, M. y Mantecón Licea, S. (2020). La entrevista y la encuesta ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. 11 (3). 62- 79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7692391>
- Flores-Flores, J., Ávila-Ávila, J., Rojas-Jara, C., Sáez-González, F., Acosta-Trujillo, R. & Díaz Larenas, C. (2017). Estrategias Didácticas Para el Aprendizaje Significativo en Contextos Universitarios. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. Universidad de Concepción. Concepción, Chile. En <https://www.researchgate.net/publication/345959045>
- Fontes-De Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla-Cobián, L., Rodríguez-Fernández, R., Rubio-De Lemus, P. & Sarria-Sánchez, E. (2015). Fundamentos de Investigación en Psicología. UNED.
- George-Reyes, Carlos E., & Avello-Martínez, R. (2021). Competencias digitales para la práctica docente en pregrado en dos universidades latinoamericanas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12713>
- Gutiérrez Serrano, N. G., (1998). Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 3(5). <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000502.pdf>
- Gutiérrez-Barba, R. (2021). La evaluación educativa siempre a prueba. *Revista Estudios Psicológicos*, 1 (3), 119-142. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.006>
- Hernández Ávila, C. E. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta. Revista científica del Instituto Nacional de Salud*. 2 (1). 75- 79. DOI: <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>

- Marrero-Sánchez, O. & Pérez-Zulueta, M. A. (2014). Competencias investigativas en la educación superior. *Res Non Verba*. 55-68.
<https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf>
- Mousalli Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Mérida.
<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2633.9446>
- Neil, D. A. & Cortez-Suárez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. UTMACH.
- Nolazco-Labajos, F. A., Guerrero, M. A., Carhuancha-Mendoza, I. M., y Saravia, G. del P. (2022). Competencia investigativa estudiantil durante la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (Especial 6), 228- 243.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8598053.pdf>
- Paredes-Pérez, M. A. J., Ramírez-Arellano, M. A., Cardenas-Tapia, V. R., Palomino-Crispín, A. E. & Alania-Contreras, R. D. (2023). Competencias investigativas y desempeño docente en centros de formación pedagógica de un departamento de Perú. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*. E58 (05). 86- 97.
- Peña, A., (1995). La investigación científica en México. Estado actual, algunos problemas y perspectivas. *Perfiles Educativos*, (67).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206702>
- Peralvo, C., Arias, P. y Merino, M. (2017). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Revista Órbita Pedagógica*, 9-27.
<https://core.ac.uk/download/pdf/268044142.pdf>
- Ramos Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*. 9 (3).
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Retana Guiascón, O. G. (2009). La institucionalización de la investigación científica en México breve cronología. *Ciencias* 94. 46- 51.
<https://revistas.unam.mx/index.php/cns/article/download/14854/14154>
- Ruiz-Guanipa, E. G. (2020). Las competencias investigativas en la formación docente. Reflexiones epistemológicas y pedagógicas. *Revista científica Dominio de las Ciencias*. 6 (1). 309-322. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i1.1424>
- Sandoval, L.A. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9 (2), 32- 57. En
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- Schulte, M. (1998) *Estrategias Socioeconómicas en la región Kallawaya*. PIEB, La Paz.
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. 4ta. Edición, México. Editorial Limusa.

Tabla 1.
Identificación y organización de la información.

Ítems	N	Mín.	Máx.	M	D.E
Identifico bases de datos académicas y empleo información especializada de manera crítica y reflexiva.	112	1	5	4.42	.89
Aplico criterios de citación (APA u otros) y fundamento mis ideas basándome en argumentos de otros autores.	112	1	5	4.77	.55
Reconozco las etapas del proceso de investigación y realizo el proceso de operacionalización para formular estudios de investigación.	112	1	5	4.63	.76
Reconozco las etapas del estado de la cuestión o del arte y formulo los elementos clave del planteamiento del problema en un trabajo de investigación.	112	1	5	4.38	.91
Reconozco metodologías diversas, selecciono participantes, y utilizo técnicas adecuadas de recolección de datos propias de cada enfoque.	112	1	5	4.92	.48
Manejo diferentes programas para el procesamiento y tratamiento de información cualitativa (Atlas. Ti, Maxqda, Vivo, Agud u otros) y cuantitativa (Excel, SPSS, SAS, EQS, AMOS, Nvivo).	112	1	5	4.13	.62

Fuente: Escala de respuesta tipo Likert (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre). Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 2
Generación científica del conocimiento

Ítems	N	Mín.	Máx.	M	D.E
1) Soy capaz de identificar y plantear un problema de investigación en escenarios educativos.	112	1	5	4.78	.63
2) Soy consciente que todo trabajo de investigación debe realizar una aportación original y de relevancia.	112	1	5	4.41	.44
3) Promuevo y dirijo trabajos de titulación y/o tesis en mi área de conocimiento.	112	1	5	4.03	.91
4) Participo con asesorías en comités tutoriales en trabajos de investigación de licenciatura y posgrado.	112	1	5	4.12	.66

Fuente: Escala de respuesta tipo Likert (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre).
Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 3
Difusión y divulgación del conocimiento científico.

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>
1) Soy capaz de elaborar tablas o gráficos que resumen el producto de mis investigaciones para promover la comprensión pública de la ciencia.	112	1	5	4.43	.68
2) Conozco diversos escenarios (congresos, foros) y formatos (artículos, ponencias, blogs, redes sociales) para la difusión y divulgación de la ciencia.	112	1	5	4.18	.72
3) Promuevo y contribuyo al bienestar social, fomentando la participación con la divulgación de la ciencia en contextos no académicos y especializados.	112	1	5	4.31	.96
4) Soy capaz de redactar y/o traducir en otros idiomas mis trabajos de investigación o de otros colegas investigadores/as.	112	1	5	3.89	1.12
5) Asisto a eventos académicos y científicos, como congresos, foros y seminarios, para mantenerme actualizado y divulgar resultados.	112	1	5	4.10	.78
6) Participo y promuevo en redes o grupos de colaboración, basadas en el uso de tecnologías, para la construcción colectiva de conocimiento científico entre colegas investigadores.	112	1	5	4.06	1.04
7) Promuevo entre el estudiantado su participación con ponencias en congresos y eventos académicos para difundir el conocimiento científico	112	1	5	4.25	.89

Fuente: Escala de respuesta tipo Likert (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre). Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 4
Procesos de interacción.

Ítems	N	Mín.	Máx.	M	D.E
Exploro los conocimientos previos de los y las estudiantes, para relacionarlos con un tema nuevo.	112	1	5	4.53	.54
Promuevo el trabajo colaborativo entre mis estudiantes mediante actividades en clase.	112	1	5	4.29	.68
Apoyo durante las clases a quienes lo requirieron para mejorar su aprendizaje.	112	1	5	4.74	.64
Me dirijo con respeto y cordialidad en la comunicación e interacción con mis estudiantes.	112	1	5	4.45	.31
Soy flexible con las fechas de entrega con estudiantes que manifiestan dificultad.	112	1	5	4.61	.64

Fuente: Escala de respuesta tipo Likert (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre). Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 5
Planeación

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>
1) Organizo con anticipación el programa de materia y lo presento a los estudiantes al inicio el curso.	112	1	5	4.47	.41
2) Establezco mecanismos para asegurar que los productos y desempeños de los estudiantes cumplan con los requisitos de calidad.	112	1	5	4.75	.43
3) Incorporo el uso de tecnologías orientadas a la mejora de la calidad del curso.	112	1	5	4.67	.51
4) Planeo actividades que permiten a los estudiantes poner en práctica las competencias que plantea el semestre cursado.	112	1	5	4.66	.67
5) Organizo los contenidos de manera secuencial y lógica de forma que facilitan el proceso de aprendizaje.	112	1	5	4.54	.49

Fuente: Escala de respuesta tipo Likert (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre). Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 6
Estrategias didácticas.

<i>Ítems</i>	<i>N</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>D.E</i>
1) Incorporo materiales de consulta como: artículos de investigación y capítulos de libros para la impartición de mi asignatura.	112	1	5	4.64	.79
2) Diseño actividades de aprendizaje para que las y los estudiantes las realicen de forma individual.	112	1	5	4.23	.67
3) Elaboro y empleo materiales digitales con el apoyo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el apoyo de las clases.	112	1	5	4.41	.74
4) Promuevo y realizo actividades de investigación que impliquen el uso de las tecnologías móviles como el celular durante la sesión de clase.	112	1	5	4.73	.96
5) Utilizo estudios de caso como estrategia didáctica para la impartición de las asignaturas.	112	1	5	4.21	.69

Fuente: Escala de respuesta tipo Likert (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre). Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 7
Dimensión evaluación.

Items		N	Mín.	Máy.	M	D.E
1)	Indico los criterios de evaluación de aprendizaje desde el primer día de clase.	112	1	5	4.68	.42
2)	Utilizo diversas actividades para evaluar lo aprendido durante el curso.	112	1	5	4.81	.40
3)	Proporciono retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes durante las clases.	112	1	5	4.46	.75

Fuente: Escala de respuesta tipo Likert (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=Algunas veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre). Fuente: Elaboración propia (2024).

Tabla 8
Correlaciones entre las variables

	Competencia Investigativa	Práctica docente
Competencia Investigativa	1	
Práctica docente	.69**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas). Fuente: Elaboración propia (2024).

23. MODELO INTERDISCIPLINAR PARA EL ABORDAJE DE LAS NUEVAS OCUPACIONES EN PLATAFORMAS DIGITALES.

Pedro Fabián Gutiérrez Vidrio

Introducción

Este estudio propone un modelo interdisciplinario para analizar el trabajo no clásico e inmaterial en el marco del capitalismo de plataformas, con un enfoque particular en los jugadores profesionales de esports en Hermosillo y Ensenada, México. La investigación integra perspectivas de la sociología del trabajo, la sociología política y la economía digital para examinar las nuevas dinámicas laborales en la era digital. Se estructura en torno a tres ejes analíticos principales: la precariedad, la generación de contenido y la extracción de datos en plataformas digitales. Al abordar los esports como un microcosmos representativo del capitalismo de plataformas, el estudio pretende arrojar luz sobre las transformaciones estructurales más amplias del trabajo contemporáneo. El enfoque interdisciplinario adoptado permite un análisis integral de las complejas interrelaciones entre tecnología, trabajo y economía en la era digital. Asimismo, esta investigación contribuye a una comprensión más profunda de las nuevas formas de trabajo y sus implicaciones sociales, económicas y culturales, proporcionando una reflexión crítica sobre los desafíos que enfrentan los trabajadores en industrias mediadas por plataformas. El modelo interdisciplinario propuesto se implementa a través de un proceso de investigación riguroso que consta de diez fases, ofreciendo una herramienta clave para enfrentar los desafíos emergentes en el análisis del trabajo en la economía digital. La convergencia de conocimientos disciplinarios facilita un análisis más comprehensivo de las dinámicas laborales en este nuevo entorno económico.

El presente documento explora el fenómeno de los esports y el trabajo de los jugadores profesionales desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando enfoques de la economía digital, la sociología del trabajo y la sociología política. Este estudio sigue el proceso de investigación interdisciplinaria con un enfoque integracionista y consta de 10 pasos fundamentales:

Definición de problema de investigación

El surgimiento de los esports como nueva industria y forma de trabajo plantea desafíos para comprender las experiencias laborales, estrategias de generación de ingresos y relaciones con las plataformas digitales que experimentan los jugadores profesionales. Este fenómeno requiere un análisis interdisciplinario que integre perspectivas de la economía digital, la sociología del trabajo y la sociología política para capturar su complejidad.

Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las principales fuentes de ingresos y desafíos experimentados por los jugadores de esports?

Esta pregunta se alinea con la sociología del trabajo, explorando el concepto de "trabajo no clásico" de De la Garza (2011), que aborda las nuevas formas de empleo caracterizadas por la flexibilidad y la precariedad.

- ¿Cómo describen y explican los jugadores de esports las estrategias y enfoques que utilizan para establecer y mantener sus comunidades en línea de manera efectiva?

Esta pregunta integra elementos de la sociología política y el trabajo inmaterial descrito por Hardt y Negri (2000), explorando cómo los jugadores generan valor a través de la producción de contenido y la construcción de comunidades.

- ¿Cómo influyen las métricas de audiencia en las decisiones y acciones de los jugadores en las plataformas digitales?

Esta pregunta se relaciona con la economía digital y el capitalismo de plataformas analizado por Srnicek (2018), examinando cómo las dinámicas de las plataformas digitales afectan el trabajo de los jugadores de esports.

Sustento teórico

Justificación del enfoque interdisciplinar

El estudio de los jugadores de esports requiere un enfoque interdisciplinario debido a la complejidad del fenómeno. Los esports representan una intersección única entre el trabajo, la tecnología y la cultura digital, que no puede ser comprendida adecuadamente desde una sola perspectiva disciplinaria. Como señala Cerón (2020), el trabajo de los videojugadores profesionales implica una mezcla compleja de ocio y trabajo, aspectos emocionales y estéticos, y nuevas formas de control laboral mediadas por tecnologías de la información.

La complejidad de este fenómeno se manifiesta en múltiples niveles:

- A nivel económico, los esports representan un nuevo modelo de negocio dentro del capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018).
- A nivel laboral, constituyen una forma de trabajo no clásico que desafía las categorías tradicionales de empleo (De la Garza, 2011).
- A nivel social y cultural, los esports están generando nuevas formas de comunidad e identidad en línea (Johnson & Woodcock, 2021).
- El estudio de los jugadores de esports se beneficia de los conocimientos de al menos tres disciplinas:
- Economía Digital: Proporciona herramientas para comprender las dinámicas económicas de las plataformas digitales y la monetización del contenido generado por usuarios (Srnicek, 2018).
- Sociología del Trabajo: Ofrece conceptos como el "trabajo no clásico" para analizar las nuevas formas de empleo en la era digital (De la Garza, 2011).
- Sociología Política: Aporta perspectivas sobre la formación de identidades colectivas y relaciones de poder en entornos digitales (Hardt y Negri, 2000).

Ninguna disciplina por sí sola ha podido abordar el problema de manera integral: Cada disciplina por separado ofrece insights valiosos, pero limitados. Por ejemplo, la economía digital puede explicar los modelos de negocio de los esports, pero no captura completamente las experiencias laborales de los jugadores. La sociología del trabajo puede analizar las condiciones laborales, pero puede pasar por alto las dinámicas específicas de las plataformas digitales. Un enfoque interdisciplinario permite una comprensión más holística del fenómeno.

El estudio de los jugadores de esports aborda cuestiones fundamentales sobre la naturaleza cambiante del trabajo en la era digital. Como señalan Cerón y Rodríguez (2020), la transformación del juego en trabajo representa un cambio significativo en la relación entre ocio y empleo. Además, el crecimiento de los esports plantea preguntas importantes sobre la precariedad laboral, la explotación digital y la formación de nuevas identidades profesionales en la economía de plataformas (McCutcheon & Hitchens, 2020).

Identificar disciplinas pertinentes

La identificación de las disciplinas pertinentes para abordar el fenómeno de los jugadores de esports requiere un enfoque interdisciplinario que integre perspectivas de la Economía Digital, la Sociología del Trabajo y la Sociología Política.

La Economía Digital, a través del concepto de capitalismo de plataformas (Srnicek, 2018), proporciona un marco para comprender cómo las plataformas digitales estructuran las oportunidades económicas y los desafíos que enfrentan los jugadores. Este enfoque es crucial para analizar las fuentes de ingresos y los retos financieros en el ecosistema de los esports.

Por su parte, la Sociología del Trabajo aporta el concepto de "trabajo no clásico" (De la Garza, 2011), esencial para examinar las nuevas formas de empleo que emergen en el contexto de los esports. Esta perspectiva permite explorar la precariedad, flexibilidad y difuminación de los límites entre trabajo y ocio que caracterizan estas ocupaciones emergentes.

La Sociología Política contribuye con la noción de "trabajo inmaterial" (Hardt y Negri, 2000), fundamental para entender cómo los jugadores de esports generan valor a través de la producción de contenido y la construcción de comunidades en línea. Este enfoque también ofrece herramientas para analizar las relaciones de poder y la formación de identidades colectivas en el ámbito de los esports.

La integración de estas disciplinas permite una comprensión más holística del fenómeno. Como señalan Johnson y Woodcock (2021), el ecosistema laboral de los esports es complejo y requiere un análisis que considere tanto las dinámicas económicas como las sociales y políticas. Asimismo, Cerón (2020) demuestra cómo la aplicación de conceptos como el "trabajo no clásico" al estudio de los videojugadores profesionales puede revelar aspectos cruciales de estas nuevas formas de trabajo.

En conjunto, estas disciplinas proporcionan un marco teórico robusto para abordar las preguntas de investigación planteadas, permitiendo un análisis integral de las experiencias laborales, las estrategias de generación de ingresos y las relaciones con las plataformas digitales que caracterizan el trabajo de los jugadores de esports.

Búsqueda de bibliografía

Los estudios sobre jugadores de esports requieren un enfoque interdisciplinario que integra tres áreas principales:

1. Economía digital: Analiza cómo las plataformas digitales impactan las oportunidades económicas de los jugadores (Srnicek, 2018; Johannsen, 2021).
2. Sociología del trabajo: Examina los esports como una nueva forma de "trabajo no clásico" (De la Garza, 2011), transformando el juego en actividad laboral (Cerón, 2020).
3. Sociología política: Estudia el "trabajo inmaterial" en esports, enfocándose en la generación de valor y formación de comunidades (Hardt y Negri, 2000; Woodcock y Johnson, 2019).

Investigaciones recientes profundizan en temas como precariedad laboral, explotación digital e identidades profesionales, confirmando la necesidad de mantener esta perspectiva integrada para comprender las experiencias laborales, estrategias de ingresos y relaciones con plataformas digitales de los jugadores de esports.

Analizar las percepciones disciplinarias del problema y realizar adecuaciones

Este análisis interdisciplinario revela la complejidad del trabajo en los esports y la necesidad de un enfoque integrado para su estudio. Las adecuaciones necesarias implican desarrollar un marco teórico que combine estas perspectivas de manera coherente, permitiendo abordar las preguntas de investigación sobre las experiencias laborales, las estrategias de generación de ingresos y las relaciones con las plataformas digitales de los jugadores de esports de manera comprehensiva.

Analizar el problema y evaluar cada perspectiva

El análisis interdisciplinario del trabajo de los jugadores de esports ha permitido una comprensión más profunda y matizada del fenómeno, revelando cómo las diferentes perspectivas teóricas se complementan y enriquecen mutuamente. Este enfoque ha transformado significativamente la percepción inicial del problema, ampliando su complejidad y alcance.

La integración de estas perspectivas ha ampliado significativamente la comprensión del problema. Por ejemplo, se ha hecho evidente que la precariedad laboral de los jugadores de esports no solo es resultado de condiciones contractuales inestables, sino también de las dinámicas de las plataformas digitales y de la naturaleza del trabajo inmaterial que realizan. Asimismo, se ha comprendido que las estrategias de generación de ingresos de los jugadores están intrínsecamente ligadas a su capacidad para generar y mantener comunidades en línea, lo que a su vez está condicionado por las métricas y algoritmos de las plataformas.

Este enfoque interdisciplinario ha ampliado la comprensión global del problema, revelando la complejidad y multidimensionalidad del trabajo en los esports. Ha quedado claro que, para abordar adecuadamente este fenómeno, es necesario considerar simultáneamente las dinámicas económicas de las plataformas digitales, las nuevas formas de trabajo que emergen en este contexto, y los procesos de creación de valor y formación de comunidades que caracterizan a los esports.

Identificar conflictos entre los puntos de vista disciplinarios y sus fuentes

La identificación de conflictos entre los puntos de vista disciplinarios en el estudio de los jugadores de esports revela tensiones interesantes que enriquecen la comprensión del fenómeno. Estas divergencias surgen principalmente de las diferentes perspectivas y énfasis que cada disciplina aporta al análisis.

Un conflicto notable emerge entre la visión de la economía digital y la sociología del trabajo. Mientras que la economía digital, representada por autores como Srnicek (2018), tiende a enfocarse en las estructuras y dinámicas de las plataformas, la sociología del trabajo, ejemplificada por De la Garza (2011), centra su atención en las experiencias y condiciones laborales de los trabajadores. Esta divergencia puede llevar a interpretaciones contrastantes sobre la naturaleza del trabajo en los esports.

Estas tensiones entre los puntos de vista disciplinarios no son necesariamente negativas. De hecho, pueden ser productivas al revelar la complejidad multifacética del fenómeno de los esports. Como sugieren Johnson y Woodcock (2021), es precisamente en la intersección de estas diferentes perspectivas donde podemos obtener una comprensión más rica y matizada del ecosistema laboral de los esports.

La identificación de estos conflictos subraya la importancia de un enfoque verdaderamente interdisciplinario que no solo yuxtaponga diferentes perspectivas, sino que busque activamente sintetizarlas en un marco analítico más comprehensivo. Este enfoque integrado permite una comprensión más completa de las complejidades del trabajo en los esports, abarcando tanto las estructuras económicas como las experiencias laborales y las dinámicas de poder y creación de valor

Crear o descubrir un terreno común

La creación de un terreno común para el estudio de los jugadores de esports implica la modificación y reinterpretación de conceptos y teorías disciplinarias en conflicto, con el objetivo de reducir las diferencias y establecer una base compartida para el análisis. Este proceso ha revelado puntos de convergencia significativos entre las perspectivas de la economía digital, la sociología del trabajo y la sociología política.

El concepto de "precariedad digital" emerge como un terreno común que fusiona las preocupaciones de la sociología del trabajo sobre la inestabilidad laboral con los análisis de la economía digital sobre la volatilidad de los mercados de plataformas.

En última instancia, este terreno común proporciona una base sólida para un análisis interdisciplinario que puede capturar la complejidad y las contradicciones del trabajo en los esports, ofreciendo una comprensión más rica y matizada de las experiencias de los jugadores en la intersección de la tecnología, la economía y la cultura digital.

Integrar conocimientos

Integrar los conocimientos obtenidos en un marco interdisciplinario implica crear un terreno común que permita la síntesis de las distintas perspectivas disciplinarias involucradas en el estudio de los esports. En este caso, se utilizan enfoques de la economía digital, la sociología del trabajo y la sociología política para comprender la complejidad del fenómeno.

La integración de conocimientos en este estudio interdisciplinario sobre los esports implica crear un terreno común donde se puedan fusionar de manera coherente las perspectivas de la economía digital, la sociología del trabajo y la sociología política. Este proceso es esencial para capturar la complejidad del fenómeno y para abordar de manera integral las preguntas de investigación relacionadas con las experiencias laborales, las estrategias de generación de ingresos y las dinámicas de las plataformas digitales en el contexto de los esports.

Para lograr esta integración, se ha optado por un enfoque integracionista, que, según la crítica esencialista en los estudios interdisciplinarios, busca modificar y adaptar teorías y enfoques de diferentes disciplinas para construir una síntesis coherente y significativa (León, 2022). Este enfoque permite superar las barreras disciplinarias y crear un marco analítico que capture la multifacética naturaleza del trabajo en los esports.

Tres conceptos clave han sido identificados como puntos de convergencia para integrar los conocimientos de las distintas disciplinas:

Trabajo Digital: Este concepto sirve como un terreno común que une los elementos del trabajo tradicional con el emprendimiento digital y la producción cultural. Al aplicar esta noción, se reconoce que el trabajo en los esports no es simplemente una actividad laboral, sino que también implica la gestión de la atención, la creación de contenido y la construcción de comunidades en línea (Proceso Interdisciplina).

Plataformización del Trabajo: Este concepto, proveniente de la economía digital, se refiere a cómo las plataformas digitales estructuran y condicionan las condiciones laborales de los jugadores de esports. La plataformización del trabajo se manifiesta en la dependencia de los jugadores de algoritmos y métricas de audiencia para su éxito, lo que refleja la intersección entre la estructura económica de las plataformas y las experiencias laborales de los jugadores.

Precariedad Digital: Combina la preocupación de la sociología del trabajo sobre la inestabilidad laboral con el análisis de la economía digital sobre la volatilidad de los mercados de plataformas. Este concepto es crucial para comprender cómo las características específicas del trabajo en los esports, como la dependencia de las plataformas y la ausencia de protecciones laborales tradicionales, contribuyen a nuevas formas de precariedad laboral.

Al integrar estos conceptos, se ha logrado construir un marco teórico que no solo aborda las dinámicas económicas, sociales y políticas del trabajo en los esports, sino que también permite una comprensión más profunda de cómo estos aspectos interactúan y se influyen mutuamente. Este enfoque integrador facilita una visión más completa del fenómeno, permitiendo que las distintas disciplinas contribuyan de manera significativa a la resolución de problemas complejos que no podrían ser abordados adecuadamente desde una sola perspectiva disciplinaria.

Llegar a un entendimiento interdisciplinario y probarlo

El entendimiento interdisciplinario alcanzado en este estudio sobre los esports se basa en la integración de perspectivas provenientes de la economía digital, la sociología del trabajo y la sociología política. Este entendimiento se ha logrado al identificar y fusionar conceptos clave que permiten una visión más holística del fenómeno, tales como "trabajo digital," "plataformización del trabajo," y "precariedad digital." Ahora, el desafío es probar la validez y la coherencia de este marco interdisciplinario a través de su aplicación empírica y teórica en el análisis de las preguntas de investigación planteadas.

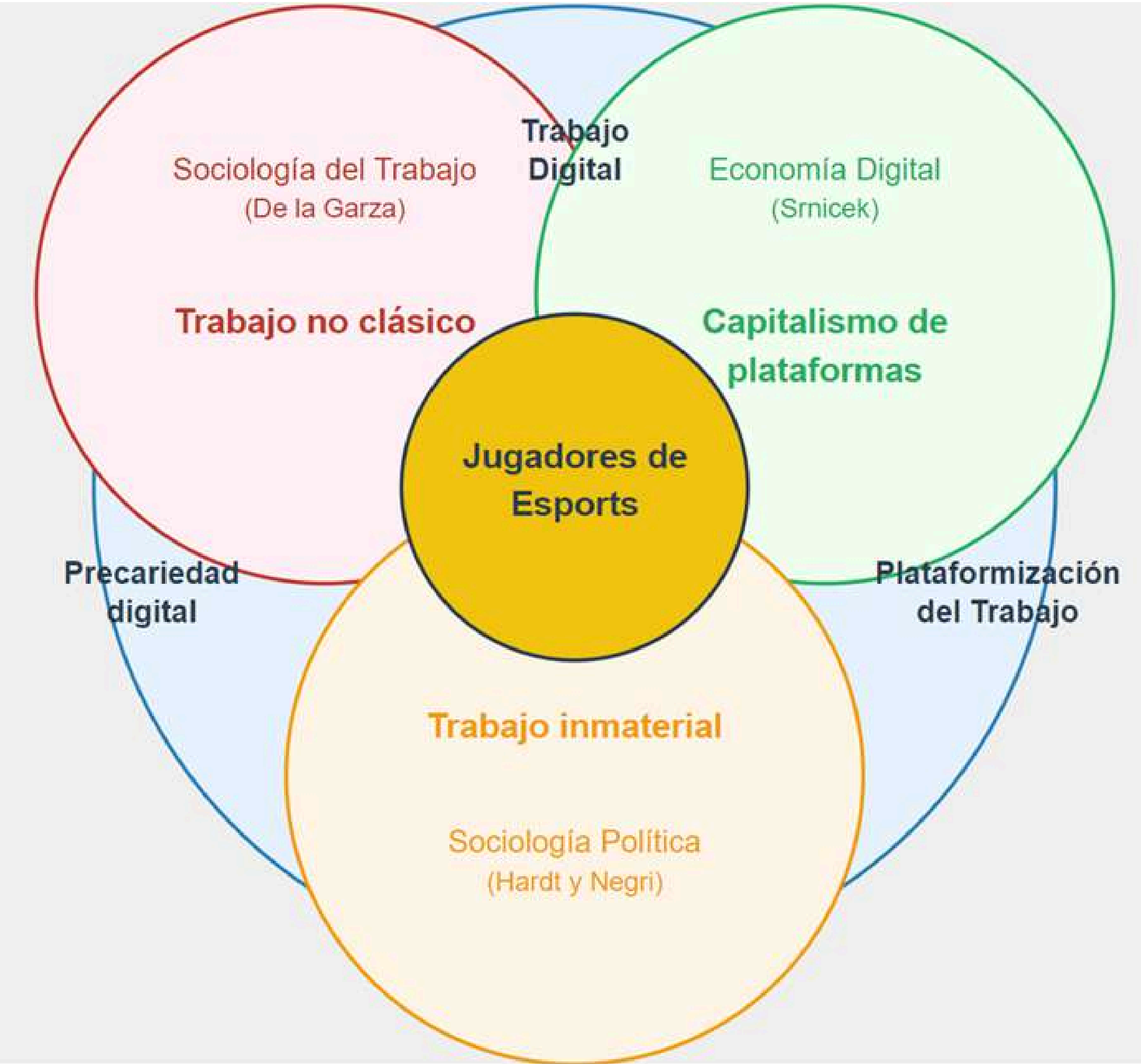
Además, es crucial evaluar la coherencia teórica del marco interdisciplinario. Esto implica revisar cómo interactúan los diferentes conceptos integrados para asegurar que se complementen mutuamente y no generen contradicciones internas. La revisión por pares juega un papel fundamental en este proceso, ya que permite obtener retroalimentación de expertos, identificar posibles debilidades en la integración de conocimientos y ajustar el marco teórico para fortalecer su rigor y validez.

Finalmente, se recomienda aplicar el entendimiento interdisciplinario a nuevos casos o contextos, tanto dentro como fuera del ámbito de los esports, para comprobar su robustez y flexibilidad. Esta aplicación no solo evaluará la aplicabilidad del marco teórico, sino que también puede descubrir nuevos aspectos del fenómeno, lo que enriquecerá aún más la comprensión interdisciplinaria lograda. De este modo, se asegura que el enfoque proporcione una visión integral y coherente del trabajo en los esports, capaz de adaptarse a diversas situaciones.

Resultados

Los resultados del análisis revelan la compleja intersección de diferentes marcos teóricos y disciplinares que convergen en la comprensión de los jugadores de esports como una nueva categoría ocupacional en el ecosistema digital contemporáneo. La investigación identifica tres dimensiones fundamentales que se entrelazan para caracterizar este fenómeno emergente.

Figura 1
Modelo interdisciplinar para abordar nuevas ocupaciones esports



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, desde la Sociología del Trabajo, siguiendo los planteamientos de De la Garza, se observa que los jugadores de esports representan una manifestación del "trabajo no clásico", caracterizado por la ruptura con los paradigmas laborales tradicionales. Este enfoque permite comprender la precariedad digital como una condición inherente a estas nuevas formas de trabajo, donde las fronteras entre ocio y labor profesional se difuminan.

Desde la perspectiva de la Economía Digital, fundamentada en los trabajos de Srnicek, los resultados señalan la integración de los jugadores de esports dentro del "capitalismo de plataformas". Este marco teórico evidencia cómo la plataformización del trabajo ha generado nuevos modelos de creación de valor y relaciones laborales mediadas por infraestructuras digitales.

La tercera dimensión, anclada en la Sociología Política de Hardt y Negri, sitúa a los jugadores de esports como exponentes del "trabajo inmaterial", donde la producción de contenido, experiencias y valor simbólico constituye el núcleo de la actividad laboral. Esta perspectiva permite comprender las dinámicas de creación de valor en un contexto donde el capital social y la capacidad de generar audiencias son fundamentales.

La convergencia de estas tres dimensiones en el concepto de "Trabajo Digital" revela que los jugadores de esports representan un caso paradigmático de las transformaciones contemporáneas del trabajo, donde se conjugan elementos de precarización, plataformización y producción inmaterial. Este modelo interdisciplinar propuesto permite una comprensión más holística del fenómeno, superando las limitaciones de análisis unidimensionales.

Conclusiones

El presente estudio interdisciplinario sobre el trabajo de los jugadores profesionales de esports ha permitido desarrollar una comprensión holística y matizada de este fenómeno emergente. A través de la integración de perspectivas provenientes de la economía digital, la sociología del trabajo y la sociología política se ha logrado construir un marco analítico que captura la complejidad multifacética del trabajo en los esports.

La aplicación del enfoque integracionista ha sido fundamental para superar las barreras disciplinarias y crear un terreno común que permite analizar las experiencias laborales, las estrategias de generación de ingresos y las relaciones con las plataformas digitales de los jugadores de esports. Los conceptos clave que emergieron de esta integración, como "trabajo digital", "plataformización del trabajo" y "precariedad digital", proporcionan herramientas analíticas poderosas para comprender las dinámicas únicas de este sector.

Este estudio ha revelado que el trabajo en los esports no puede ser entendido adecuadamente desde una sola perspectiva disciplinaria. La naturaleza híbrida de esta actividad, que combina elementos del trabajo tradicional, el emprendimiento digital y la producción cultural, requiere un enfoque que considere simultáneamente las estructuras económicas de las plataformas, las experiencias laborales de los jugadores y las dinámicas sociales y culturales de las comunidades en línea.

La investigación ha puesto de manifiesto las tensiones y contradicciones inherentes al trabajo en los esports, como la coexistencia de oportunidades de éxito y precariedad laboral, o la interacción entre la agencia creativa de los jugadores y las limitaciones impuestas por los sistemas algorítmicos de las plataformas.

Este marco interdisciplinario no solo proporciona una base sólida para futuras investigaciones en el campo de los esports, sino que también ofrece insights valiosos para comprender las transformaciones más amplias del trabajo en la era digital. La metodología y los conceptos desarrollados en este estudio tienen el potencial de ser aplicados a otros contextos de trabajo digital y plataformas, contribuyendo así a una comprensión más amplia de las nuevas formas de trabajo en la economía digital.

En última instancia, este estudio subraya la importancia de los enfoques interdisciplinarios para abordar fenómenos complejos en la intersección de la tecnología, la economía y la cultura. Al trascender los límites disciplinarios tradicionales, se ha logrado una comprensión más rica y matizada del trabajo en los esports, sentando las bases para futuras investigaciones y potencialmente informando políticas y prácticas en este campo en rápida evolución.

Referencias

- Cao, Y. (2023). Immaterial labour and precarity in cultural industry: the case of VTuber live streams. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 4(1), 1-7. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/4/20220478>
- Cerón, J. A. (2020). Videojugadores como trabajadores en el marco de las Tecnologías de la Información y Comunicación: una exploración desde el concepto de general intellect y el proceso de trabajo. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 4(7), 1-22.
- De la Garza, E. (2011). Trabajo no clásico, organización y acción colectiva. Tomo 1. Plaza y Valdés. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hardt, M., y Negri, T. (2000). Imperio. Cambridge: Harvard University.
- Johannsen, G. (2021). ¿Quién controla los datos en los mercados digitales? y cómo ello impacta en la innovación y la competencia. <https://centrocompetencia.com/johannsen-quien-controla-los-datos-en-los-mercados-digitales/>
- Johnson, M., & Woodcock, J. (2021). Work, Play, and Precariousness: An overview of the labour ecosystem of esports. *Media, Culture & Society*, 43(8), 1449-1465. <https://doi.org/10.1177/01634437211011555>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- León-Duarte, G. A. (2022). La crítica esencialista en los estudios interdisciplinarios en Estados Unidos. Sobre el proceso de integración de un terreno común en la investigación interdisciplinar. *Norteamérica*, 17(1), 35-40. <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2022.1.509>
- McCutcheon, C., & Hitchens, M. (2020). eSport and the exploitation of digital labour. *Journal of Gaming and Virtual Worlds*, 8(1), 65-81. https://doi.org/10.1386/jfs_00010_1
- Srnicek, N. (2018). Capitalismo de las plataformas. Editorial Antipersona.
- Woodcock, J., & Johnson, M. (2019). The affective labor and performance of live streaming on Twitch.tv. *Television & New Media*, 20(8), 813-823. <https://doi.org/10.1177/1527476419851077>

24. ESTRATEGIA EDUCATIVA EMERGENTE PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS EMPRESARIALES EN LA ERA DIGITAL.

Gabriela Uberetagoiyena Pimentel
María del Carmen Laguna Espinosa
Marilina Ontiveros Tovar

Introducción

Este capítulo expone los hallazgos de un diagnóstico relacionado con la capacitación en competencias empresariales en el contexto digital. Un análisis cuantitativo de los planes de estudio indica que las competencias blandas están menos representadas en los contenidos temáticos en comparación con las competencias técnicas. Además, las entrevistas realizadas revelan conflictos en la dinámica grupal que impactan negativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

A partir de estos hallazgos, la investigación adopta un enfoque metodológico con un diseño incrustado para complementar los resultados cuantitativos, indagando en las causas de los conflictos entre los alumnos. Se concluye que la problemática se origina en la insuficiencia de la formación en competencias blandas, que son esenciales para potenciar las competencias técnicas. Por lo tanto, se proponen acciones transversales que aborden los desafíos de la era digital.

La era digital se define como el periodo actual marcado por una transformación rápida y el uso generalizado de tecnologías de la información y comunicación en todos los aspectos de la vida. En el ámbito empresarial, esto representa una oportunidad para integrar dichas tecnologías y fomentar un entorno más colaborativo, flexible y global. Esto, a su vez, exige que las instituciones educativas preparen a los futuros profesionales de acuerdo con estas tendencias. Sin embargo, los retos van más allá de la digitalización y la implementación de tecnologías en los planes de estudio; el mayor desafío radica en fortalecer la formación integral de los estudiantes mediante nuevas estrategias que les permitan adaptarse a la incertidumbre del entorno, gestionar la complejidad y responder a las cada vez más cambiantes exigencias del mercado laboral.

Este capítulo forma parte de una investigación más amplia que examina los planes de estudio de las carreras ofrecidas por una unidad académica del Instituto Politécnico Nacional (IPN) a nivel superior, con el objetivo de fortalecer el desarrollo de competencias empresariales en la era digital (CEED), tanto técnicas como blandas.

El estudio se enmarca en el Modelo Educativo Institucional (MEI) y el Modelo de Integración Social (MIS) del IPN, así como en las definiciones de competencias blandas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y las competencias técnicas del Marco Europeo de Habilidades, Competencias y Cualificaciones (ESCO).

Durante la investigación, se analizó la formación de competencias en diversos programas académicos, resultando que el componente disciplinario en el que se desarrollan las competencias blandas representa una proporción menor en comparación con la formación técnica. Esta menor participación varía ligeramente entre las distintas carreras, pero se mantiene constante como el componente con menor peso en todos los casos, siendo la Licenciatura en Mercadotecnia Digital (LMD) aquella con los porcentajes más bajos (Anexo 1).

Identificación de Competencias Clave en la Era Digital

Se realizaron 10 entrevistas que facilitaron la identificación de las competencias esenciales en la era digital. En particular, la entrevista en el área de LMD, que representa el programa académico más reciente de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Santo Tomás (ESCA UST), reveló que los estudiantes enfrentan diversas situaciones, tales como:

- “Actitudes de conflicto”
- La adopción de una “postura de confort que impacta negativamente su rendimiento y compromiso académico”
- La “falta de valores”, que se traduce en “problemas de ética”
- El “uso inapropiado de herramientas tecnológicas, como la IA”
- Un “resultado menos favorable de lo esperado” en el desarrollo de sus competencias blandas (ver Anexo 2).[1]

Enfoque Metodológico

En esta fase del estudio, se optó por un enfoque metodológico con un diseño incrustado, con el fin de complementar los resultados cuantitativos y abordar la problemática mencionada. Por ello, la pregunta central de esta parte de la investigación es: ¿Cómo fortalecer las competencias blandas en los estudiantes de LMD para gestionar situaciones de conflicto y favorecer su formación integral? El objetivo general es diseñar acciones transversales que fortalezcan el desarrollo de competencias blandas mediante una estrategia educativa emergente que diagnostique las dinámicas de uno de los grupos donde se presentan la mayor cantidad de conflictos.

Para los propósitos de esta investigación, “la estrategia educativa emergente se define como una intervención rápida y adaptativa diseñada para explorar de forma inmediata las necesidades detectadas en la formación de los estudiantes” (Ontiveros, Uberetagoyna y Laguna, 2024, p. 3).

Propósito de la Licenciatura

En el caso de la licenciatura en cuestión, el objetivo es que las competencias técnicas desarrolladas a lo largo del plan de estudios se refuercen a través de las competencias blandas, actuando como un catalizador de su formación integral. Por ejemplo, competencias como la comunicación efectiva, junto a los valores individuales, no solo permiten recibir, generar y utilizar información de manera ética, sino también afrontar desafíos técnicos propios de la mercadotecnia digital, tales como:

- Creación de contenidos persuasivos y socialmente responsables en redes sociales
- Presentación colaborativa de estrategias de marketing
- Gestión de relaciones con clientes en un marco de ganar-ganar
- Coordinación precisa y profesional de equipos de trabajo
- Manejo confidencial de datos personales en manos de particulares, entre otros.

Sustento Teórico

El marco referencial y conceptual del quehacer académico del IPN se encuentra en el MEI, que propone “una nueva concepción del proceso educativo que promueva una formación integral y de alta calidad, orientada hacia el estudiante y su aprendizaje” (IPN, 2004A, p. 10). Asimismo, el MIS concibe la integración social como parte fundamental de la misión del IPN para responder a “lo que la sociedad y la comunidad politécnica están pidiendo al Instituto...” (IPN, 2004B, p. 16).

[1] El texto entrecomillado se refiere a palabras textuales de la transcripción de la entrevista.

Enfoque Integral de Competencias en la Educación

En la intersección de ambos documentos rectores, el estudiante se convierte en el eje central de una estrategia educativa orientada a fortalecer sus habilidades empresariales en la era digital y a responder a las exigencias del sector productivo. Según la UNESCO (2017), una competencia implica el desarrollo de capacidades complejas aplicables en diversos contextos, resultando de la adquisición de conocimientos mediante la práctica, lo que permite al individuo comprender y explicar la realidad.

Competencias Técnicas

Se entiende como competencia técnica (hard o dura) a aquellas habilidades necesarias para el desempeño en el sector productivo, en roles específicos. Estas competencias se refieren a atributos especiales requeridos para realizar una ocupación en la práctica (UNESCO-UNEVOC, s.f.). Son verificables a través de certificados, diplomas y títulos, y se obtienen en niveles de educación formal.

Uno de los marcos referenciales más destacados para este tipo de competencias por área de conocimiento es ESCO, que actúa como un diccionario describiendo las habilidades más relevantes para el mercado laboral, la educación y la formación en la Unión Europea (ESCO, 2024) (en el Anexo 4 se presentan las relacionadas con la mercadotecnia).

Para un contexto más cercano, en América Latina se ha buscado desde 2022 clasificar competencias similares a través del Marco Regional de Cualificaciones de América Latina, desarrollado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor), con el respaldo de la UNESCO y la Organización de Estados Americanos (OEA) (OIT/CINTERFOR, 2022). Sin embargo, esta iniciativa sigue siendo una propuesta y recopilación de información sobre los sistemas de cada país de la región, sin plantear competencias clave como las necesarias para este caso, específicamente en Ciencias Administrativas con enfoque en la mercadotecnia digital. Por lo tanto, el marco de referencia en este tema es ESCO.

Competencias Blandas

Por otro lado, según la UNESCO (2005, como se cita en Valencia, 2019), las competencias blandas (soft) son “las aptitudes y habilidades que posee una persona para resolver problemas [...] e interactuar con sus pares, tanto en un entorno laboral como en otros”. Este estudio se fundamenta en las competencias definidas por dicho organismo desde 1999 y actualizadas en 2023 como las Competencias para la vida y el trabajo. La versión más reciente compila información de múltiples informes de los últimos cinco años provenientes de industrias, empleadores, academia y especialistas, sintetizándola en diez competencias definidas en el Anexo 5 (UNESCO, 2023).

Asimismo, estas competencias se contextualizan dentro de las tendencias que guían la formación de las futuras generaciones, tales como los cambios tecnológicos, la interconexión e interdependencia global, los cambios demográficos, la emergencia climática y el contexto de incertidumbre caracterizado por fluctuaciones económicas, tensiones geopolíticas y transformaciones sociales aceleradas.

Con base en las referencias y conceptos previamente expuestos, a este conjunto integral de habilidades interpersonales y conocimientos técnicos se le ha denominado CEED, que los estudiantes deben desarrollar y fortalecer en un entorno empresarial repleto de desafíos constantes (ver Anexo 3).

Una vez definido el marco referencial de las competencias técnicas y blandas para esta investigación, se procederá a explicar la metodología.

Metodología

Este estudio adopta un enfoque mixto, específicamente un diseño incrustado, que según Creswell (2014), se caracteriza por integrar uno de los enfoques (cuantitativo o cualitativo) como complemento del principal. El objetivo es ampliar ciertos aspectos específicos del estudio en cualquiera de sus fases (recolección, análisis o interpretación).

En este caso, al realizar el análisis cuantitativo de los planes de estudio, en particular de LMD, se decidió emplear un diseño incrustado para complementar la parte cualitativa y comprender las dinámicas de conflicto generadas en el aula, en relación con la formación de competencias blandas.

Esto se llevó a cabo mediante una estrategia educativa emergente, que sirvió para explorar y diagnosticar las necesidades de formación de los estudiantes.

La intervención consistió en un taller vivencial sobre virtudes y valores en la era digital, en el que participaron 40 estudiantes, de los cuales se eligió al azar el resultado de una de las actividades de 27 de ellos. Fue conducido por una psicóloga y dos observadoras-participantes con amplia experiencia profesional y docente en manejo y dinámicas de grupo.

Aunque el taller incluyó varios ejercicios que se pueden revisar en el Anexo 6, para los fines de este estudio solo se analizó el resultado de uno de ellos, la Ventana de Johari. Esto permitió explorar tanto las áreas de conocimiento compartido como aquellas que no suelen ser evidentes para los participantes. Los resultados de este ejercicio fueron sintetizados en una nube de palabras que identificó conceptos clave y áreas de mejora potenciales.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos incluyeron tarjetas, observación participante durante las actividades del taller y reflexiones escritas individuales por parte de los estudiantes.

En cuanto al procesamiento de los datos, las reflexiones y los resultados de las actividades se examinaron a través de un análisis de codificación temática, extrayendo los conceptos principales. Las nubes de palabras generadas en el ejercicio de la Ventana de Johari ofrecieron una representación visual de las cuatro áreas que los estudiantes conocen de sí mismos, así como las percepciones que los demás tienen de ellos.

El taller vivencial proporciona un análisis detallado de las competencias y actitudes de los estudiantes, aunque los resultados dependen de factores como la disposición individual de los participantes y las condiciones del entorno educativo. Sin embargo, la metodología asegura la validez de los hallazgos dentro del contexto específico de LMD.

Es relevante mencionar que el uso de la herramienta y la interpretación de las especialistas que llevaron a cabo el diagnóstico permiten identificar no solo las percepciones individuales y grupales sobre las cualidades de los estudiantes, sino también relacionarlas, algunas de ellas directamente con competencias blandas, como la comunicación efectiva y la colaboración, que son esenciales en el trabajo en el aula.

Resultados

El análisis de los datos recopilados en cada cuadrante de la Ventana de Johari, procesados a través de nubes de palabras (ver Anexo 7), destaca las cualidades más mencionadas por los participantes en la estrategia y se interpreta su relación con las CEED que deben trabajarse para mejorar la dinámica grupal. A continuación, se describen los resultados obtenidos:

[2] La Ventana de Johari es un instrumento de autoconocimiento y retroalimentación cuyo nombre proviene de la combinación de sus creadores, Joseph Lust y Harrington Ingham. Se trata de una representación gráfica con dos dimensiones y cuatro ventanas. Las dimensiones son: lo que yo conozco y lo que los demás conocen de mí, que se combinan con los cuadrantes. En el primer cuadrante está el área pública (lo que yo y los demás conocemos de mí), en el segundo es el área ciega (lo que los demás conocen y ven en mí, pero de lo que yo no soy consciente), en el tercero la oculta (todo lo que yo conozco y oculto a los demás) y, en el último, el desconocido (ni yo ni nadie lo sabe) (Luft, 1970) (Ingham, 1970).

1. Área pública

- La palabra más mencionada en el grupo fue “sensible”. Como cualidad que se reconoce a sí mismo y son reconocidos por los demás, la sensibilidad es una fortaleza en la dinámica grupal, toda vez que facilita la empatía y la escucha activa. Sin embargo, puede ser una debilidad en entornos de trabajo bajo presión.
- Otras palabras presentes que llaman la atención por su connotación negativa son “egoísta”, “miedo”, “aparente” y “enojona”, cualidades que impactan en la dinámica de grupo frente a la situación de conflicto.

2. Área ciega

- La palabra más repetida es “pesado”. Como cualidad conocida por otros, pero no por mí representa una debilidad que afecta el trabajo en equipo, generando tensión, al grado de obstaculizar la colaboración, dada la carencia de escucha activa y asertividad.
- Otras palabras que resaltan en la nube como fortalezas son “paciencia” y “relajado”. Los miembros del grupo con estas cualidades pueden hacer equilibrio ante la tensión que genera la presencia de individuos “pesados”.

3. Área oculta

- La palabra destacada es “soberbio”. Como cualidad, al encontrarse en el área oculta conocida por el estudiante, pero no por los demás, se convierte en una debilidad porque impone barreras a la comunicación y al trabajo en equipo.
- Aunque hay otras palabras presentes en la nube que resaltan como “reservada” y “paciencia” pueden ser reflejo de miedos a mostrarse como realmente son.

4. Área desconocida

- Este cuadrante se refiere a cualidades que nadie conoce, por lo que el resultado esperado es dejarlo en blanco, sin embargo, sí arroja un resultado, lo que revela la falta de pensamiento crítico y la dificultad para seguir instrucciones. La información recabada pasa a la dimensión conocida por el estudiante.
- Las palabras más mencionadas fueron “cerrada” y “abierta”, cualidades que se contraponen, reflejando un contraste que se interpreta como un potencial equilibrio en la comunicación y colaboración dentro del grupo.

Estos resultados conducen al hallazgo más importante de la investigación: los estudiantes de la Licenciatura en Mercadotecnia Digital presentan dinámicas de conflicto dentro del aula debido a deficiencias en su formación en competencias blandas, lo que llevará, de no atenderse, a un desempeño limitado, dificultando su adaptación al trabajo colaborativo, motivación y convivencia, entre otros aspectos, en un entorno empresarial altamente dinámico y digitalizado.

Conclusiones

Derivado del diagnóstico se concluye que las cualidades de los estudiantes influyen en la dinámica del grupo, por lo que se afirma que no solo las competencias técnicas son fundamentales en su profesión, sino que son las competencias blandas las que potencializan este desempeño. Por tal razón, las acciones transversales que a continuación se proponen, van encaminadas a su fortalecimiento para facilitar herramientas enfocadas a la gestión de las situaciones de conflicto y favorecer la formación integral de los estudiantes:

1. Revisar la trascendencia del currículum oculto, en congruencia con el explícito en los programas de estudio y cumplir con la formación e identidad profesional y experiencia docente de quien los imparte, principalmente en las unidades de aprendizaje del área de Formación básica, disciplinaria e integral, para que los estudiantes fortalezcan sus competencias blandas en ese periodo de transición del nivel medio al superior.
2. Integrar en un plan de trabajo colaborativo a las diferentes áreas de la unidad académica, tales como Orientación Juvenil, Tutorías, Innovación Educativa y Evaluación y Seguimiento Académico para desarrollar e implementar una serie de actividades extracurriculares organizadas semestralmente para fortalecer diferentes competencias blandas tanto para docentes como para estudiantes.
3. Reforzar el trabajo colegiado en las academias por unidad de aprendizaje y por áreas de conocimiento para planear, antes de iniciar el semestre, proyectos integradores y transversales que desarrollen competencias blandas catalizadoras de las técnicas específicas de cada carrera.
4. Diseñar instrumentos que permitan medir el desempeño de las competencias blandas, incorporándose en las evaluaciones de cierre de cada semestre y, de ser posible, vincularlos con la liberación de créditos de electivas.

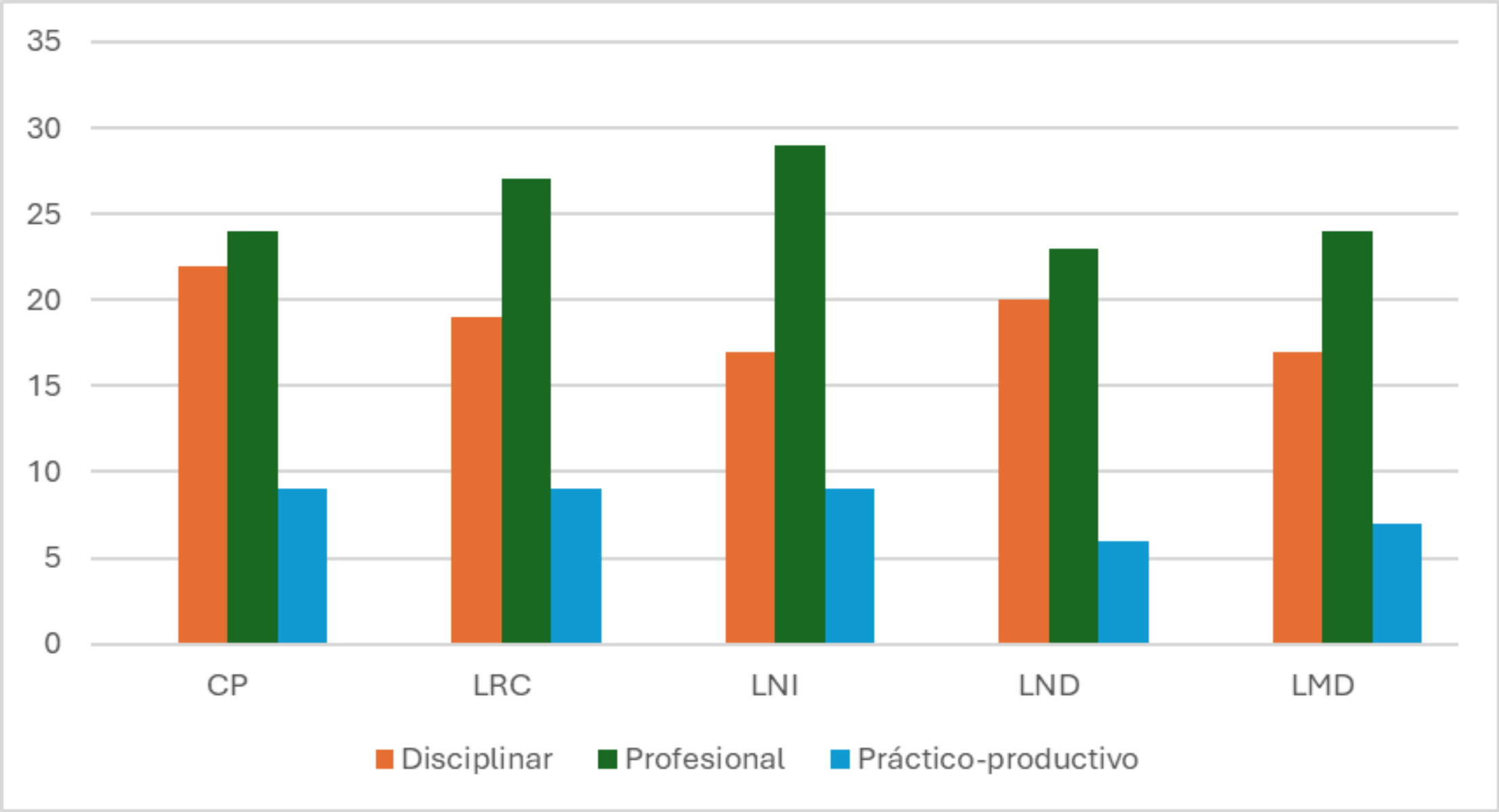
Estas propuestas se enfrentan a limitaciones y obstáculos para alcanzar sus objetivos, por ejemplo, la continuidad y sistematización de las acciones transversales es un elemento fundamental, pues ninguna competencia se desarrolla con un solo taller, conferencia, clase, etc. Las acciones aquí expuestas son visionarias por el alcance, la integración y la transversalidad que se requiere para llevarlas a cabo; pueden parecer poco realistas, pero como dice Eduardo Galeano, la utopía nos permite seguir caminando y avanzando sin perder de vista el horizonte hacia un mundo mejor.

Referencias

- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4ta ed.). Sage Publications
- ESCO (2024). ¿Qué es ESCO? <https://esco.ec.europa.eu/es/about-esco/what-esco>
- Ingham, H. (1970). "The Johari Window: A Tool for Interpersonal Awareness". *Journal of Humanistic Psychology*, 10(2), 131-144.
- IPN (2004A). *Materiales para la Reforma. Un nuevo Modelo Educativo para el IPN*. México: IPN.
- IPN (2004B). *Materiales para la Reforma. Modelo de Integración Social del IPN. Programa Estratégico de Vinculación, Internacionalización y Cooperación*. México: IPN.
- Luft, J. (1970). *"Group Processes: An Introduction to Group Dynamics"*. National Press Books.
- OIT/CINTERFOR (2022). *Marco regional de cualificaciones de América Latina*. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/MarcoRegionalCualificaciones_propuesta2022_s.pdf
- Ontiveros Tovar, M., Uberetagoyna Pimentel, G., & Laguna Espinosa, M. del C. (2024). Fortalecimiento de competencias blandas en la era digital. *Revista Electrónica Sobre Educación Media Y Superior*, 11(22). Recuperado a partir de <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/372>
- UNESCO (2017). ONU, UNESCO... Hay que educar en competencias. <https://competenciasdelsiglo21.com/onu-unesco-educar-competencias/>
- UNESCO (2023). *Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>
- UNESCO-UNEVOC (s.f.) *Specific hard skills*. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/show=term/term=Specific+hard+skills>
- Valencia Franco, R. Á. (2019). Las habilidades blandas: su influencia en la productividad de una empresa de comercio exterior. *Gestión en el Tercer Milenio*, 25(50), 101-106. <https://doi.org/10.15381/gtm.v25i50.24286>

Anexo 1

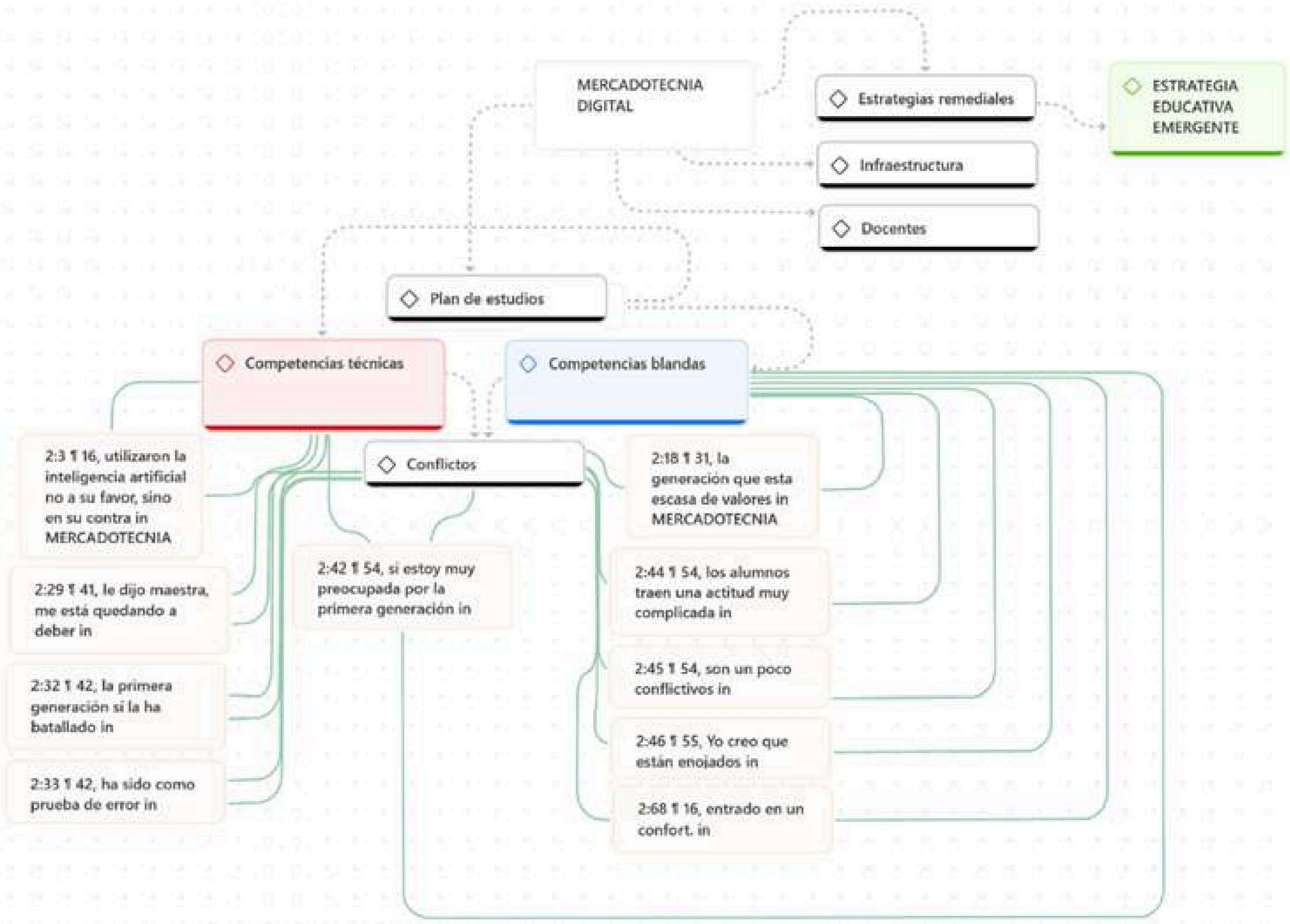
Gráfica 1.
Análisis cuantitativo de la formación de competencias en los planes de estudio



Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudio de cada programa académico.

Anexo 2

Diagrama 1.
Análisis cualitativo de la entrevista con énfasis en el desarrollo de las competencias empresariales en la era digital (técnicas + blandas)



Fuente: Elaborado con Atlas.ti

Anexo 3

Competencias empresariales en la era digital (CEED)



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4.

Competencias técnicas del área Administración de empresas de ESCO, relacionadas con los programas académicos de la ESCA UST

Programa académico de la ESCA UST		LICENCIATURA EN RELACIONES COMERCIALES	
Area específica de ESCO		Ventas al por mayor y al por menor	
Descripción		Ventas al por mayor y al por menor	
	Estudio de la promoción de los procesos de intercambio de bienes y servicios entre organizaciones y/o individuos y el estudio del comportamiento y las necesidades de los consumidores. Incluye el estudio del papel del desarrollo de productos, la fijación de precios, la distribución, la promoción y las ventas con el fin de maximizar el rendimiento empresarial.	Estudio de la compra y venta de bienes y servicios, incluyendo la gestión de existencias, las prácticas de fijación de precios, la prevención de pérdidas, los sistemas y procedimientos de venta. Incluye el estudio del funcionamiento y las tendencias actuales de las industrias mayoristas y minoristas. También se incluye la venta de edificios y propiedades.	
Competencias técnicas específicas	• Pensamiento de diseño • RRPP • Marketing móvil • Pago por clic • Precio de mercado • Dirección de marketing • Estrategia de precios • Mercado de las TIC • Transcreación • Combinación de mercadotecnia • Estudios de mercado • Optimización de motores de búsqueda • Marketing de contenidos • Políticas de cancelación de prestadores de servicios • Planificación de la entrada en el mercado • Segmentación de la clientela • Principios de comercialización • Técnicas de comercialización • Técnicas de publicidad • Estrategias de venta • Procedimientos del departamento de marketing • Participación en el mercado • Publicidad exterior • Técnicas de comercialización en redes sociales	• Normativa relativa a exportaciones de bienes de doble uso • Codificación de productos • Actividades de venta • Proceso de leasing • Características de un servicio • Comercio internacional • Normativa de almacenamiento • Industrias de bienes de consumo • Comprensión del producto • Mercados verticales • Apuestas • Aranceles internacionales • Normas de calidad • Negocios internacionales • Características del arrendamiento	

Fuente: Elaboración propia con base en la UNESCO (2023).

Anexo 5.
Competencias para el futuro de la educación y el trabajo

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
1. Inteligencia emocional y empatía	Capacidad para identificar emociones propias y de otras personas, diferenciando y nombrando las emociones y sentimientos de manera correcta. Implica poder utilizar la información que brindan las emociones para guiar el pensamiento y el comportamiento y manejar y/o ajustarlas para adaptarse al entorno o lograr determinados objetivos
2. Creatividad o pensamiento creativo	Capacidad para generar ideas inusuales y originales dado un tema o situación particular, o para proponer formas creativas de resolver un problema. Implica hacer uso de técnicas conscientes o inconscientes para generar, articular y aplicar nuevas ideas o perspectivas en respuestas a desafíos que pueda presentar el contexto.
3. Pensamiento crítico	Capacidad para utilizar la lógica y el razonamiento para identificar las fortalezas y debilidades de los argumentos o de soluciones a problemas, así como para evaluar temas y conceptos de forma apropiada, analizando la información disponible para formar una opinión o tomar una decisión.
4. Colaboración	Capacidad para trabajar en equipos diversos de manera efectiva y respetuosa. Incluye identificar y reconocer emociones, experiencias y perspectivas de otros. En la era digital la colaboración virtual consiste en el uso de software y tecnología para trabajar con otros a distancia.
5. Comunicación efectiva	Capacidad para recibir y generar información. Para recibir se requiere escuchar de manera efectiva con el fin de extraer significado. Para generar, es necesario articular pensamientos e ideas, expresar opiniones, deseos, necesidades y miedos, utilizando recursos orales, escritos y no verbales en diversos contextos y con distintos y propósitos. Involucra oratoria, escucha activa y uso adecuado de lenguaje no verbal.
6. Resolución de problemas complejos	Capacidad para comprender y resolver situaciones en las que una solución no es inmediatamente obvio. Se requiere identificar y delimitar el problema, pasando por la generación creativa de soluciones alternativas. A partir de esas soluciones, se involucra el pensamiento crítico para seleccionar opciones viables teniendo en cuenta los recursos disponibles y proceder a la evaluación del resultado obtenido.
7. Alfabetización digital	Conjunto de habilidades necesarias para interactuar eficazmente con las tecnologías cotidianas. Se divide en habilidades digitales instrumentales (uso y resolución de problemas en dispositivos) y fundamentales (comprender cómo interactúan las personas con la tecnología).
8. Aprender a aprender	Proceso para generar consciencia y control sobre los propios hábitos de percepción de información, la curiosidad, el aprendizaje y el crecimiento del conocimiento.
9. Resiliencia y perseverancia	Capacidad de perseverar frente a obstáculos. Es esencial para alcanzar objetivos esperados. Se vinculan porque es un conjunto de habilidades que permite superar adversidades. Son clave para

Fuente: Elaboración propia con base en la UNESCO (2023).

Anexo 6.

Competencias blandas que se exploran con el Taller Virtudes y valores en la era digital

# de act	Actividades de aprendizaje	Competencia
1	Introducción	Aprender a aprender
	Cómo vive un guerrero.	
	Desafío de la vida	
	Ventana de Johari: “Los principios del Dialogo”	
2	Código del camino del guerrero: 7 virtudes.	Pensamiento crítico
3	Cuento de las 100 monedas.	Resolución de problemas complejos
4	Dilema de la Isla: Identifica 3 valores	Resolución de problemas complejos
5	“Los cinco pasos de la influencia efectiva” (Pareja).	Inteligencia emocional y empatía
		Colaboración
		Comunicación efectiva
6	Identifica tu código y tu virtud.	Pensamiento crítico
7	¿Qué te tiene?	Inteligencia emocional y empatía
	Despedida.	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7.

Resultados de la aplicación de la Ventaja de Johari

	Conocido por mí	
C o n o c i d o p o r o t r o s	Público	Ciego
		
	Oculto	Desconocido
		

Fuente: Elaboración propia.

25. ÍNDICE DE INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Héctor Alonso Rosas Álvarez
Luis Adrián Miranda Pérez
Abel Adrián Robledo Carrillo

Introducción

Este estudio aplicó el cuestionario del Índice de Inclusión (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018) a 164 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) en una Escuela Normal de Nuevo León, México, durante el ciclo escolar 2022-2023. El objetivo fue analizar, mediante autoevaluación, la percepción de los alumnos normalistas sobre la educación inclusiva recibida en su formación. La investigación cualitativa, de diseño descriptivo, utilizó las dimensiones de cultura, política y prácticas inclusivas propuestas por Booth et al. (2000). Además, se trianguló esta información obtenida con los conceptos y teorías referenciadas. El análisis de los datos permitió identificar áreas de mejora, como la atención a barreras de aprendizaje y organizativas, el fortalecimiento de vínculos, la comunicación entre los actores educativos, así como la implementación de ajustes razonables. Estos resultados ofrecen insumos valiosos para optimizar las políticas y prácticas inclusivas en el contexto educativo.

La educación es uno de los derechos fundamentales de toda persona, y garantizar una educación de calidad, equitativa, inclusiva y de excelencia que es uno de los compromisos y desafíos actuales que enfrentan los sistemas educativos a nivel mundial. La Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible considera la equidad e inclusión como objetivos clave para asegurar y promover oportunidades de aprendizaje, con el seguimiento de la UNESCO para garantizar el acceso en condiciones equitativas en los países miembros de esta organización (SEP, 2018). En relación con estos principios, el país ha implementado reformas en la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2017) con el propósito de identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje. Estas reformas buscan crear un entorno educativo que sea inclusivo y que proporcione igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

Dentro del marco del Sistema Educativo Mexicano, se ha establecido como un objetivo primordial la construcción de escuelas inclusivas para todos los niveles educativos que atiende desde educación inicial hasta educación superior; donde se espera que las instituciones al brindar su servicio sean sensibles a las diferencias individuales, con el fin de potenciar el desarrollo de las comunidades atendidas y fomentar el desarrollo de las capacidades y habilidades de su población. Esta visión de educación no sólo busca promover la diversidad, sino también eliminar barreras para el aprendizaje y garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, tal como lo establece la normativa educativa contenida en el Artículo 3º (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019).

En los últimos años, el país ha promovido transformaciones significativas en las políticas públicas relacionadas con la educación, con el objetivo de respaldar y fomentar una educación de calidad, inclusiva y accesible, sustentada en los principios de equidad, justicia e igualdad. Estos valores se consideran pilares fundamentales para garantizar la calidad, la eficacia y la sostenibilidad de los servicios educativos, asegurando su capacidad para responder a las necesidades de una sociedad diversa y en constante cambio (SEP, 2018).

En el caso de las Escuelas Normales que operan bajo el auspicio del sector público, las normas gubernamentales han tenido un impacto significativo en su estrategia de mejora. Según lo establecido por la SEP (2019), se enfatiza que los planes y programas de estas instituciones deben promover el desarrollo de competencias con un enfoque inclusivo. Esto implica que las Escuelas Normales deben adaptar sus prácticas y currículos para garantizar que los futuros docentes en su calidad de estudiantes sean atendidos en sus necesidades, incluidos aquellos con diversas capacidades y contextos. Esta orientación refleja un compromiso con la equidad y la inclusión y subraya la importancia de preparar a los educadores para trabajar en entornos educativos diversos y heterogéneos desde el reflejo del servicio prestado por su institución formadora.

El acuerdo número 14/07/18 (DOF, 2018) establece los Planes y Programas de estudio de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica en México (incluida la Licenciatura en Educación Primaria); enfatiza la necesidad de implementar un sistema de profesionalización docente que fomente la formación, selección, actualización y evaluación del personal educativo y técnico-pedagógico de apoyo. Asimismo, contempla como medida clave el impulso a las instituciones de formación inicial docente para que participen en procesos de evaluación y mejora continua.

La aplicación de una autoevaluación del servicio, mediante el uso del Índice o Index (como también es nombrado) de Inclusión propuesto por la SEP (2018), emerge como una herramienta esencial para el análisis y la mejora de la calidad educativa en las escuelas normales. La Estrategia de Mejora de las Escuelas Normales, específicamente en su Eje Rector 2 "La Escuela Normal y su Planeación para el Futuro", incluye en su Línea de Acción 4 el objetivo principal de fortalecer los procesos de evaluación para lograr una mejora continua en estas instituciones.

Esta intervención de evaluación se propone a su vez para responder a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de una generación de estudiantes de la LEP sobre la educación inclusiva recibida en su trayecto formativo? Con esta iniciativa, se busca enriquecer la formación de los futuros docentes, al detectar áreas de mejora y oportunidades de desarrollo en la prestación del servicio educativo; junto al logro del Plan de estudio por parte de la escuela normal. Permitiendo así favorecer el garantizar que estén recibiendo los estudiantes un servicio educativo inclusivo y equitativo para todos.

Sustento teórico

La evaluación, entendida como un instrumento fundamental para la mejora continua, desempeña un papel crucial en el ámbito educativo, siendo la autoevaluación una faceta especialmente relevante en este proceso (Huaman, 2020). La estimación implica la reflexión sobre el desempeño propio en relación con los objetivos y estándares establecidos, lo que permite a los participantes del proceso educativo tomar conciencia de las fortalezas y áreas de mejora en el desarrollo del currículo y en la calidad de la enseñanza ofrecida.

La práctica de valorar el servicio educativo contribuye significativamente a la mejora continua, ya que promueve la autorreflexión y el análisis crítico de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto involucra no solo evaluar el rendimiento académico, sino también examinar la calidad de las condiciones de la formación proporcionada y el compromiso con el cumplimiento de los objetivos educativos. Además, permite monitorear de manera constante el progreso, identificar áreas de oportunidad y realizar ajustes pertinentes para optimizar el proceso educativo y garantizar el desarrollo de las competencias necesarias para la formación integral de los estudiantes.

Al integrar la autoevaluación en la práctica educativa, fomenta una cultura de autorregulación y mejora continua, donde tanto docentes como estudiantes asumen un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Esto crea un entorno propicio para el desarrollo personal y profesional, así como para la construcción de una comunidad educativa comprometida con la excelencia y la innovación pedagógica. La autoevaluación en el contexto educativo representa una herramienta invaluable para promover la calidad y la efectividad de la enseñanza, así como para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes.

Según López (2015), la evaluación adaptativa a través de la autoevaluación se centra en la recopilación de información que permite obtener un perfil detallado del alumnado, facilitando la identificación de sus fortalezas y áreas de mejora. Su propósito es replantear los procesos educativos para ofrecer una experiencia más personalizada, que atienda las características individuales de cada estudiante y promueva un aprendizaje equitativo y accesible para todos.

Según Booth et al. (2000) el Índice es un recurso de autoevaluación y diagnóstico creado para respaldar el avance hacia escuelas inclusivas, considerando las perspectivas del equipo docente, directivo, el alumnado, las familias y otros integrantes de la comunidad. El instrumento marca el inicio al concienciar a la comunidad educativa sobre la importancia de participar en la implementación de evaluaciones destinadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque no solo busca garantizar un servicio educativo inclusivo, sino que también aspira a construir comunidades escolares sensibles a las diferencias, considerándolas como recursos para potenciar las capacidades y habilidades de todos los estudiantes. Al adoptar esta perspectiva, se pretende transformar las aulas en espacios donde se eliminen las barreras para el aprendizaje, cumpliendo así con el derecho universal a la educación establecido por la SEP (2018) y UNESCO (2015). La aplicación del índice de inclusión no se limita a diagnosticar el nivel actual de inclusión en la institución, sino que también busca fomentar la construcción de entornos educativos que valoren la equidad, celebren la diversidad y respeten la individualidad de cada estudiante.

Los elementos de evaluación del instrumento del índice de inclusión abarcan tres dimensiones organizadas en 24 cuestionamientos que reflejan la importancia de comprender la inclusión como un proceso continuo y no como un objetivo final. Se espera que el Índice sirva como punto de referencia para el diagnóstico del servicio educativo y en función de las prioridades identificadas, se elabore un plan de trabajo que contribuya a mejorar la estrategia educativa de la institución.

En la primera dimensión, denominada "Creando culturas inclusivas", se dividen en dos áreas temáticas: "Construyendo una comunidad" y "Estableciendo valores inclusivos". En esta etapa, se espera que la institución promueva actividades que fomenten la colaboración y la conciencia entre los miembros de la comunidad educativa, así como la creación de redes para abordar cuestiones de inclusión con todos los actores del proceso educativo.

La segunda dimensión, titulada "Estableciendo políticas inclusivas", también consta de dos subtemas relacionados con el desarrollo de una escuela accesible para todos y la implementación de un sistema de apoyo a la diversidad. Se busca que se realicen actividades de capacitación y actualización en temas relacionados con la atención a la diversidad, así como la colaboración con otras instituciones, tanto públicas como privadas, para ofrecer atención extracurricular a los alumnos que lo necesiten.

Finalmente, la tercera dimensión, "Desarrollando prácticas inclusivas", se compone de dos áreas temáticas: "Desarrollar un currículo para todos" y "Orquestar el aprendizaje". En este punto, se espera que el centro educativo proporcione apoyos, facilidades y recursos como equipos tecnológicos, mobiliario adaptado y material bibliográfico para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Además, se espera que se realicen adecuaciones de accesibilidad para garantizar que todos los alumnos puedan acceder al servicio educativo de manera equitativa.

Al concluir el análisis, se espera que las instituciones educativas reconozcan la necesidad de reconstruir e innovar su Plan de Desarrollo Escolar. Según Booth et al. (2000), este proceso implica implementar las prioridades establecidas en dicho plan y brindar apoyo para gestionar los cambios necesarios. Las actividades orientadas al desarrollo pueden requerir investigaciones continuas dentro de la institución, lo que transforma este proceso en una forma de investigación-acción. Este enfoque deberá promover la mejora continua y el fortalecimiento de la política, cultura y prácticas educativas a través de la autoevaluación.

Metodología

La investigación se organizó bajo un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo, según lo que menciona Hernández et al. (2014) esta organización considera como objetivo identificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos u otros fenómenos sujetos a análisis. Siendo el trabajo de investigación realizado durante el semestre par del ciclo escolar febrero - julio de 2023, donde se utilizó una muestra a conveniencia de 164 estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de una Escuela Normal en el Estado de Nuevo León, México.

Para garantizar una amplia participación de los involucrados, se llevó a cabo una sesión a través de la plataforma Zoom con el propósito de socializar el Índice de Inclusión. Además, se utilizó una plataforma digital de trabajo, en este caso el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) de la institución, para presentar el cuestionario en formato digital utilizando Google Forms con los elementos de la Estrategia de Equidad e Inclusión de la SEP (2018). El cuestionario consta de 24 ítems formulados según la escala de Likert, permitiendo a los participantes expresar su grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas, ofreciendo opciones como "De acuerdo", "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" o "En desacuerdo". Este enfoque proporcionó una manera eficaz y accesible de recopilar datos de manera remota, facilitando la participación de todos los interesados y garantizando la confidencialidad de las respuestas.

Resultados

Los cuestionamientos fueron planteados en el instrumento digital siguiendo el orden establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018). Posteriormente, los datos recopilados se organizaron y sistematizaron para facilitar el análisis de los resultados, el cual se llevó a cabo conforme a la clasificación de las tres dimensiones que estructuran el análisis y la autoevaluación de la educación inclusiva: cultura, políticas y prácticas. Este enfoque permitió identificar áreas específicas de oportunidad dentro del establecimiento educativo, así como generar insumos valiosos para proponer estrategias de mejora que fortalezcan la equidad y la inclusión en el proceso educativo.

En el caso de la dimensión de Cultura el servicio educativo busca constatar de propiciar espacios educativos que permitan vínculos entre los miembros del proceso de tal manera que surja el servicio educativo para todos. Siendo los resultados obtenidos conforme a los elementos que ponderan la dimensión: 1. Soy feliz en la normal: 55% De acuerdo, 39%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 6% En desacuerdo. 3. Tengo buenos amigos en la Escuela Normal: 90% De acuerdo, 8%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 6% En desacuerdo. 4. Los estudiantes son amables unos con otros en la Escuela Normal: 56% De acuerdo, 38%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 6% En desacuerdo. 8. Me gusta decirle a mi familia lo que he hecho en la Escuela Normal: 77% De acuerdo, 16%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 7% En desacuerdo. 14. A menudo los estudiantes se ayudan mutuamente en las clases: 56% De acuerdo, 38%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 6% En desacuerdo. 21. Siempre sé lo que hacer en las clases: 43% De acuerdo, 50%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 7% En desacuerdo.

Estos resultados invitan a reflexionar y replantear estrategias que fortalezcan la cultura inclusiva, promuevan relaciones más sólidas entre los estudiantes y generen entornos donde todos los integrantes de la comunidad educativa se sientan valorados, apoyados y motivados a participar activamente en su proceso de aprendizaje. Para el caso de la población de estudio en la Escuela Normal se identifican áreas en desarrollo relacionadas con la interacción y el fortalecimiento del vínculo entre estudiantes y docentes.

Siguiendo las recomendaciones de Booth et al. (2000), se destaca la importancia de integrar valores inclusivos en el Plan de desarrollo escolar. Esto implica redirigir e innovar las propuestas académicas mediante acciones, como fomentar una cultura inclusiva que involucre a todo el personal docente, los estudiantes y sus familias. Estas acciones se convierten en un referente para la toma de decisiones cotidianas, orientadas a apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo que valore y atienda la diversidad en la comunidad educativa.

Para la dimensión Política tiene como intención que la inclusión sea el punto de referencia de progreso académico escolar. Los datos recolectados fueron los siguientes: 2. Me gusta cómo es mi Escuela Normal: 44% De acuerdo, 44%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 12% En desacuerdo. 5. Los miembros de la institución son amables en la Escuela Normal: 49% De acuerdo, 46%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 5% En desacuerdo. 7. Yo como comida que es buena para mí en la Escuela Normal: 28% De acuerdo, 53%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 19% En desacuerdo. 9. Cuando entré por primera vez en la Escuela Normal me ayudaron a sentirme feliz: 63% De acuerdo, 29%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 8% En desacuerdo. 10. Los alumnos y las alumnas se llevan bien: 47% De acuerdo, 48%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 5% En desacuerdo. 11. Los estudiantes y las estudiantes no son golpeados ni insultados en la Escuela Normal: 79% De acuerdo, 17%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 4% En desacuerdo. 12. Me siento seguro o segura en el patio de descanso y en los baños: 84% De acuerdo, 13%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 3% En desacuerdo. 15. Si tengo un problema puedo pedir ayuda a un docente: 67% De acuerdo, 29%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 4% En desacuerdo. 20. Los profesores están interesados en escuchar mis ideas: 54% De acuerdo, 43%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 3% En desacuerdo. 22. A los maestros no les importan si cometo errores, siempre y cuando me esfuerce: 27% De acuerdo, 49%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 24% En desacuerdo. Los resultados obtenidos reflejan avances en la construcción de una comunidad inclusiva y segura, pero también evidencian como reto a la institución formadora de docentes en eliminar barreras de organización siendo las propuestas de mejora por SEP (2018) el enfatizar: orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Además, deben ser concebidas desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes y no desde el punto de vista de la institución o de las estructuras administrativas.

Por último, en la dimensión prácticas se busca que las actividades en las aulas y extraescolares todos los estudiantes puedan participar para mantener el aprendizaje activo de todos. Donde se destacan los retos en la construcción de una mejor relación y comunicación entre maestro y alumnos. Los datos obtenidos son los siguientes: 6. Me gustan los profesores de la Escuela Normal: 55% De acuerdo, 44%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 1% En desacuerdo. 13. Los profesores evitan que los estudiantes hagan alboroto en clase: 77% De acuerdo, 22%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 1% En desacuerdo. 16. Me entero de todo tipo de cosas interesantes en la Escuela Normal: 67% De acuerdo, 30%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 3% En desacuerdo. 17. Aprendo sobre la gente en otras partes del mundo: 43% De acuerdo, 46%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 11% En desacuerdo. 18. Aprendemos cómo ahorrar energía en la Escuela Normal: 14% De acuerdo, 51%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 35% En desacuerdo. 19. Aprendemos a cuidar el medio ambiente: 47% De acuerdo, 35%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 18% En desacuerdo. 23. Mis trabajos a veces son expuestos en las paredes de la Escuela Normal: 35% De acuerdo, 28%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 37% En desacuerdo. 24. A veces participo en actividades extraescolares antes o después de las clases: 56% De acuerdo, 24%, Ni en de acuerdo ni en desacuerdo y 20% En desacuerdo.

Los insumos evaluados obtenidos reflejan que es necesario que las prácticas docentes rediseñen estrategias pedagógicas y actividades extraescolares que fortalezcan la comunicación entre docentes y estudiantes, promuevan aprendizajes más inclusivos y relevantes, y aseguren que todos los estudiantes se sientan valorados y motivados a participar plenamente en su proceso formativo. En estos casos, Booth et al. (2000) sugieren que los docentes desarrollen diversas formas de representación, reconociendo que la percepción y comprensión de la información varía entre los individuos. Es crucial tener en cuenta en la práctica que existen múltiples formas de acción y expresión, lo cual permite a los estudiantes construir su aprendizaje a través de diferentes tipos de estimulación sensorial y así permitan el fomento de la participación, la integración de contenidos globales, el fortalecimiento de la educación ambiental y la proyección del trabajo estudiantil.

Conclusiones

Este estudio recalca en posicionar la relación con todo el alumnado y conocer a fondo sus percepciones, necesidades, motivaciones e intereses, así la autovaloración para la búsqueda de métodos acorde para el logro de su perfil de egreso y potenciar en su mayor expresión sus habilidades y saberes que como futuros profesionales de educación den respuesta a los retos y demandas actuales y que la sociedad vaya requiriendo a lo largo de su trayecto laboral.

A partir de este pensamiento nos queda a las instituciones formadoras de docentes e interesados en la profesionalización del magisterio en asumir los cambios como actos necesarios para competir con las realidades educativas. Siendo la integración activa de una perspectiva inclusiva en el papel que se desempeñe en el proceso escolar, permitirá así alcanzar los fines de la educación para todos desde sus fortalezas, motivaciones, aspiraciones, vivencias, experiencias y estilo personal, debe ser capaz de interactuar con todo el colectivo, de expresar sus ideas y vivencias, asumiendo una posición personal desde un conocimiento científico sin interesar distinción.

Siendo uno de los aprendizajes que nos deja este estudio, el gestionar vías para una autovaloración constante del quehacer educativo y escolar en el que los miembros del proceso participen y dialoguen mediante un intercambio permanente de expresar sus ideas y vivencias; asumiendo una posición personal desde un conocimiento científico. En tal sentido, resulta relevante estar en constante búsqueda de alternativas que den respuesta a las necesidades detectadas en los procesos de mejora buscando como una de las prioridades poder dar atención a la diversidad y garantizar la inserción, permanencia y acreditación del servicio educativo. Donde la totalidad de estudiantes tiene necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder al conocimiento.

Muchas veces estas necesidades individuales pueden ser atendidas a través del trabajo en sinergia con todos los miembros del proceso educativo, a su vez como la capacitación constante y actualización de políticas que impacten en la interacción para brindar y recibir el servicio educativo. Es importante destacar que el enfoque inclusivo en la educación va más allá de la integración de estudiantes con necesidades especiales en el aula, sino que implica la creación de ambientes y prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad de los estudiantes, así como la implementación de estrategias y recursos educativos que respondan a las necesidades individuales de cada alumno.

Además, la búsqueda de la equidad en la educación implica también la atención de las desigualdades sociales y económicas que puedan afectar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Esto requiere no solo de políticas educativas inclusivas, sino también de medidas que garanticen el acceso equitativo a recursos y oportunidades educativas para todos los sectores de la sociedad. Por lo que la promoción de escuelas inclusivas en cualquier nivel educativo y el impulso de políticas educativas basadas en la equidad, la justicia y la igualdad son aspectos fundamentales en la búsqueda de una educación de calidad en México.

Dentro de los retos que se encuentran por atender en integrar en el Plan de desarrollo de la escuela es la transformación e innovación de las redes de participación y colaboración entre los estudiantes, docentes, personal administrativo y directivo puede contribuir significativamente a fortalecer el sentido de comunidad en la Escuela Normal. Esto implica crear espacios y oportunidades para el diálogo abierto, la participación y la toma de decisiones inclusivas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa.

La Escuela Normal objeto de estudio revela como hallazgo la existencia de una comunidad escolar sólida y acogedora, lo cual constituye un aspecto positivo y un factor clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Este resultado subraya la relevancia de promover y consolidar relaciones amistosas y de calidad en los entornos educativos, ya que estas no solo favorecen el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también potencian su aprendizaje, sentido de pertenencia, empatía y compromiso con la institución.

Es crucial incidir en la generación de actos comunicativos creativos que fomenten un ambiente de colaboración y cooperación entre todos los miembros de la institución. El trato amable no solo mejora el clima escolar, sino que también establece relaciones positivas que facilitan el logro del proceso educativo para todos los involucrados. Asimismo, que tanto el personal de la escuela como los estudiantes y los miembros del proceso educativo trabajen en conjunto para establecer relaciones de colaboración y comunicación abierta con las familias. Esto implica crear espacios y oportunidades para que las familias se involucren en la vida escolar de sus familiares, se sientan valoradas y puedan participar activamente en la toma de decisiones relacionadas con la educación.

Al fortalecer estas colaboraciones y promover una cultura de inclusión y participación, se crea un ambiente escolar más enriquecedor y estimulante para los estudiantes. Además, se establecen bases sólidas para el desarrollo de relaciones positivas entre la escuela, las familias y la comunidad en general, lo que contribuye al éxito académico y al desarrollo personal y social de los estudiantes. Según SEP (2018) se sugiere que los docentes colaboren en la planificación y desarrollo de clases y evaluaciones de los aprendizajes de todos los estudiantes. Esto asegurará que las actividades dentro y fuera del aula fomenten la participación de todos los alumnos y tomen en consideración el conocimiento y la experiencia que cada uno ha adquirido.

En el Índice, la inclusión se percibe como un proceso continuo y en constante evolución, debido a que siempre pueden aparecer nuevas barreras que impidan el aprendizaje y la participación o que de alguna manera segreguen, excluyan y discriminen a los estudiantes del derecho a la educación. Estos principios deben guiar tanto la formulación de políticas públicas como la práctica educativa en las instituciones escolares, con el fin de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o circunstancias socioeconómicas. Así, la inclusión no es un objetivo final, sino un compromiso permanente de adaptación y mejora, donde cada desafío es una oportunidad para fortalecer la comunidad educativa y enriquecer las experiencias de todos sus miembros.

Referencias

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). Artículo 3°. Ciudad de México: H. Congreso de la Unión. LXIV Legislatura.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2017). Ley General de Educación: última reforma publicada 22- 03-2017, México, SEGOB. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf
- DOF (2018). Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición, México: McGraw-Hill.
- Huamán, L. A. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672020000200106&script=sci_arttext
- López, A. O. (2015). Perspectiva general de la evaluación adaptable. Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla, 3(5). Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/1093/4759?inline=1>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México. Recuperado de: https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/01/11pm_equidad-e-inclusion_digital.pdf
- SEP. (2019). Estrategia de Mejora de las Escuelas Normales. Recuperado de <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- UNESCO (2015) Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible. París: UNESCO.

26. AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO HERRAMIENTA PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN NORMALISTA: REVISIÓN SISTEMÁTICA.

Ana Victoria Palafox Salazar
María de los Ángeles Maytorena Noriega
Daniel González Lomelí

Introducción

La autorregulación del aprendizaje desde el modelo de Pintrich constituye un proceso en el que los estudiantes toman control activo de su propio aprendizaje para mejorar su rendimiento académico. Esto además de contribuir a lo anterior, también fomenta una cultura de aprendizaje continuo y adaptable, necesaria para enfrentar los desafíos del siglo actual. Así, la autorregulación se convierte en una herramienta clave para la innovación educativa y el desarrollo integral de los futuros profesionales. El objetivo del presente trabajo es brindar una visión sobre el estado del arte de la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente. Los hallazgos muestran la escasez de investigación en el área de la temática abordada. A manera de conclusión, se reconoce la importancia de orientar investigaciones empíricas enfocadas en la formación inicial docente en el desarrollo de habilidades para la autorregulación del aprendizaje que transformen la práctica educativa.

La autorregulación del aprendizaje ha emergido como una competencia clave en el ámbito educativo, particularmente en la formación inicial docente, donde los futuros educadores desarrollan las bases de su práctica profesional. Este proceso, que implica la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje, resulta esencial para afrontar los retos de la enseñanza en un entorno en constante cambio. A pesar de su relevancia, la investigación sobre la autorregulación en el contexto de la formación inicial docente es aún limitada y dispersa, lo que dificulta la consolidación de enfoques efectivos para su promoción. Por ello, esta revisión sistemática tiene como objetivo analizar el estado actual del conocimiento en este campo, identificar tendencias emergentes, destacar brechas en la literatura y proponer líneas de acción que fortalezcan esta competencia en los docentes en formación. Al sintetizar la evidencia existente, se busca contribuir al diseño de estrategias formativas e investigaciones futuras que potencien el desarrollo de habilidades autorreguladoras, esenciales para una práctica pedagógica reflexiva y efectiva.

Sustento teórico

Autorregulación del aprendizaje y formación inicial docente

La autorregulación del aprendizaje es un proceso mediante el cual los estudiantes activamente planifican, monitorizan y ajustan sus pensamientos, comportamientos y emociones para alcanzar metas académicas específicas. El modelo propuesto por Paul Pintrich (2000) es uno de los marcos teóricos más influyentes en este campo. Según Pintrich la autorregulación del aprendizaje implica la interacción dinámica de cuatro fases clave: la planificación, la monitorización, el control y la reflexión. Cada una de estas fases incluye componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales que los estudiantes deben gestionar de manera efectiva para optimizar su aprendizaje (Pintrich, 2000).

El modelo de Pintrich ha sido aplicado ampliamente en estudios sobre cómo los estudiantes manejan su propio aprendizaje en contextos académicos diversos. Este enfoque destaca la importancia de enseñar a los estudiantes no sólo contenidos específicos, sino también habilidades de gestión del aprendizaje que les permitan ser aprendices autónomos a lo largo de toda su vida.

De acuerdo con Pinto et al. (2023) el papel del docente es fundamental para promover estas habilidades, debido a que, a través de estrategias específicas, como la enseñanza explícita de cómo gestionar el tiempo y cómo evaluar el propio aprendizaje, se puede potenciar la autonomía de los estudiantes, preparándolos no para la vida en general. De igual manera, Panadero (2017) enfatiza la importancia de enseñar explícitamente estrategias de autorregulación del aprendizaje en los programas de formación docente, argumentando que los futuros maestros deben ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, y también deben ser capaces de transferir estas habilidades a su práctica docente. En este sentido según Panadero (2017) los programas que incluyen componentes de autorregulación del aprendizaje tienden a formar docentes más competentes y preparados para afrontar los retos del aula moderna.

En el contexto de la formación inicial docente el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje es crucial, puesto que permite a los futuros maestros mejorar su propio aprendizaje, y a la vez convertirse en facilitadores efectivos de estrategias metacognitivas para sus estudiantes. De acuerdo con Panadero (2017) al aprender a establecer metas claras y diseñar estrategias para alcanzarlas es fundamental para desarrollar una autonomía crítica, una cualidad que no se limita a la toma de decisiones pedagógicas, sino que abarca la habilidad de reflexionar sobre sus propios métodos, reconocer áreas de mejora y adaptarse a los cambios del entorno educativo. La autonomía adquirida les permite ser más eficientes en el manejo de las demandas de su carrera profesional, y adoptar una postura proactiva en la resolución de problemas y la innovación educativa, lo que contribuye a su desarrollo continuo como profesionales reflexivos y autogestivos. Esto es crucial ya que el contexto de la educación es dinámico, con retos constantes que requieren docentes capaces de adaptarse y evolucionar en función de las necesidades de sus estudiantes y del sistema educativo en general.

Rendimiento académico y autorregulación del aprendizaje

La autorregulación del aprendizaje juega un papel crucial en el rendimiento académico, puesto que esta habilidad fomenta una mayor independencia y control sobre el aprendizaje, y también tiene un impacto directo en los resultados académicos. El rendimiento académico, resultado del aprendizaje autorregulado, adquiere gran relevancia en la educación superior. Según lo señalado por Núñez et al. (2006 citado en Vera, 2022) estudiar de manera eficiente requiere que los estudiantes aprendan a identificar y controlar sus propios métodos de aprendizaje. Esto implica que sean conscientes de las motivaciones, creencias y emociones que asocian con sus estudios, lo que facilita la creación de entornos adecuados para un aprovechamiento completo.

Estudios recientes han demostrado que los estudiantes con mayor capacidad de autorregulación tienden a obtener mejores resultados académicos. Por ejemplo, según Cerezo et al. (2019) los estudiantes que dominan estrategias de autorregulación, como la gestión del tiempo y el monitoreo de su progreso, muestran un mejor rendimiento académico. Esto se debe a que estas estrategias les permiten afrontar de manera más efectiva los retos del aprendizaje y adaptar sus esfuerzos según las necesidades de la tarea. Asimismo, Núñez et al. (2019) señalan que la autorregulación está mediada por la autoeficacia percibida, es decir, la creencia del estudiante en su capacidad para lograr sus objetivos académicos.

Además, la autorregulación es esencial para promover una mayor motivación intrínseca, lo que lleva a una inversión más consciente de tiempo y esfuerzo en el estudio. Esto implica que los estudiantes se comprometan más activamente con sus tareas, y que desarrollen una mentalidad más proactiva frente a los desafíos académicos. Según Díaz-Barriga y Hernández (2010) aquellos estudiantes que perciben el valor y la relevancia de sus actividades académicas suelen emplear estrategias de aprendizaje más elaboradas, como la organización de la información, la planificación efectiva y la autoevaluación constante. Estos estudiantes dedican más tiempo al aprendizaje, y son capaces de adaptar sus métodos de estudio de acuerdo con las necesidades de cada tarea, lo que contribuye significativamente a un mejor rendimiento académico. Además, la autorregulación fomenta la capacidad de manejar la frustración y el estrés, lo cual es clave para mantener un enfoque sostenido en los estudios a lo largo del tiempo, maximizando el aprovechamiento y logrando un aprendizaje más profundo y significativo.

Formación inicial docente en México

La formación inicial docente en México es un elemento clave para mejorar la educación nacional, ya que prepara a los futuros maestros para afrontar los retos del sistema educativo. Según Valentín et al. (2023) este proceso es una herramienta esencial para optimizar las prácticas educativas. Se promueve en instituciones de educación superior con el objetivo de formar docentes que demuestren competencias y métodos de enseñanza efectivos en su labor.

Concha et al. (2021) señalan que la formación inicial del profesorado es un factor crucial para mejorar los sistemas educativos. En línea con esta idea, subrayan la importancia de una formación docente integral que imparta conocimientos técnicos y teóricos, y que además favorezca el desarrollo personal y profesional completo de los futuros maestros. Este enfoque holístico permite formar docentes que dominen el contenido de las materias que enseñan, y que también desarrollen habilidades sociales y emocionales que les permitan gestionar su práctica educativa de manera efectiva.

Asimismo, se resalta la necesidad de una formación continua y contextualizada, adaptada a las realidades cambiantes del entorno educativo. Este tipo de formación ofrece a los docentes la oportunidad de perfeccionar sus habilidades, fomentar la autonomía en su práctica pedagógica y adaptarse a los desafíos emergentes en el sistema educativo. De este modo, los futuros maestros estarían mejor preparados para implementar estrategias pedagógicas innovadoras y relevantes que respondan a las necesidades de los estudiantes y al contexto sociocultural en el que operan. La combinación de estos elementos garantiza una enseñanza de mayor calidad, más flexible y en sintonía con los constantes cambios del entorno educativo.

Método

El presente trabajo empleó un diseño de revisión sistemática o sistematizada, el cual de acuerdo con Codina (2018) se caracteriza por la búsqueda, selección, análisis y síntesis de la literatura disponible en torno a una pregunta de investigación específica o temática de interés. Este tipo de diseño permite identificar patrones, lagunas y tendencias en la investigación de un área determinada.

Objetivo

Brindar una visión sobre el estado del arte de la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente.

Pregunta

¿Cuál es el estado del arte de la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente?

Estrategia de Búsqueda

La búsqueda de literatura se realizó entre los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2024 y abarcó las siguientes bases de datos: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Google Académico, debido a que en estas se encontró mayor cantidad de investigaciones referentes al tema. En la revisión se emplearon palabras clave y operadores booleanos para estructurar las cadenas de búsqueda, adaptándolas a cada base de datos. Las palabras clave incluyeron términos como “autorregulación del aprendizaje”, “rendimiento académico” y “formación inicial docente”, combinados con sinónimos y términos relacionados.

Criterios de inclusión

Para garantizar la relevancia y calidad de los estudios seleccionados, se establecieron los siguientes criterios:

Inclusión:

1. Estudios publicados entre 2018-2024.
2. Artículos donde el contexto abordado fueran estudiantes de carreras afines a formación inicial docente.
3. Investigaciones en español.
4. Estudios que abordaran la autorregulación del aprendizaje en contexto de formación inicial docente.

Proceso de selección

La selección de estudios se realizó en tres etapas:

1. Identificación: Se eliminaron los registros duplicados y se filtraron los estudios en función de sus títulos y resúmenes.
2. Cribado: Se evaluaron los resúmenes en función de los criterios de inclusión mencionados anteriormente.
3. Inclusión final: Los estudios seleccionados fueron revisados a texto completo para confirmar su relevancia (Anexo 1).

Análisis de datos

Los estudios seleccionados para esta revisión fueron examinados en profundidad utilizando una matriz de extracción diseñada específicamente para organizar y sistematizar la información recopilada (Anexo 2). Dicha matriz incluyó los siguientes elementos clave: el título de cada estudio, el año de publicación, el objetivo principal de la investigación, las características de la muestra estudiada, y la base de datos de la cual fue recuperado. Este proceso permitió categorizar y comparar la información de manera ordenada, asegurando una revisión detallada y exhaustiva de las investigaciones seleccionadas.

Limitaciones

Entre las principales limitaciones de este método se encuentra la posible exclusión de estudios relevantes publicados en idiomas diferentes al seleccionado para la búsqueda, lo cual restringe el alcance global de la revisión y puede sesgar los hallazgos hacia un contexto cultural o académico específico. Además, la dependencia de las bases de datos seleccionadas supone un riesgo de omisión de investigaciones publicadas en fuentes no indexadas o en repositorios institucionales, limitando así la representatividad de los estudios considerados. A su vez, el uso de palabras clave y filtros específicos, aunque es necesario para delimitar la búsqueda, puede ocasionar la omisión de investigaciones pertinentes que no empleen los términos exactos establecidos en el protocolo de búsqueda, reduciendo así la exhaustividad de los hallazgos.

Resultados

La revisión sistemática tuvo como resultado que en totalidad en las bases de Redalyc y Google académico se encuentran 4314 investigaciones que integran en su contenido la autorregulación del aprendizaje. En Redalyc fue posible encontrar 4117 investigaciones mientras que en Google académico fueron 197, no obstante, en el caso de Redalyc se descartaron 4111 que no cumplieron con los criterios de inclusión y/o para evitar duplicados, por su parte en Google académico se descartaron 195 por lo mencionado con anterioridad. En este sentido en Redalyc para la presente revisión sistemática se recuperaron 6 investigaciones que cumplieron con los criterios de inclusión propuestos y otras 2 investigaciones fueron recuperadas por medio de Google Académico.

Mediante la realización de la presente revisión sistemática fue posible detectar que la investigación sobre la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente es un tema emergente, que actualmente cuenta con una limitada cantidad de estudios en este ámbito. En este sentido, se identifica la necesidad de fomentar estrategias y recursos que promuevan una mayor comprensión y desarrollo de la autorregulación en los futuros docentes. Esto podría incluir la implementación de programas de formación específicos, la creación de materiales didácticos orientados a esta competencia, y el impulso de investigaciones adicionales que aborden las diversas dimensiones de la autorregulación del aprendizaje. Además, resulta crucial integrar estos enfoques en las políticas educativas, con el fin de fortalecer las capacidades de los docentes en formación y mejorar su desempeño profesional a largo plazo.

Conclusiones

La investigación sobre la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente es un área emergente que presenta una notable necesidad de desarrollo. A pesar de que la autorregulación del aprendizaje ha sido estudiada en diversos contextos educativos, su aplicación y estudio específico en la formación de futuros docentes sigue siendo limitado. Este vacío en la investigación es preocupante, dado que de acuerdo con Pinto et al. (2023) la autorregulación juega un papel fundamental en el éxito académico y profesional de los estudiantes de formación docente. En concordancia con lo propuesto por Panadero (2017) la formación inicial docente implica adquirir conocimientos y habilidades pedagógicas, y desarrollar competencias que permitan a los futuros docentes gestionar su propio aprendizaje, adaptarse a diversos contextos de enseñanza y ser capaces de promover las mismas competencias en sus estudiantes. La falta de estudios profundos en esta área limita el conocimiento sobre las estrategias efectivas para desarrollar la autorregulación en los docentes en formación, así como el impacto que esta competencia puede tener en su rendimiento académico y, eventualmente, en su práctica docente.

Ante esta necesidad es fundamental promover acciones que impulsen la investigación en este campo. En primer lugar, se debe fomentar la colaboración entre instituciones educativas y centros de investigación para desarrollar estudios rigurosos que exploren la autorregulación del aprendizaje desde múltiples perspectivas: teórica, empírica y práctica. Esta colaboración podría facilitar la generación de conocimiento sobre las mejores prácticas para integrar estrategias de autorregulación en los programas de formación inicial docente. Adicionalmente, es crucial que las políticas educativas incluyan la promoción de la autorregulación del aprendizaje como una competencia clave dentro del perfil de egreso de los programas de formación docente. El diseño de currículos que incorporen actividades y estrategias orientadas a desarrollar la capacidad de los futuros docentes para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje es una acción concreta que podría generar un impacto positivo en su formación y en su futura práctica docente.

De acuerdo con Pintrich (2000) la autorregulación implica una serie de procesos, como la fijación de metas, la planificación, el monitoreo y la evaluación continua del progreso, que son cruciales para el éxito tanto durante la formación académica como en la futura práctica docente. Al fomentar la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente, se prepara a los futuros docentes para ser más efectivos en su propio aprendizaje, y también para enseñar a sus estudiantes a convertirse en aprendices autónomos y críticos.

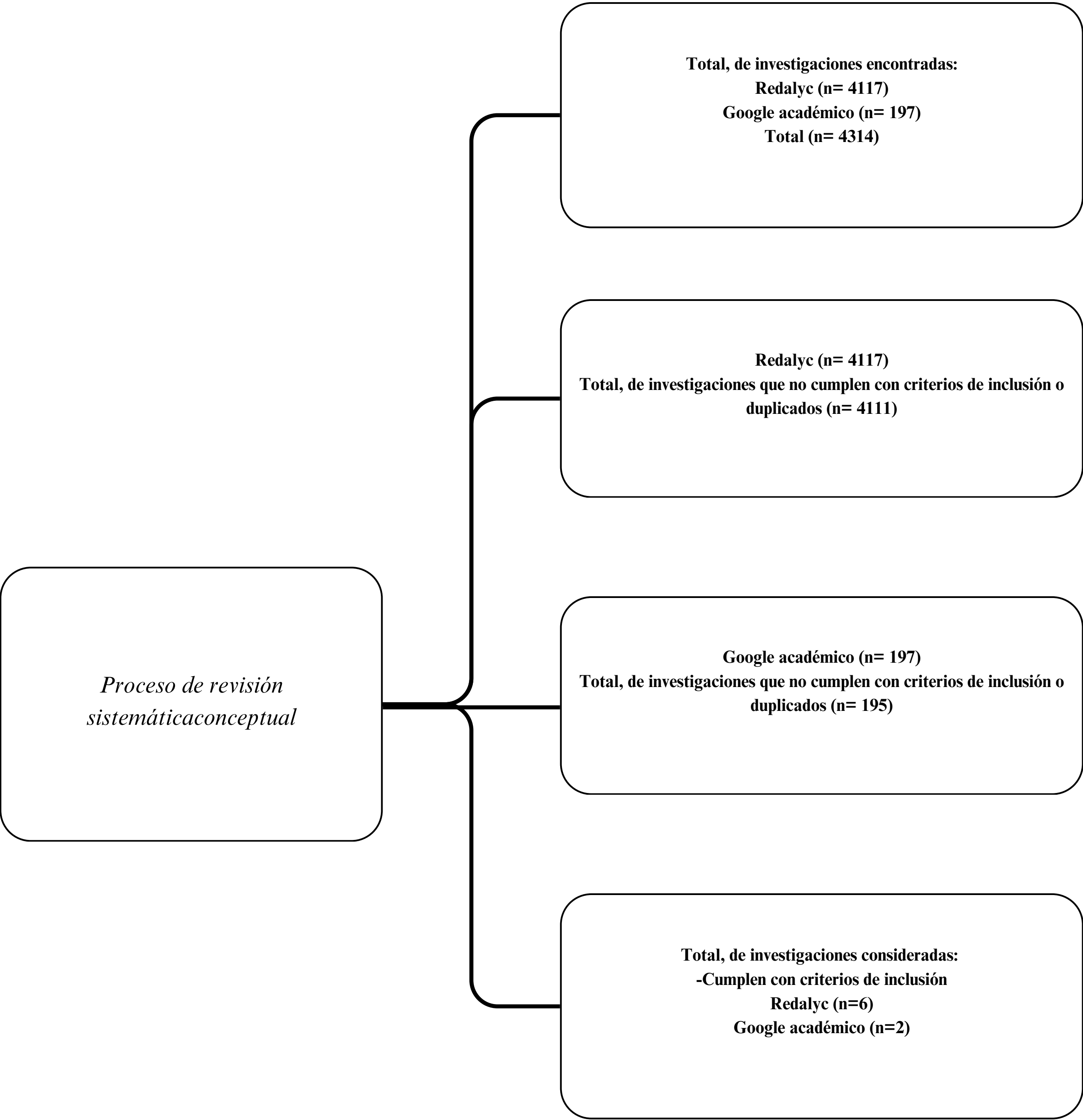
Es fundamental destacar la importancia de ampliar y fortalecer las investigaciones centradas en la autorregulación del aprendizaje dentro del contexto de la formación inicial docente. Este enfoque permite identificar y consolidar estrategias que contribuyan al desarrollo de habilidades esenciales en los futuros docentes, asegurando que cuenten con los recursos necesarios para incidir positivamente en el sistema educativo. Al abordar este tema, se busca mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en formación y fomentar la adquisición de aprendizajes significativos que, a su vez, se consoliden en prácticas pedagógicas más efectivas y en un impacto positivo en sus futuros alumnos. En última instancia, este esfuerzo resulta clave para transformar el panorama educativo hacia una educación de mayor calidad en México, sentando bases para un sistema capaz de adaptarse a las demandas de una sociedad en constante evolución.

Referencias

- Bárcenas, R., & Salado, C. A. (2021). La contribución de las escuelas normales en la formación inicial del profesorado. Congreso Nacional de Investigación en Educación Normal. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1324-144-Ponencia-doc-.pdf>
- Benet, M., Zafra, S. L., & Quintero, S. P. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(1), 101-103. <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517751487013.pdf>
- Cerezo, R., Fernández, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosário, P., & Núñez, J. C. (2019). Mediating role of self-efficacy and usefulness between self-regulated learning strategy knowledge and its use. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.001>
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra.
- Concha, V., Jornet, J.M., & Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el Valor Social Objetivo de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 369-394. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662021000200369&script=sci_arttext
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Cerezo, R., González, J., Rosário, P., & Valle, A. (2019). Self-regulated learning, motivation, and academic achievement: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 72, 34-45. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.002>
- Muñoz, M.Y. (2021). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8120401>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(1). <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full>
- Pinto, C., Bravo, M., Ortiz, R., Jiménez, D., & Faouzi, T. (2023). Autorregulación del aprendizaje, motivación y competencias digitales en educación a distancia: Una revisión sistemática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 965-986. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300965&lng=es&tlng=es.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452–502). Academic Press.
- Torrano, F., & González, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878002.pdf>
- Valentín, T. F., Álvarez, J. R., Oscátegui, G. J., & Espinoza, U. (2023). Formación inicial docente y buenas prácticas pedagógicas de los estudiantes universitarios. *Revista Cubana De Educación Superior*, 42(3), 53-67. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/7908>

Anexos

Anexo 1.
Diagrama de proceso de revisión sistemática



Fuente: Elaboración propia

Anexo 2.
Matriz de extracción

Título	Año	Objetivo	Contexto	Base de datos
El Blog como Instrumento de Mejora para la Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario	2018	Analizar la autorregulación del aprendizaje a través de la utilización del blog como herramienta de evaluación formativa y pensamiento reflexivo	Estudiantes del Grado de Maestro en Educación Infantil de una Universidad en Barcelona	Redalyc
Autodirección, habilidades de pensamiento y rendimiento académico en estudiantes normalistas	2019	Establecer la relación entre desarrollo de habilidades de pensamiento, la autodirección y el desempeño académico, con un diseño cuantitativo, transversal, <i>ex post facto</i> , llevado a cabo con estudiantes normalistas de primero y último año de una Escuela Normal de México.	Estudiantes de primero y último año de las licenciaturas de educación preescolar y primaria.	Redalyc
Un estudio de la disponibilidad léxica en el ámbito de autorregulación del aprendizaje en la formación inicial docente.	2020	En esta investigación se cuantificó, describió y analizó el léxico disponible de estudiantes chilenos de tercer semestre de la carrera en pedagogía asociado a centros de interés, como autorregulación del aprendizaje, planificación del estudio, ejecución del estudio y autoevaluación del estudio.	Estudiantes chilenos de tercer semestre en pedagogía.	Redalyc
Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios inscritos en programas de formación docente	2020	Determinar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.	Estudiantes inscritos en programas educativos orientados a la formación docente en educación media superior	Google académico
Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación	2020	Formar competencias para la autorregulación del aprendizaje en los aprendices y fortalecer sus procesos de autonomía, así como generar y sustentar teóricamente un sistema de acciones psicopedagógicas que medien el desarrollo de la autorregulación en el contexto de la formación profesional.	Estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional en Morelos	Redalyc
La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales.	2021	Elaborar una propuesta teórico-metodológica para el desarrollo de competencias en la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje en el marco de su formación profesional.	Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, en Morelos.	Redalyc
Aprendizaje autorregulado y Entornos Personales de Aprendizaje en la formación inicial docente: percepciones del alumnado y propuestas de herramientas y recursos	2021	Explora las percepciones del alumnado universitario en relación con diferentes herramientas y recursos que han sido utilizados en el marco de una actividad de aprendizaje para el desarrollo de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) en la formación inicial docente según las tres fases del aprendizaje autorregulado.	Estudiantes del Grado de Educación Primaria y del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de las Islas Baleares, España.	Google académico
La procrastinación en la formación inicial del profesorado: el rol de las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico	2022	Identificar y caracterizar la procrastinación académica, y su relación con el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas, estrategias socioafectivas, y con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de formación del profesorado.	794 estudiantes universitarios de los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, y Máster en Formación del Profesorado.	Redalyc

Fuente: Elaboración propia

27. LENGUAJE DE PROGRAMACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN BÁSICA. ESTADO DEL CONOCIMIENTO 2011-2020.

Dariel Alejandro Hurtado Plata
Rubén Edel Navarro
Ramona Imelda García López

Introducción

Este estudio analiza el uso de la programación en la educación básica entre 2011 y 2020, destacando su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. La programación, a través de herramientas como Scratch y Karel El Robot, mejora el rendimiento académico, fomenta la colaboración y facilita la comprensión de conceptos lógicos. Además, potencia el pensamiento computacional y lógico-matemático, promoviendo enfoques STEM. Aunque existen estudios en México y España, el reto sigue siendo fortalecer los enfoques pedagógicos que permitan aplicar estas herramientas en el aula de manera efectiva, asegurando que beneficien realmente el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

La educación es la clave para lograr una sociedad mejor y más justa. Es un derecho básico de los niños, niñas y adolescentes del mundo; por lo que es necesario dotarlos con los conocimientos y herramientas precisas para desarrollarse como adultos, es precisamente la educación la que les brinda la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

El desarrollo tecnológico de los últimos años ha influenciado directamente en todos los ámbitos de la sociedad, cambiando consigo la escena educativa. Las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales (TICCAD) se han incorporado a la vida de los ciudadanos vertiginosamente; las últimas generaciones se han desarrollado en entornos donde la tecnología y los medios digitales se vuelven casi indispensables para la vida. Ante esta situación es importante plantear ¿Cuál ha sido el efecto que tienen esas tecnologías en la educación? Se podría hablar sobre los grandes esfuerzos por implementar ordenadores, televisores, tabletas electrónicas y equipo multimedia en general, pero es importante reflexionar sobre la gran brecha que aún existe entre los nuevos desarrollos tecnológicos y la educación.

La informática y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado sectores como la industria, la gestión administrativa, el comercio y la investigación científica, transformando la producción, difusión y acceso a la información. Además, están redefiniendo las formas de creación artística y literaria. La educación, en todos sus niveles y modalidades, enfrenta el reto de adaptarse a estas transformaciones socioculturales, marcadas por la omnipresencia de las TIC en casi todas las actividades humanas (Levis, 2007).

La implementación de lenguajes de programación ofrece amplias posibilidades para docentes y estudiantes, permitiéndoles no solo consumir medios digitales, sino también comprender su estructura y funcionamiento. Aunque existe una gran variedad de software educativo, no siempre se adapta a las necesidades específicas de cada escuela o estudiante. Aprender a programar capacita a los usuarios para crear, innovar, modificar y personalizar estas herramientas, maximizando su potencial y utilidad en contextos específicos. Alumnos y maestros pueden desarrollar nuevas habilidades digitales y cognitivas gracias a la programación, la lógica algorítmica que rige el funcionamiento de los ordenadores puede comprenderse y, al compararla con la resolución de problemas matemáticos, se revela una estructura similar, aunque expresada en lenguajes distintos.

Sustento teórico

Como menciona Banchoff (2018), introducir a docentes y estudiantes en el mundo de la programación no se limita a un aprendizaje técnico; también permite desarrollar habilidades como el pensamiento analítico y la solución de problemas, que son esenciales en la sociedad actual. Aprender a programar amplía las posibilidades de uso de las tecnologías, así como las oportunidades creativas que ofrecen las computadoras y, en general, lo que se puede aprender. Codificar es comparable a aprender a leer y escribir en el siglo XXI.

La integración de tecnologías educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental en el contexto actual, donde la digitalización transforma los métodos pedagógicos. Según Feijoó (1998), las TIC deben ser una herramienta clave en la educación inclusiva; esto implica la necesidad de un enfoque que promueva el acceso equitativo a las tecnologías y su uso adecuado en las aulas. Esta visión se alinea con las estrategias del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (2022) sobre la integración de tecnologías en la educación. En la Nueva Escuela Mexicana, es crucial que los estudiantes desarrollen una comprensión crítica y creativa del papel de la tecnología en sus vidas, reconociendo su relación con las transformaciones científicas, económicas y sociales.

Como señalan Castro et al. (2007), las tecnologías no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también promueven un aprendizaje colaborativo y reflexivo. Las herramientas digitales crean entornos de aprendizaje donde los estudiantes se convierten en protagonistas activos de su propio proceso educativo.

El desarrollo de competencias digitales en la educación básica es esencial para preparar a los estudiantes en un mundo cada vez más digitalizado. Según Morales (2013), estas competencias van más allá del dominio técnico de las herramientas tecnológicas, incluyendo el fomento de actitudes reflexivas y críticas hacia la tecnología. Este enfoque se alinea con la teoría del aprendizaje activo, que promueve el uso de la tecnología para cultivar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad.

El uso de lenguajes de programación en la educación básica, como Scratch, es una excelente manera de integrar la tecnología educativa con el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas. Según Vidal et al. (2015), estas plataformas no solo mejoran la comprensión de la programación, sino que también fomentan habilidades cognitivas como el pensamiento computacional. Este enfoque se alinea con el constructivismo, que considera el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento a través de la interacción con el entorno (Aguirre, 2012). Además, el uso de Scratch ha demostrado ser efectivo para crear entornos interactivos que facilitan el aprendizaje de las ciencias computacionales, permitiendo a los estudiantes experimentar de manera visual con conceptos matemáticos y computacionales.

Por otro lado, el concepto de aprendizaje significativo, según Ausubel (1983), sostiene que los estudiantes logran un aprendizaje duradero al conectar nuevos conceptos con conocimientos previos de manera sustantiva. El uso de lenguajes de programación como Scratch permite a los estudiantes visualizar de forma concreta las soluciones a problemas matemáticos, favoreciendo la creación de representaciones mentales claras y coherentes. Este enfoque, como señalan Valle y Salgado (2012), facilita la integración gradual y progresiva de los conocimientos, permitiendo a los estudiantes tomar un control activo sobre su proceso de aprendizaje.

- Las variables dependientes se refieren a las competencias de pensamiento lógico matemático, computacional y algorítmico.

Se presentan resultados cualitativos o cuantitativos sobre el uso del lenguaje de programación informática en la educación básica.

La Programación como Herramienta en la Educación

Al trabajar con lenguajes de programación, los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas como la planificación, la organización y la evaluación de estrategias. Este enfoque coincide con las teorías constructivistas, que promueven un aprendizaje activo y reflexivo, donde los estudiantes construyen su conocimiento mediante la interacción con su entorno. De esta manera, la programación no solo se convierte en una herramienta para aprender informática, sino en un recurso fundamental para cultivar habilidades de resolución de problemas que los estudiantes pueden aplicar en diversas áreas del conocimiento (Gómez y Ruíz, 2018).

Metodología

Este estudio es una revisión sistemática del estado actual del conocimiento sobre el uso de la programación en la educación básica. Según Razo (1998), una revisión sistemática es un tipo de investigación científica que implica el examen de la literatura existente sobre un tema, comenzando con una pregunta clara y objetiva y utilizando métodos explícitos y sistemáticos para localizar, seleccionar y evaluar críticamente las investigaciones pertinentes.

Para realizar la búsqueda de información, se consideraron los siguientes criterios:

1. Filtro por publicación: Artículos seleccionados de las áreas de ciencias sociales y humanidades, educación, informática y psicología, publicados entre 2011 y 2020.
2. Filtro por palabras: Se utilizaron como palabras clave: lenguaje de programación, pensamiento computacional, tecnologías de la información, comunicación, conocimiento, aprendizajes digitales y educación.
3. Criterios de exclusión: Estudios realizados con estudiantes de nivel superior y aquellos que requerían pago o suscripción para acceder en formato digital.

La búsqueda se llevó a cabo en diversas bases de datos, incluyendo Google Académico, SciELO, Dialnet y ERIC, así como en revistas académicas como Vínculos, la Revista de Asociación de Inspectores de Educación en España, la Red Educativa a Distancia (RED) y USIRAEI. También se consultaron repositorios universitarios de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad de Bedfordshire, el Instituto Politécnico de Lisboa, la Universidad de las Illes Balears y la Universidad Nacional de La Plata.

La cadena de búsqueda para esta investigación fue la siguiente:

- ("Educación básica" OR "Educación primaria") AND ("programación" OR "codificación" OR "programación informática") AND ("pensamiento computacional" OR "pensamiento algorítmico" OR "pensamiento lógico matemático").

Para la búsqueda en inglés se utilizó:

- ("Elementary School") AND ("programming" OR "coding" OR "computer programming") AND ("computational thinking" OR "algorithmic thinking" OR "mathematical logical thinking").

El proceso de selección de documentos siguió inicialmente los criterios de elegibilidad y luego se evaluó la calidad y relevancia utilizando los siguientes criterios:

- Los objetivos son claros.
- Se describen claramente los métodos de recolección y análisis de datos.
- El estudio se centra en el uso del lenguaje de programación informática en la educación básica.

Resultados

Los resultados de las cadenas de búsqueda empleadas se describen detalladamente a continuación. La búsqueda que entregó más resultados fue en Google Académico con aproximadamente 3,880 resultados; por lo tanto, a partir de esta búsqueda se recaban los artículos que siguieron los criterios de elegibilidad y pasaron la evaluación de calidad (ver apéndice, tabla 1).

De los 3,880 obtenidos en las diferentes bases de datos, 50 de ellos fueron elegibles para el presente estudio. Entre las categorías de exclusión encontramos el enfoque a la formación docente; es decir, son estudios que se enfocan en la implementación de la programación informática en estudiantes normalistas o universitarios con licenciaturas afines a las ciencias de la educación.

De los 50 estudios incluidos para su análisis dentro de esta investigación fueron encontrados en ERIC, SciELO, Google Académico y algunos repositorios académicos. 37 de las investigaciones están en idioma español; mientras que 13, en inglés. Del total de los documentos (50), 28 de ellos tienen un enfoque cuantitativo y el resto (22) son cualitativos.

Haciendo una agrupación por año, a principios de la década los estudios son escasos y aumentan a partir del año 2015 (9); posteriormente baja nuevamente, pero en el 2018 aumenta a 12 estudios tanto cualitativos como cuantitativos y el 2020 con 10 (Ver apéndice, figura 1).

En 2012, se identificaron dos estudios que utilizaron los softwares de Scratch y Karel El Robot. Aguirre (2012) encontró que, a través de una actividad integradora utilizando Karel, el 88% de los estudiantes mejoró sus calificaciones, mientras que el 3% mantuvo el mismo desempeño. Además, los estudiantes aprendieron a seguir instrucciones, razonaron para resolver tareas, se autoevaluaron, aprendieron de sus errores y valoraron el trabajo en equipo, considerando la metodología aplicable a la resolución de problemas fuera de la informática. Este estudio se realizó con una muestra de 32 estudiantes de segundo semestre de bachillerato.

Por otro lado, Valle y Salgado (2012) destacaron que herramientas como Scratch son efectivas para preparar a los estudiantes desde la educación primaria, ayudándolos a integrarse al mundo altamente programado que los espera.

En 2014, Lamoyi usó Lego Mindstorms y observó que la introducción de nuevas estrategias y recursos didácticos en el aula facilita el aprendizaje, desarrollando diversas habilidades cognitivas y promoviendo experiencias significativas y duraderas.

En 2015, varios estudios internacionales aportaron valiosos resultados. En Chile, Cabezas et al. (2015) demostraron que Scratch es una herramienta eficaz para mejorar el pensamiento lógico y algorítmico de los estudiantes. Además, el ambiente que crea fomenta la motivación, la participación y la resolución de problemas a través del método de prueba y error, con retroalimentación constante.

Finalmente, en Colombia, Galindo (2015) demostró que el uso de Scratch facilita un aprendizaje significativo en matemáticas, especialmente en el área de números racionales. Este hallazgo se basa en una muestra de 62 estudiantes, cuyos resultados fueron analizados mediante la prueba t de Student.

El análisis de lo anterior, junto con diversos estudios que forman parte de la revisión de literatura (ver apéndice, tablas 2 y 3), resalta la importancia de integrar herramientas tecnológicas, como la programación, en el aula. Esto promueve habilidades cognitivas, mejora la motivación y genera un aprendizaje significativo en distintos contextos educativos.

Conclusiones

La programación informática, como recurso didáctico y estrategia pedagógica, ofrece múltiples beneficios. Investigaciones como las de Aguirre (2012), Cabezas et al. (2015) y Zamora (2014) destacan que fomenta habilidades como seguir instrucciones, razonar, autoevaluarse, aprender de los errores, colaborar y aplicar la resolución de problemas a otras áreas del conocimiento. Además, aumenta la motivación, la satisfacción y el compromiso de los alumnos, facilitando la comprensión de conceptos lógicos y computacionales.

De los estudios mencionados, tres se realizaron en México, mientras que once se llevaron a cabo en España desde 2015, enfocándose en la innovación pedagógica, el desarrollo integral del alumnado, la inclusión educativa y los desafíos de los entornos tecnológicos. Los resultados indican que integrar la programación desde edades tempranas favorece el desarrollo del pensamiento computacional y lógico-matemático, impulsando enfoques STEM a través del aprendizaje basado en el descubrimiento.

Las futuras investigaciones deben establecer fundamentos pedagógicos sólidos para incorporar la programación en el currículo escolar, asegurando su impacto positivo en el desarrollo integral del estudiante y en otras áreas del conocimiento. Aunque existe suficiente evidencia metodológica, es fundamental trasladarla a la práctica pedagógica con propuestas bien fundamentadas que integren a todos los actores educativos.

Referencias

- Aguirre, C. (2012). Estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en solución de problemas mediante la programación digital del robot Karel (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080256458.PDF>
- Alonso, D. (2017). Scratch como herramienta para la enseñanza de la programación en la educación primaria: Análisis de usabilidad en la escuela pública de la Comunidad de Madrid (Tesis doctoral). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129743>
- Aparicio, M. (2018). Desarrollo del pensamiento computacional mediante programación en alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE). [Tesis de maestría, Universidad Politécnica de Madrid] Archivo Digital UPM. https://oa.upm.es/53156/1/TFM_MELANIA_APARICIO_HERNANDEZ.pdf
- Attard, L., & Busuttil, L. (2020). Teacher perspectives on introducing programming constructs through coding mobile-based games to secondary school students. *Informatics in Education*, 19(4), 543–568. DOI:10.15388/infedu.2020.24
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Banchoff, C. (2018). ProBots3D: Programando robots en 3D (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). <https://doi.org/10.24215/18509959.21.e12>
- Barrera, L. (2015). Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula. *Praxis & Saber*, 6(11), 215–234. <https://doi.org/10.19053/22160159.3582>
- Más formatos de cita
- Bonilla, M., & Aguaded, I. (2018). La escuela en la era digital: Smartphones, apps y programación en educación primaria y su repercusión en la competencia mediática del alumnado. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 53, 151–163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6630360>
- Briz, Á., & Serrano, Á. (2018). Aprendizaje de las matemáticas a través del lenguaje de programación R en educación secundaria. *Educación Matemática*, 30(1), 133–162. <https://doi.org/10.24844/em3001.05>
- Caballero, Y., & García, A. (2020). ¿Aprender con robótica en educación primaria? Un medio de estimular el pensamiento computacional. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 15. <https://doi.org/10.14201/eks.22957>
- Cabezas, C., Vidal, C. L., Parra, J., & López, L. (2015). Experiencias prácticas con el uso del lenguaje de programación Scratch para desarrollar el pensamiento algorítmico de estudiantes en Chile. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400004>
- Cardona, A. (2018). Propuesta de una actividad de programación con Scratch basada en textos literarios para la educación secundaria obligatoria. [Tesis de maestría, Universitat de les Illes Balears] Repositorio Institucional UIB. https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148859/tfm_2017-18_MFPR_acc936_1425.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>
- Chiazzese, G., Fulantelli, G., Pipitone, V., & Taibi, D. (2018). Involucrando a los niños de educación primaria en el pensamiento computacional: Diseñando y desarrollando videojuegos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(2), 63–81. <https://doi.org/10.14201/eks20181926381>
- Dagyar, M., Kasalak, G., & Sezgin, E. (2020). What do primary school students think about mobile programming education? Developing my own mobile game. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), 258–277. DOI:10.18844/wjet. v12i4.5179
- Delgado, J. (2015). Programación informática y robótica en la enseñanza básica. *Avances En Supervisión Educativa*, (24). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i24.17> (RED, (46)). <http://www.um.es/ead/red/46/Basogain.pdf>

- Enríquez, F. (2019). Uso de lenguajes de programación para desarrollar el razonamiento lógico matemático en los niños. *Revista Científica UISRAEL*, 6(2), 64–72. <https://doi.org/10.35290/rcui.v6n2.2019.114>
- Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., & Viiri, J. (2021). Computational thinking in programming with Scratch in primary schools: A systematic review. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(1), 12–28. <https://doi.org/10.1002/cae.22255>
- Feijoó, S. R. (1998). RESEÑA de: UNESCO. Informe mundial sobre la educación, 1998: los docentes y la enseñanza en el mundo en mutación. Madrid: UNESCO/Santillana, 1998. *Revista Española de Educación Comparada*, (4), 267-269. https://www.researchgate.net/publication/307751161_RESEÑA_de_UNESCO_Informe_mundial_sobre_la_educacion_1998_los_docentes_y_la_ensenlan_en_el_mundo_en_mutacion_Madrid_UNESCOSantillana_1998
- Galindo, M. (2014). Efectos del proceso de aprender a programar con “Scratch” en el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes de grado quinto de educación básica primaria. *Escenarios*, 12(2), 87 -102. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v13i2.601>
- García, V., Aquino, S., & Ramírez, N. (2016). Programa de alfabetización digital en México: 1:1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (23), 24–44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283146484003>
- Gómez, M., & Ruíz T. (2018). La competencia digital docente y el uso de las TIC en Educación Infantil. *Virtual USATIC 2018*. 36. <https://virtualusatic.org/docs2018/C1-051R.pdf>
- Hijón, R., Santacruz, L., Pérez, D., & Gómez, M. (2017). Un análisis de la situación sobre el estado de la enseñanza de la programación en primaria y su didáctica. En *Atas do XIX Simposio Internacional de Informática Educativa e VIII Encontro do CIED–III Encontro Internacional* (pp. 103–108). <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/cf6ad63c-bef5-4485-b417-8b68d2a5ecf4/download>
- Lamoyi, L. (2014). La robótica Lego Mindstorms®: un recurso didáctico para fortalecer el pensamiento lógico matemático. *Perspectivas docentes*, (47), 12-17. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349209.pdf>
- Levis, D. (2007). Enseñar y aprender con informática / Enseñar y aprender informática. En R. Cabello & D. S. Levis (Comps.), *Medios informáticos en la educación: A principios del siglo XXI* (pp. 21-50). Prometeo.
- Lindberg, R., Laine, T., & Haaranen, L. (2019). Gamifying programming education in K-12: A review of programming curricula in seven countries and programming games. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1979–1995. DOI:10.1111/bjet.12685
- Martínez, V., Bastidas, G., Montesdeoca, C., & Rivera, Á. (2020). Experiencias sobre la inducción de tecnologías programables para el desarrollo del pensamiento computacional en escuelas de zonas rurales y urbano marginales. *Revista Vínculos ESPE*, 5(3), 67–81. DOI:10.24133/vinculosespe. v5i3.1720
- Melguizo, R., Barbas, M., & Vázquez, C. (2020). Analizando el auge de Scratch para la enseñanza de la programación. Revisión del conocimiento científico publicado en España. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (48), 7–32. <tps://doi.org/10.15366/tarbiya2020.48.001>
- Mendoza, M. (2018). Software de programación “Scratch” en el desarrollo del pensamiento lógico matemático de estudiantes de una institución educativa primaria, Chíncha–2017. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo) https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/29889/mendoza_am.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Monjelat, N., & San Martín, P. (2016). Programar con Scratch en contextos educativos: ¿Asimilar directrices o co-construir tecnologías para la inclusión social? *Praxis Educativa*, 20(1), 61–71. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200106>
- Morales, V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443008.pdf>

- Moreno, J., Robles, G., & Román, M. (2015). Dr. Scratch: análisis automático de proyectos Scratch para evaluar y fomentar el pensamiento computacional. *Revista de Educación a Distancia (RED)* (46). <https://revistas.um.es/red/article/view/240251>
- Moreno, J., Robles, G., & Román, M. (2017). Programar para aprender en educación primaria y secundaria: ¿Qué indica la evidencia empírica sobre este enfoque? *Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 10(2), 45–51. https://www.researchgate.net/publication/317561695_Programar_para_aprender_en_Educacion Primaria_y_Secundaria_que_indica_la_evidencia_empirica_sobre_este_enfoque
- Nova, C., & Pérez, J. (2020). Herramienta software basada en gamificación para la enseñanza de la lógica de programación en educación básica primaria. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/11656>
- Olabe, X., Basogain, M., & Basogain, J. (2015). Pensamiento computacional a través de la programación: Paradigma de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (46). <http://www.um.es/ead/red/46/Basogain.pdf>
- Paramo, P. (2020). La revisión sistemática. https://www.researchgate.net/publication/339252551_Como_elaborar_una_REVISION_SISTEMATICA
- Pérez, A. (2015). Alfabetización y competencias digitales en el marco de la evaluación educativa: Estudio en Docentes y Alumnos de Educación Primaria en Castilla y León. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca) <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25519w/tesisAlfabetizaciondigital.pdf>
- Queiruga, C., Banchoff, C., Martin, E., Aybar, V., López, F., Kimura, I., & Gómez, N. (2017). Programar en la escuela: Nuevos desafíos en las aulas. En XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2017), https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62341/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Razo, C. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Pearson Education.
- Rodríguez, M. (2017). Desarrollo del pensamiento computacional en educación primaria: Una experiencia educativa con Scratch. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)* 2, 45–64. <https://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/view/1820>
- Román, M. (2016). Codigoalfabetización y pensamiento computacional en educación primaria y secundaria: Validación de un instrumento y evaluación de programas. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5e1863752999525aa4fac28d>
- Sabitzer, B., Antonitsch, P., & Pasterk, S. (2014). Informatics concepts for primary education: Preparing children for computational thinking. En *Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education*. 108–111. <https://doi.org/10.1145/2670757.267077>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Threekunprapa, A., & Yasri, P. (2020). Unplugged coding using flowblocks for promoting computational thinking and programming among secondary school students. *International Journal of Instruction*, 13(3), 207–222. DOI:10.29333/iji.2020.13314a
- Tuomi, P., Multisilta, J., Saarikoski, P., & Suominen, J. (2018). Coding skills as a success factor for a society. *Education and Information Technologies*, 23(1), 419–434. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9611->
- Valle, J. & Salgado, V. (2012). Pensamiento lógico matemático con Scratch en nivel básico. *Revista vínculos*, 9(1), 87-95. <https://doi.org/10.14483/2322939X.4208>
- Vidal, C., Cabezas, C., Parra, J., & López, L. (2015). Experiencias prácticas con el uso del lenguaje de programación Scratch para desarrollar el pensamiento algorítmico de estudiantes en Chile. *Formación universitaria*, 8(4), 23-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400004>

- Villamil, L. (2014). La robótica Lego Mindstorms®: un recurso didáctico para fortalecer el pensamiento lógico matemático. *Perspectivas Docentes*, 47. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n47.561>
- Vivas, L., & Sáez, J. (2019). Integración de la robótica educativa en educación primaria. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 18(1), 107-129. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.107>
- Zamora, C., & Cabezas, P. (2014). Desarrollo de competencias algorítmicas en estudiantes de educación básica con Scratch: Experimentos y resultados en una escuela de Valparaíso-Chile. *Jornadas de Computación Científica 2014*. http://www.jcc2014.ucm.cl/jornadas/eventos/ccesc_2014
- Zapata, A., Costa, D., Delgado, P., & Torres, J. (2018). Contribución de la robótica educativa en la adquisición de conocimientos de matemáticas en la educación primaria. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 30(1), 43–54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6722243.pdf>

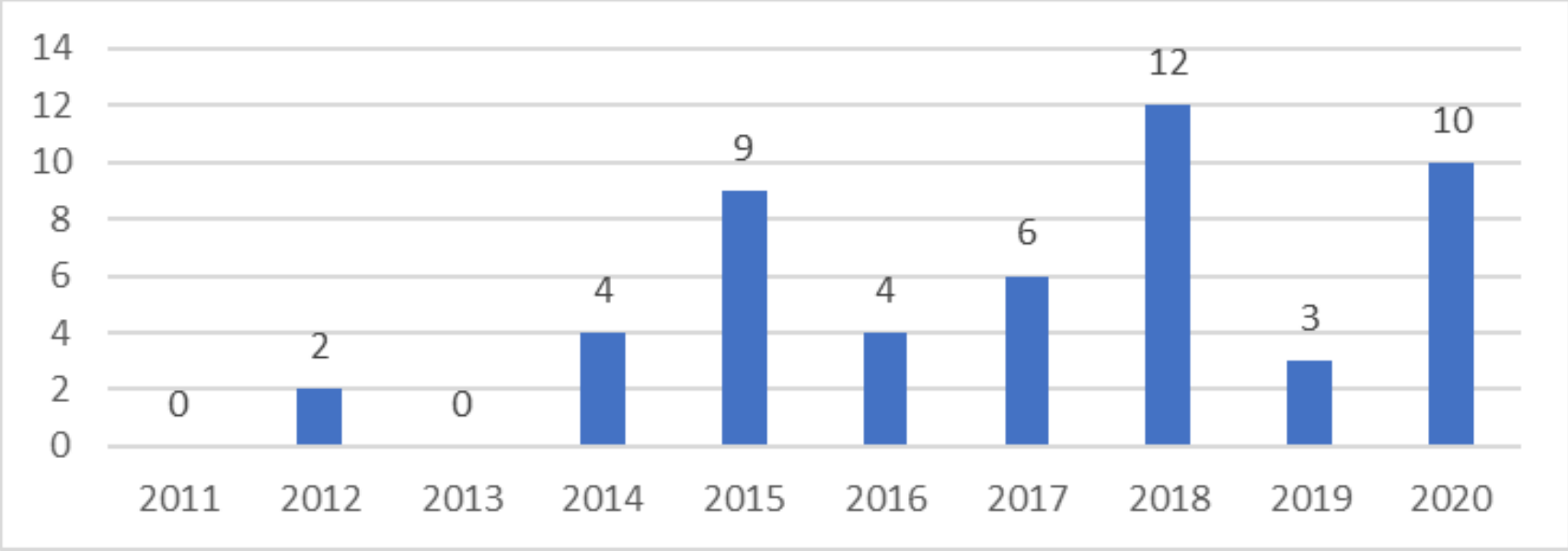
Anexos

Tabla 1.
Resultados por base de datos

Base de datos	Resultados
Google Académico	4,390 resultados
ERIC	68 resultados
SciELO	22 resultados
Dialnet	6 documentos

Fuente: Elaboración propia

Figura 1.
Estudios por año



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.
Estudios cuantitativos

Tema	Principales hallazgos
Desarrollo del pensamiento lógico-matemático y algorítmico	Aguirre (2012) demostró que Karel mejora el desempeño académico y habilidades como razonamiento y trabajo en equipo. Mendoza (2018) y Enríquez (2019) confirmaron que herramientas como Scratch y Code.org fortalecen el pensamiento lógico-matemático y algorítmico en primaria.
Impacto de herramientas y tecnologías en la educación	Valle (2012) y Villamil (2014) destacaron cómo Scratch y Lego Mindstorms promueven aprendizaje significativo y habilidades cognitivas. Zamora (2014) y Dagyar (2020) señalaron que estas herramientas motivan a los estudiantes y mejoran sus capacidades creativas y sociales.
Pensamiento computacional	Moreno (2015) y Román (2016) mostraron que actividades como Dr. Scratch y la Hora del Código mejoran habilidades computacionales. Caballero (2020) y Martínez et al. (2020) evidenciaron que robótica y Scratch fortalecen el razonamiento lógico-computacional en estudiantes y docentes.
Evaluación de herramientas y estrategias educativas	Rodríguez (2017) y Nova (2020) concluyeron que Scratch y software con gamificación facilitan el aprendizaje de conceptos básicos. Threekunprapa y Yasri (2020) y Briz y Serrano (2018) destacaron cómo Flowblocks y R mejoran el aprendizaje con estrategias adecuadas.
Motivación y satisfacción en el aprendizaje	Vivas y Sáez (2015) y Chiazzese et al. (2018) demostraron que la programación visual fomenta aprendizaje motivador y creativo. Bonilla (2018) subrayó que el uso de TIC promueve competencias críticas en estudiantes.
Barreras y desafíos en la implementación	Hijón et al. (2017) y Zapata et al. (2018) identificaron falta de formación docente y limitaciones horarias como obstáculos para integrar programación. Queiruga (2017) propuso estrategias para superar estos desafíos en distintos niveles educativos.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.
Estudios cualitativos

Tema	Principales hallazgos
Robótica educativa y su impacto en el aprendizaje	Barrera (2015) destacó que la robótica educativa motiva a estudiantes y fomenta la creatividad y resolución de problemas. García (2016) presentó la robótica como un proceso educativo centrado en imaginar, diseñar, construir y programar.
Programación y pensamiento computacional en contextos educativos	Sabitzer et al. (2014) mostraron que es posible integrar informática en primaria, preparando a los estudiantes para el pensamiento computacional. Olabe et al. (2015) y Moreno et al. (2017) evidenciaron que la programación tiene un impacto positivo en habilidades como matemáticas, ciencias y narrativa. Fagerlund et al. (2020) confirmó que las actividades con Scratch son multidimensionales y promueven el pensamiento computacional.
Uso de Scratch como herramienta educativa	Monjelat y San Martín (2016) y Alonso (2017) subrayaron que Scratch es útil para enseñar programación, pero requiere mejor orientación pedagógica. Aparicio (2018) mostró que Scratch permite la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Melguizo et al. (2020) señalan que en España la investigación sobre Scratch es limitada en impacto y consistencia metodológica.
Codificación en educación formal, no formal e informal	Tuomi et al. (2019) identificó tres enfoques para enseñar habilidades de codificación: en escuelas formales, clubes extraescolares y eventos informales. Lindbergh et al. (2019) revisó planes de estudio en siete países y recomendó adaptar juegos de programación según las edades. Attard et al. (2020) concluyeron que los juegos móviles son eficaces para enseñar programación en secundaria.
Propuestas educativas y evaluación de herramientas	Delgado (2015) enfatizó cómo la programación fomenta creatividad, resolución de problemas y habilidades docentes. Cardona (2018) presentó una actividad con Scratch para enseñar literatura en secundaria. Moreno (2016) mostró disparidades en el impacto de la codificación según la materia y el nivel educativo.

Fuente: Elaboración propia

28. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELECCIÓN DE CARRERA DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO CON DISCAPACIDAD.

Gabriela Soto Ramírez
Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Introducción

La elección de carrera es un proceso complejo influido por factores individuales, sociales y contextuales. En el caso de estudiantes con discapacidad, resulta crucial identificar adaptaciones como adecuaciones educativas, acceso físico, tecnología asistivas y modificaciones curriculares para garantizar su éxito académico. Este estudio, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental transversal descriptivo, utiliza el Inventario de Factores que Influyen en la Elección de Carrera, adaptado para estudiantes con discapacidad. En esta primera fase del estudio, se evalúa la validez del contenido del instrumento mediante un panel de expertos. Los resultados indican un alto coeficiente de validez de contenido para la escala total y los ítems. Se concluye que el instrumento adaptado tiene un coeficiente de validez de contenido adecuado, lo que avala su fiabilidad para investigar los factores que influyen en la elección de carrera de estudiantes con discapacidad.

La elección de carrera representa un momento clave en la vida de cualquier persona, influenciado por factores como la situación social, económica y cultural, la escolaridad de los padres, la influencia de amigos y familiares, los intereses personales, las habilidades, los valores y la motivación hacia dicha decisión (Limjuco et al., 2018).

En el contexto de la educación superior, Barrera (2015) subraya que los estudiantes enfrentan responsabilidades significativas que requieren competencias clave, como la resolución de conflictos, el enfoque en su rol como agentes de cambio y el fortalecimiento de habilidades para superar retos académicos y profesionales. Para estudiantes con discapacidad, este proceso adquiere una relevancia adicional.

La inclusión en la educación superior debe iniciarse desde el proceso de elección de carrera, considerando factores específicos relacionados con la discapacidad que afectan estas decisiones. Según Hernández (2023), la accesibilidad y las adaptaciones son aspectos cruciales, ya que barreras arquitectónicas y la falta de ajustes en instituciones educativas y lugares de trabajo pueden restringir las opciones de carrera de los estudiantes con discapacidad. Por su parte, Suárez et al. (2020) destacan que la disponibilidad de tecnologías asistivas y servicios de apoyo facilita tanto la inclusión educativa como el acceso a oportunidades profesionales.

Adicionalmente, el estigma y la discriminación representan desafíos importantes. Los prejuicios sociales y laborales limitan las aspiraciones de los estudiantes con discapacidad, afectando su acceso a ciertas profesiones. García y Rodríguez (2020) enfatizan que el estigma asociado a la discapacidad sigue siendo un obstáculo significativo para lograr una plena participación en el mercado laboral, subrayando la necesidad de promover ambientes inclusivos y libres de prejuicios. Por tanto, (agregar la justificación y relevancia del trabajo). Por ello, se presenta la primera fase del estudio que corresponde a la adaptación de un inventario para estudiantes universitarios con discapacidad.

Sustento teórico

Es necesario el análisis de investigaciones específicas sobre estudiantes universitarios con discapacidad para identificar los obstáculos que enfrentan en la elección de carrera. Estas barreras pueden ser de carácter institucional, social o individual, dificultando su acceso, permanencia y éxito académico. Esta revisión permite desarrollar sugerencias para mejorar los procesos de orientación vocacional y selección universitaria, ajustándolos a las necesidades específicas de esta población.

Calderón (2020) exploró la experiencia universitaria de estudiantes con discapacidad visual en Costa Rica, aplicando un enfoque fenomenológico. Su investigación resalta cómo los intereses y las habilidades personales inciden en la selección de carrera, además del rol clave de las redes de apoyo tanto familiares como universitarias. Asimismo, identificó que la sobreprotección y las inquietudes familiares pueden restringir las decisiones de los estudiantes, poniendo en evidencia la necesidad de entornos inclusivos que fomenten su autonomía.

Por su parte, Fuenmayor y Gómez (2017) estudiaron los factores que inciden en la elección de carrera en personas con discapacidad, enfocándose en talleres de educación laboral diseñados para adolescentes y adultos. Empleando una metodología cualitativa-reflexiva y etnográfica, identificaron factores como el autoconocimiento, el apoyo familiar y social, y la orientación vocacional adaptada, destacando la importancia de un enfoque interdisciplinario que promueva la inclusión social y laboral.

La elección de una carrera ha sido explicada por diversas teorías que agrupan los factores influyentes en diferentes categorías: el azar, el entorno social, las características psicológicas del individuo y los aspectos económicos. Estas teorías destacan que la decisión vocacional no es un evento aislado, sino un proceso dinámico y continuo que comienza en la infancia se define en la adolescencia y evoluciona durante la adultez (Norzagaray et al., 2011). Para los estudiantes con discapacidad, este proceso puede estar condicionado por barreras físicas, sociales y actitudinales que limitan sus opciones y oportunidades (Lourens & Swartz, 2020).

En cuanto a la definición de discapacidad, Padilla (2010) la menciona como una condición diversa que surge de la interacción entre las características físicas o mentales de una persona y los factores sociales del entorno en el que vive. Esta condición abarca una amplia variedad de desafíos, desde alteraciones en la función o estructura corporal, como parálisis, sordera, ceguera o sordoceguera, hasta limitaciones en la ejecución de acciones o tareas, incluyendo dificultades auditivas o visuales.

Barnes (2003) menciona que la eliminación de barreras sociales es sustancial para garantizar la plena participación de personas con discapacidad en ámbitos como la educación, empleo, vida cultural y política. Este enfoque está estrechamente relacionado con la defensa de los derechos humanos, al reconocer a las personas con discapacidad como titulares plenos de derechos, con acceso a igualdad de oportunidades, autonomía y participación. Para lograr eso se requiere transformar no solo las estructuras físicas, sino también las actitudes y políticas que perpetúan su exclusión social.

La elección de carrera constituye un proceso complejo que integra diversos motivos, razones y circunstancias, haciendo indispensable considerar las experiencias concretas de los propios estudiantes para su análisis (Delabra y Pérez, 2018). Esta decisión trasciende el carácter de un evento aislado, ya que tiene profundas implicaciones para el futuro de la persona. Más allá de su impacto inmediato, sus efectos se proyectan a largo plazo, lo que resalta la necesidad de una formación adecuada que favorezca el desarrollo profesional. Su relevancia radica en su influencia tanto en la satisfacción laboral como en la personal, estableciendo una conexión significativa entre ambas dimensiones, donde el bienestar en una de ellas impacta positivamente en la otra (Fuentes, 2010).

Carreño (2021) plantea que la elección de carrera debe entenderse como un acto individual, fundamentado en la razón, llevado a cabo de manera consciente, voluntaria y responsable. Esta decisión tiene como propósito definir una especialización laboral que no solo impulse el desarrollo futuro del individuo, sino que también proporcione satisfacción en lo personal y social. Asimismo, Montero (2000) destaca que, aunque la elección de carrera es una decisión autónoma y responsable, está influida por la autoevaluación del individuo y su interacción con el entorno. Este proceso exige un equilibrio entre conocimientos, habilidades y actitudes, tanto a nivel personal como social, permitiendo decisiones más informadas y en sintonía con los intereses y capacidades del estudiante.

La elección de carrera es un proceso multifactorial influido por aspectos personales, familiares e institucionales. Desde un enfoque metodológico institucionalista, Platone y Cabrera (2005) presentan un modelo conceptual que integra los siguientes factores: a) Factores individuales: Estos aspectos reflejan las inclinaciones propias que guían la elección de carrera, así como las percepciones que el individuo tiene sobre sus propias capacidades y limitaciones e incluyen las características personales del individuo, como intereses, habilidades, valores, personalidad y metas a largo plazo., b) factores contextuales: Engloban las influencias del entorno inmediato y las experiencias del estudiante. Esto abarca el apoyo familiar, las interacciones sociales, las oportunidades de aprendizaje, y las barreras o facilitadores presentes en el contexto social y cultural en el que se desenvuelve el individuo, y c) factores institucionales: Se refieren al papel que juegan las instituciones educativas y laborales en la elección de carrera. Incluyen la orientación vocacional, la accesibilidad a programas educativos, los recursos ofrecidos por la institución y las políticas inclusivas que afectan el desarrollo profesional de los estudiantes.

Este modelo destaca la interacción dinámica entre estos factores, subrayando la importancia de un enfoque integral para comprender el proceso de elección de carrera. López (2017) resalta el modelo de Ming (2011), que integra diversos factores que influyen en la elección de carrera, como la orientación vocacional, la ubicación de la universidad, los costos asociados, la oferta educativa, las visitas al campus y la influencia de compañeros y amigos. Este modelo enfatiza la interacción compleja entre estos elementos, mostrando cómo cada uno contribuye de manera significativa al proceso de toma de decisiones de los estudiantes en el ámbito académico.

Turnbull y Turnbull (2015) subrayan el papel fundamental de la familia en las decisiones vocacionales de los estudiantes con discapacidad, destacando cómo sus actitudes, expectativas y recursos influyen de manera significativa en estas elecciones. Savickas (2002) añade que las experiencias y expectativas familiares tienen un impacto directo en las aspiraciones y elecciones profesionales, particularmente en contextos culturales donde se priorizan valores como la continuidad o el prestigio ocupacional. Por su parte, Super (1990) enfatiza que el apoyo emocional y la orientación familiar son esenciales para fomentar la confianza y la autonomía en las elecciones de carrera, promoviendo tanto la exploración como el desarrollo de un propósito claro en los estudiantes. Estos planteamientos convergen en resaltar la relevancia del entorno familiar como un factor clave en el proceso de elección profesional.

Los factores institucionales incluyen políticas, servicios y recursos ofrecidos por las instituciones educativas, los cuales impactan directamente en la equidad en el acceso, la permanencia universitaria y las trayectorias profesionales (Acosta et al., 2014). Amaral (2010) subraya que políticas inclusivas y de equidad pueden eliminar barreras asociadas a la discapacidad, impulsando a los estudiantes a alcanzar sus metas profesionales sin limitaciones injustificadas. Turnbull y Turnbull (2015) destacan que servicios de apoyo, como adaptaciones educativas, tecnología asistiva y programas de inserción laboral, son esenciales para facilitar la exploración vocacional y el éxito profesional. Burrelli (2002) enfatiza la importancia de entornos inclusivos, señalando que políticas y adaptaciones razonables mejoran las oportunidades y la experiencia educativa y laboral de estos estudiantes.

La evaluación de los factores que influyen en la elección de carrera resulta especialmente relevante en estudiantes con discapacidad, ya que permite identificar las barreras y oportunidades que enfrentan en este proceso. Contar con instrumentos válidos y confiables es fundamental para analizar de manera rigurosa las influencias personales, familiares e institucionales, asegurando que los datos obtenidos reflejen con precisión las necesidades y experiencias de esta población. Estos instrumentos no solo facilitan el diseño de estrategias de intervención adaptadas, sino que también contribuyen a promover el acceso equitativo y el éxito profesional, al proporcionar una base sólida para la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo y laboral.

Metodología

El diseño de la investigación es observacional, transversal y descriptivo, lo que permite analizar los fenómenos en su contexto natural sin manipular variables (Creswell, 2014). Este tipo de diseño, ampliamente utilizado en estudios sobre elección de carrera, permite captar el estado actual de los factores que influyen en la decisión vocacional en un momento específico (Bryman, 2016). Además, el enfoque descriptivo es clave para identificar barreras y apoyos en el contexto específico de los estudiantes con discapacidad, sin pretender establecer relaciones causales directas (Hernández et al., 2018).

Para la recolección de datos, se adaptó un instrumento basado en el Inventario de Factores que Influyen en la Elección de Carrera (López, 2018), diseñado originalmente para identificar factores disposicionales asociados a la elección de carrera. Este instrumento, que inicialmente estaba compuesto por 28 ítems, fue modificado para incorporar aspectos relacionados con factores relevantes en la elección de carrera del estudiantado con discapacidad, a fin de atender las particularidades de esta población.

Durante el proceso de adaptación, se añadieron nuevos ítems que la literatura revisada señala como relevantes para el estudiantado con discapacidad y se eliminaron aquellos que no guardaban relación directa con sus necesidades y experiencias. Así mismo, los ítems se organizaron considerando tres factores: individuales, familiares e institucionales. Estas modificaciones permitieron aumentar el número de ítems a 41, logrando un instrumento más adecuado y pertinente para analizar los factores que influyen en la elección de carrera en este grupo específico.

Para garantizar la validez de contenido del instrumento, se utilizó el método de juicio de expertos, empleando el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) desarrollado por Hernández (2002). Este coeficiente permite evaluar tanto cada ítem individualmente como el instrumento en su conjunto, además de medir la concordancia entre los jueces. Categorizando los niveles de validez y concordancia según el puntaje obtenido.

Participaron cinco expertos seleccionados bajo los siguientes criterios: al menos dos años de experiencia en inclusión educativa y en, orientación vocacional y elección de carrera. Los jueces evaluaron los ítems según criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, utilizando una escala de 1 a 4 puntos, conforme a las recomendaciones metodológicas de Cohen et al. (2018).

El cálculo del CVC se realizó mediante una macro en Microsoft Excel, adaptada del trabajo de Maldonado y Santoyo (2024). Este análisis permitió identificar y ajustar ítems para mejorar su precisión y relevancia, asegurando una estructura clara y adecuada para el estudio de los factores que influyen en la elección de carrera en estudiantes con discapacidad.

La interpretación de los resultados se realizó siguiendo actualizaciones metodológicas propuestas por Hernández (2011). Según la interpretación del CVC, una puntuación igual o superior a 0.90 indica una validez y concordancia excelente, mientras que valores entre 0.81 y 0.89 se interpretan como buenos. Las puntuaciones entre 0.71 y 0.80 se consideran aceptables, y aquellas entre 0.60 y 0.70 son calificadas como deficientes. Finalmente, valores menores a 0.60 se clasifican como inaceptables.

Resultados

Los resultados de la validez fueron organizados según las dimensiones principales del instrumento: factores individuales, familiares e institucionales, y se reportaron los valores del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) para cada ítem.

El coeficiente total del instrumento alcanzó un valor de 0.964, clasificado como "Excelente" según la escala de Hernández (2011). Este alto resultado refleja la calidad general del diseño del instrumento. A continuación, se presentan los resultados específicos por dimensiones.

En la Tabla 2 (Ver Anexo 1), se observa que los valores del CVC para los ítems de esta dimensión varían entre 0.875 y 0.988. El ítem 9 obtuvo el valor más bajo, interpretado como "Buena", mientras que los demás fueron clasificados como "Excelente". Aunque el ítem 9 es válido, se recomienda ajustarlo para alinearlos con los estándares de los demás ítems. La concordancia entre jueces es particularmente alta para los ítems con valores superiores a 0.950, lo que refuerza la consistencia en la evaluación de los factores individuales en la elección de carrera, además se tomaron en cuenta las observaciones proporcionadas por los expertos de manera cualitativa.

La Tabla 3 (Ver Anexo 2) muestra que los valores del CVC de esta categoría alcanzaron consistentemente niveles "Excelentes", oscilando entre 0.925 y 1.000. Todos los ítems fueron considerados muy relevantes por los jueces, evidenciando una alta concordancia y validez percibida. Esta consistencia indica que los ítems están bien fundamentados y son apropiados para medir los factores familiares asociados a la elección de carrera, sin embargo, hay aspectos puntuales que deben ajustarse, estos datos fueron obtenidos a modo de observación por parte de los expertos.

Según la Tabla 4 (Ver Anexo 3), los valores del CVC para los ítems de esta dimensión se encuentran entre 0.900 y 0.987, con la mayoría clasificados como "Excelentes", mientras que el ítem 33, con un valor de 0.900, obtuvo una interpretación de "Buena". Este resultado sugiere la necesidad de revisar el ítem para garantizar su alineación con los estándares establecidos.

Adicionalmente, los expertos realizaron observaciones y recomendaciones orientadas a mejorar su claridad, pertinencia y adecuación al contexto de los estudiantes con discapacidad. Entre las principales sugerencias destacaron la importancia de utilizar un lenguaje incluyente para garantizar la accesibilidad y sensibilidad hacia la población objetivo. Además, se recomendaron ajustar algunos ítems para hacerlos más específicos y comprensibles, evitando ambigüedades o interpretaciones confusas.

Estas mejoras incluyeron la reformulación de enunciados para precisar términos relacionados con experiencias académicas, contextos profesionales y dinámicas familiares, así como la contextualización de afirmaciones en el presente para facilitar la respuesta de los participantes. Asimismo, se sugirieron incluir referencias más claras a conceptos clave, como áreas de especialización o influencias familiares, con el fin de reforzar la validez y relevancia de las categorías evaluadas.

Conclusión

El presente estudio evidencia la importancia de contar con instrumentos de evaluación validados y adaptados a las necesidades específicas de poblaciones diversas, en este caso, estudiantes con discapacidad. La metodología empleada, fundamentada en el juicio de expertos y el cálculo del Coeficiente de Validez de Contenido, permitió asegurar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems, fortaleciendo la fiabilidad del instrumento para su uso en investigaciones relacionadas con la elección de carrera.

Los resultados obtenidos destacan la alta concordancia entre los evaluadores y la validez de contenido general del inventario, lo que respalda su aplicabilidad en diversos contextos. Las modificaciones propuestas para los ítems con valores de CVC inferiores a 0.950 refuerzan el compromiso con la mejora continua del instrumento, mientras que la recomendación de realizar una prueba piloto asegura un proceso de validación integral, dinámico y la accesibilidad para estudiantes con discapacidad.

La siguiente fase, previo al estudio final, se propone la realización de un estudio piloto para analizar la accesibilidad del instrumento al estudiantado con discapacidad.

Referencias

- Acosta, A (2013). Política, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, XLII (1)
- Acosta, A., Cendejas, J. y Planas, J. (2014). Buscando divergencias hallamos coincidencias. En Acosta, A. y Planas, J. (Coords.) *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México* (pp. 23-50). Universidad de Guadalajara
- Amaral, J. (2010). Vocational guidance for students with disabilities. In C. J. Shehan (Ed.), *Vocational guidance for students with disabilities* (pp. 13-26). Pro-Ed.
- Barnes, C. (2003). *Disability studies: A student's introduction*. Sage.
- Barrera, M. (2015). Orientación vocacional para una acertada elección de carreras en la educación superior. *Mucuties Universitaria*, 2(3), 25-34
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Burrelli, J. (2002). *Employment of persons with disabilities*. DIANE Publishing.
- Calderón, V. (2020). Toma de decisión vocacional de las personas en condición de discapacidad visual participantes del proyecto "UNA Educación de Calidad" de la Universidad Nacional de Costa Rica.
- Carreño, J. (2021). Orientación vocacional y elección de carrera profesional en estudiantes de 4° grado del nivel secundario de la Institución Educativa Mixta Víctor Raúl Haya de la Torre en la ciudad del Cusco
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Delabra, B. y Pérez, G. (2018). Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada: experiencias de estudiantes de Psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*
- Fuenmayor, D. y Gómez, J. (2017). Orientación vocacional en personas con discapacidad. *Omnia*, 23(3), 95-109.
- Fuentes, M. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: Propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 237-246.
- García, M. y Rodríguez, P. (2020). Estigma y discapacidad: Retos en el ámbito laboral. *Revista de Inclusión Social*, 12(3), 45-59.
- Hernández, L. (2023). Tecnologías asistivas en la educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, 15(1), 67-80.
- Hernández, R. (2002), *Contributions to Statistical Analysis*. Mérida, Venezuela: Universidad
- Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Universidad de los Andes.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Limjuco R.; Diamante R.; Laya M.; Canda D.; Dayon C.; Hontiveras L.; Pioc Z.; Fobras M. (2018). Career Choice of students: Basis for curricular offering of Senior High Schools in Region.
- López, A. (2018). *Inventario de Factores que Influyen en la Elección de Carrera en Estudiantes de Nivel Medio Superior*. México: Editorial Académica.
- López, M. (2017). *Elección de universidad: área de estudio y carrera: estudiantes de bachilleratos públicos y privados de Hermosillo* (Tesis de maestría, Universidad de Sonora).
- Lourens, H., & Swartz, L. (2020). Barriers to and facilitators of employment: The experiences of university graduates with disabilities. *Disability & Society*, 35(6), 842-861.
- Maldonado, N., y Santoyo, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1-19.
- Ming, J. (2011). Post-secondary students' behaviour in the college choice decision. *Journal of Marketing Research & Case Studies*, 1, 15.
- Montero, M. (2000). *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Ciudad de Juárez

- Norzagaray, C., Maytorena, E. y Montaña, A. (2011). Congruencia entre intereses, aptitudes y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(21), 32-39.
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International law*, (16), 381-414.
- Platone, M., y Cabrera de Brazón, M. (2005). Consideraciones teóricas y metodológicas acerca de la orientación vocacional en Venezuela: *Revista de Pedagogía*, 26 (77), 28-38.
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. En D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). Jossey-Bass.
- Suárez, L., Lara, A. & Leguizamón, J. (2020). Disrupción de la exclusión social a la discapacidad a través de las tecnologías asistivas. In *Tendencias Investigación Universitaria. Una visión desde Latinoamérica*. Vol. XII (pp. 413-429). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown y L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). Jossey-Bass.
- Turnbull, A., y Turnbull, H. (2015). Family support in career choice for students with disabilities. In Sands, D & Wehmeyer, M. (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 191-202). Brookes Publishing.

Anexos

Anexo 1

Tabla 1

Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Individuales y su Interpretación

Ítem	$\sum xi/j$	Vmax	CVCi	Pei	CVCic	Interpretación CVC
1	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
2	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
3	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
4	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
5	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
6	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
7	15	16	0.938	0.00032	0.937	Excelente
8	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
9	14	16	0.875	0.00032	0.875	Buena
10	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
11	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
12	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
13	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
14	15	16	0.938	0.00032	0.937	Excelente
15	15	16	0.938	0.00032	0.937	Excelente

Nota. Ítem: número de ítem,
 $\sum xi/j$: media de las puntuaciones de los jueces participantes para cada ítem
Vmax: puntuación máxima que el ítem podría alcanzar
CVCi: Coeficiente de validez de Contenido sin corrección por concordancia aleatoria
Pei: error asignado a cada ítem
CVCic: Coeficiente de Validez de Contenido de cada Ítem
Interpretación CVC: interpretación de cada ítem con respecto a la escala actualizada por Hernández (2011).

Anexo 2

Tabla 2

Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Familiares y su Interpretación

Ítem	$\sum xi/j$	Vmax	CVCi	Pei	CVCic	Interpretación CVC
16	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
17	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente
18	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente
19	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
20	15	16	0.925	0.00032	0.925	Excelente
21	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente
22	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente
23	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente

Nota. Ítem: número de ítem,
 $\sum xi/j$: media de las puntuaciones de los jueces participantes para cada ítem
Vmax: puntuación máxima que el ítem podría alcanzar
CVCi: Coeficiente de validez de Contenido sin corrección por concordancia aleatoria
Pei: error asignado a cada ítem
CVCic: Coeficiente de Validez de Contenido de cada Ítem
Interpretación CVC: interpretación de cada ítem con respecto a la escala actualizada por Hernández (2011)

Anexo 3

Tabla 3

Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Institucionales y su Interpretación

Ítem	$\sum x_{i/j}$	Vmax	CVCi	Pei	CVCic	Interpretación CVC
24	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
25	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
26	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
27	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
28	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
29	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
30	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
31	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
32	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
33	14	16	0.900	0.00032	0.900	Buena
34	15	16	0.938	0.00032	0.937	Excelente
35	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
36	15	16	0.913	0.00032	0.912	Excelente
37	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
38	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
39	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente

Nota. Ítem: número de ítem,
 $\sum x_{i/j}$: media de las puntuaciones de los jueces participantes para cada ítem
Vmax: puntuación máxima que el ítem podría alcanzar
CVCi: Coeficiente de validez de Contenido sin corrección por concordancia aleatoria
Pei: error asignado a cada ítem
CVCic: Coeficiente de Validez de Contenido de cada Ítem
Interpretación CVC: interpretación de cada ítem con respecto a la escala actualizada por Hernández (2011).

29. ESTRATEGIA MATHLEARN SUITE PARA EL USO DE LA TECNOLOGÍA EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA.

Adriana Irene Carrillo Rosas
Iliana Sofía Quinteros Aganza

Introducción

El uso de tecnología en la asignatura de Matemáticas permite ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, para que este proceso sea efectivo los profesores deben estar en constante proceso de formación para afrontar el reto de implementarla desde una perspectiva didáctica. Como una alternativa para trabajar matemáticas con apoyo de tecnología en una escuela secundaria rural se desarrolló la estrategia denominada MathLearn Suite. El objetivo de este documento es explicar la estrategia MathLearn Suite, que fue implementada con docentes de secundaria sobre el uso de la tecnología en la asignatura de matemáticas. Este proyecto documentó las experiencias que se desarrollaron a través de la creación de un esquema de apps y un programa de formación para docentes respecto a cómo integrarlas a la planeación didáctica, así como su utilización. En los resultados se puede destacar que los docentes expresaron que fue muy favorecedor llevar a la práctica la estrategia MathLearn Suite, entre los elementos positivos que destacaron fue el impacto que tuvo su implementación con los estudiantes en aspectos como el interés, la motivación y el aprendizaje.

A partir de la generalización del uso de la tecnología las dinámicas escolares han cambiado significativamente, ya que existe la posibilidad de enriquecer la práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través del uso de diversas herramientas que favorezcan el aprendizaje significativo de los contenidos de diversa índole (Frade, 2016). Tomando estos elementos en cuenta, en una Escuela Secundaria Pública de Ciudad Obregón, Sonora se partió de la inquietud del colectivo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de Matemáticas. En el contexto de la academia de los profesores de la asignatura, en el Consejo Técnico se detectó como una de las áreas de oportunidad el favorecer el desarrollo de las habilidades matemáticas y de expresión en los jóvenes por lo cual se iniciaron acciones, a través de una estrategia denominada MathLearn Suite. Con base en lo anterior se presenta el objetivo de este documento el cual es explicar la estrategia MathLearn Suite implementada con docentes de secundaria sobre el uso de la tecnología en la asignatura de matemáticas.

Sustento teórico

A continuación, se presentan los principales referentes teóricos que se utilizaron para el desarrollo de este proyecto, así como la descripción de la innovación y los resultados de su implementación.

El uso de la tecnología en las aulas de educación básica se ha convertido en una herramienta indiscutible que permite acercar de maneras variadas la información, y el conocimiento, a los estudiantes, permitiendo a los docentes, que cuentan con esos recursos en sus escuelas, tener variada gama de elementos que permitan diversificar las estrategias de enseñanza (Hamilton, 2018).

En particular, en la asignatura de Matemáticas la tecnología es una aliada en el desarrollo de competencias lógico-matemáticas, ya que puede impulsar la creatividad, el aprendizaje lúdico, la colaboración y desarrollo del pensamiento abstracto (Gutiérrez y Ahumada, 2017). En este sentido, Martínez et al. (2015) realizan una reflexión muy interesante, ya que señalan que para que se logren estas competencias y que la tecnología sea precursora de la transformación de la dinámica en el aula de clase, los docentes tienen que estar preparados para afrontar esos retos.

Uno de los modelos que ha repercutido en la formación de docentes es el TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) para educadores presentado por Herring et al. (2016), desarrollado inicialmente por Mishra y Koehler, que se traduce como Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenidos para educadores, el cual se plantea que en la actualidad el docente debe tener dominio de tres aspectos básicos para tu práctica profesional, que es poder utilizar las herramientas tecnológicas en los entornos educativos, así como tener conocimientos de didáctica y de la disciplina con la que está trabajando en el aula.

Dentro del TPACK existen una variedad de métodos de implementación, según Phillips (2014), es el Método de aprendizaje laboral que propicia el desarrollo de los conocimientos pedagógicos, tecnológicos y de contenidos tomando en cuenta el contexto laboral de los docentes, en donde se convierten en una comunidad de práctica que impulsa el crecimiento de los involucrados en los procesos educativos de la escuela a través de la formación continua que este método puede propiciar.

La formación continua de los docentes es un punto clave para la adaptación a los contextos tan cambiantes que la sociedad, la ciencia y la tecnología han propiciado en la actualidad, tal como señala Fernández (2022), la actualización en el uso de herramientas, estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como en los modelos de gestión son piedras angulares para la transformación de las prácticas educativas.

Metodología

Tal como se mencionó con anterioridad, dentro del Consejo Técnico de la academia de Matemáticas se buscó detectar las razones de la falta de desarrollo de habilidades matemáticas y de expresión, para ello se construyó en colectivo un diagrama de Ishikawa donde se encontraron como las principales causas de esta problemática la falta de formación continua docente por motivos de falta de tiempo y de apoyo institucional; mientras que la segunda causa fue la falta de habilidades digitales de profesores y estudiantes; y la tercera fue la falta de motivación.

El siguiente paso del proyecto fue realizar un diagnóstico de las preferencias, estilos y conocimientos sobre estrategias apoyadas con tecnología a los docentes de la academia de la asignatura de Matemáticas en el Consejo Técnico de la Escuela Secundaria, a partir de un cuestionario cerrado, con 12 ítems, que permitió caracterizar los aspectos anteriormente descritos, este instrumento fue de utilidad, ya que como menciona Monje (2011) permitió no caer en sesgos durante su aplicación. En este espacio se destacan los siguientes resultados:

- Respecto a la necesidad del uso de recursos tecnológicos como material de apoyo al aprendizaje de las matemáticas, el 75% respondió que mucho y el 25% respondió que poco, sin embargo, al preguntarles la frecuencia con la cual utilizan la tecnología en sus sesiones, el 50% respondió que no la utiliza, un 25% comentó que de uno a dos días por semana y el otro 25% respondió que de tres a cinco días la utilizaba.
- Cabe mencionar que la mayoría de los docentes, es decir un 75% comentan conocer sólo de una a cinco aplicaciones u opciones de recurso digital como material de apoyo para las clases de matemáticas mientras que el 25% mencionó conocer entre cinco y diez opciones.
- Como parte final del diagnóstico se cuestionó a los docentes sobre su disposición para asistir a una demostración del uso de la tecnología como apoyo al aprendizaje de las matemáticas, obteniendo un resultado favorable, es decir, el 100% de los docentes.

A partir de los datos recabados en el diagnóstico se desarrolló una estrategia denominada MathLearn Suite que consiste en un programa de formación continua para apoyar a los docentes a utilizar, de manera didáctica, aplicaciones y software que estén estrechamente relacionados con la asignatura de Matemáticas.

Para esto, se creó un esquema de aplicaciones (ver Figura 1) que dependiendo del dominio cognitivo que se quisiera desarrollar con los estudiantes, los profesores tuvieran una gama de posibilidades que pudieran utilizar en sus estrategias de enseñanza, esta idea se retomó de la Padagogy Wheel de Carrington, pero sólo se utilizaron herramientas que facilitaran el trabajo de docentes y estudiantes en la asignatura de Matemáticas.

A su vez, se diseñó un taller dirigido a los docentes de Matemáticas, en el que se presentó el esquema de MathLearn Suite, el cual brinda una gama de opciones de herramientas, aplicaciones y software que permiten desarrollar y/o poner en práctica competencias matemáticas del estudiante (Ver Figura 1). Como segundo contenido del taller se propuso un modelo de planeación didáctica que considera varios elementos, entre ellos, el uso de la tecnología como medio para el aprendizaje, en el cual se desarrolló de forma que fuera fácil aplicar lo visto en el contenido anterior, MathLearn Suite, así como la dosificación del tiempo y la valoración del aprendizaje.

Proceso de implementación de la intervención

La implementación se llevó a cabo en cuatro sesiones durante la jornada de trabajo en la institución educativa. Como primera parte del taller de formación se reflexiona acerca de la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades e intereses de los alumnos, asimismo, se presentó el esquema MathLearn Suite para explorar en conjunto la gama de opciones de herramientas digitales que lo conforman.

Posteriormente, se revisaron modelos propuestos sobre el uso de la tecnología como el Modelo SAMR de Puentedura (2006), Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición, y para cerrar con el taller se trabajó en colaboración para el diseño de la planeación didáctica incluyendo opciones de MathLearn Suite como recurso de apoyo al contenido de matemáticas según la dosificación.

Evaluación de resultados

Para medir el impacto que generó el uso de MathLearn Suite como recurso de apoyo digital para las sesiones de matemáticas, se consideró las percepciones de los docentes. Para lo anterior, se diseñó una entrevista semiestructurada con 17 cuestionamientos dirigida a los docentes participantes que trabajaron con la tecnología en la asignatura de matemáticas, esta fue utilizada ya que, Walker (2004) expresa que, es una guía que permite constatar la información más relevante sobre un tópico específico, en este caso, su opinión sobre la utilidad de la estrategia, esta se aplicó a la totalidad de los docentes que fueron parte del proyecto.

A su vez, se realizó un grupo de discusión, cuyo guion consistió en diez preguntas, desarrollado con cinco docentes, el cual fue documentado a través de la transcripción, la elección de su utilización fue por fines pragmáticos, ya que los profesores se conocían entre ellos y se podía aprovechar la riqueza de la reflexión en grupo (Flick, 2015).

A partir de los datos recabados en el diagnóstico se desarrolló una estrategia denominada MathLearn Suite que consiste en un programa de formación continua para apoyar a los docentes a utilizar, de manera didáctica, aplicaciones y software que estén estrechamente relacionados con la asignatura de Matemáticas.

Para esto, se creó un esquema de aplicaciones (ver Figura 1) que dependiendo del dominio cognitivo que se quisiera desarrollar con los estudiantes, los profesores tuvieran una gama de posibilidades que pudieran utilizar en sus estrategias de enseñanza, esta idea se retomó de la Padagogy Wheel de Carrington, pero sólo se utilizaron herramientas que facilitaran el trabajo de docentes y estudiantes en la asignatura de Matemáticas.

A su vez, se diseñó un taller dirigido a los docentes de Matemáticas, en el que se presentó el esquema de MathLearn Suite, el cual brinda una gama de opciones de herramientas, aplicaciones y software que permiten desarrollar y/o poner en práctica competencias matemáticas del estudiante (Ver Figura 1). Como segundo contenido del taller se propuso un modelo de planeación didáctica que considera varios elementos, entre ellos, el uso de la tecnología como medio para el aprendizaje, en el cual se desarrolló de forma que fuera fácil aplicar lo visto en el contenido anterior, MathLearn Suite, así como la dosificación del tiempo y la valoración del aprendizaje.

Proceso de implementación de la intervención

La implementación se llevó a cabo en cuatro sesiones durante la jornada de trabajo en la institución educativa. Como primera parte del taller de formación se reflexiona acerca de la necesidad de diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades e intereses de los alumnos, asimismo, se presentó el esquema MathLearn Suite para explorar en conjunto la gama de opciones de herramientas digitales que lo conforman.

Posteriormente, se revisaron modelos propuestos sobre el uso de la tecnología como el Modelo SAMR de Puentadura (2006), Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición, y para cerrar con el taller se trabajó en colaboración para el diseño de la planeación didáctica incluyendo opciones de MathLearn Suite como recurso de apoyo al contenido de matemáticas según la dosificación.

Evaluación de resultados

- Para medir el impacto que generó el uso de MathLearn Suite como recurso de apoyo digital para las sesiones de matemáticas, se consideró las percepciones de los docentes. Para lo anterior, se diseñó una entrevista semiestructurada con 17 cuestionamientos dirigida a los docentes participantes que trabajaron con la tecnología en la asignatura de matemáticas, esta fue utilizada ya que, Walker (2004) expresa que, es una guía que permite constatar la información más relevante sobre un tópico específico, en este caso, su opinión sobre la utilidad de la estrategia, esta se aplicó a la totalidad de los docentes que fueron parte del proyecto.
- A su vez, se realizó un grupo de discusión, cuyo guion consistió en diez preguntas, desarrollado con cinco docentes, el cual fue documentado a través de la transcripción, la elección de su utilización fue por fines pragmáticos, ya que los profesores se conocían entre ellos y se podía aprovechar la riqueza de la reflexión en grupo (Flick, 2015).
- Para analizar los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y del grupo de discusión, se ha realizado el procesamiento de los datos, los cuales fueron agrupados los comentarios de profesores y alumnos utilizando el software Atlas.Ti mediante una codificación abierta y emergente (Creswell y Poth, 2017). En el proceso de categorización se construyeron tres categorías: Ámbito Didáctica, Ámbito Tecnología y Opinión de los docentes. Sin embargo, en este documento se muestran las dos más significativas de los resultados obtenidos en este trabajo.

Categoría Ámbito Didáctica

La primera de las categorías que se encontró se le denominó Didáctica, la cual según López et al. (2016) es “la acción del maestro para sostener el objeto de enseñanza poniéndolo a la vista del estudiante con la intención de que este se apropie de lo que se muestra” (p.17). En este sentido, los docentes expresaron, en la evaluación cualitativa de la intervención, la necesidad de trabajar en ámbitos relacionados con el fin de enriquecer el trabajo didáctico. Los códigos que conforman a esta familia son: Formación para diversificar, Modelos de uso de tecnología y Planificación Didáctica (Ver Figura 2).

- Código Formación para diversificar. La formación, desde el punto de vista de Anijovich et al. (2008), es un trayecto que permite habilitarse para realizar tareas relacionadas a una profesión, en este sentido el proyecto de intervención realizado estuvo enfocado a proveer herramientas diversificadas que coadyuven en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la tecnología. Respecto a la implementación se puede recuperar una de las citas más significativas “Me cambió la forma de ver el proceso de enseñanza- aprendizaje de las matemáticas con mis alumnos” (Comunicación personal, entrevista a docente 2).
- Código Modelos de uso de tecnología. Los docentes participantes reconocen la necesidad de desarrollar competencias en TIC que les permitan, primeramente, el dominio técnico y posterior a ello su aplicación en las aulas de acuerdo con el contenido de los aprendizajes esperados. Se menciona “ya conozco que no solo es importante la herramienta digital, sino que importa el fundamento didáctico” (Comunicación personal, entrevista a docente 1). Considerando lo anterior y relacionado con los modelos para el uso de la tecnología, los docentes comentan que les ha parecido significativo y novedoso el tema que define y guía el uso de la tecnología revisada en el taller ya que desconocían que hubiera una clasificación para el uso efectivo de las herramientas digitales aprendizaje.
- Código Planificación didáctica. Algunos de los comentarios obtenidos van en relación con las necesidades de formación, específicamente con el desconocimiento de aplicaciones que favorecen el aprendizaje de las matemáticas en alumnos de secundaria y el dominio tanto técnico como pedagógico de estas aplicaciones. Los docentes reconocen que además es necesario dominar los contenidos de la asignatura desde distintas áreas de conocimiento y no de manera lineal, individualizada o segmentada. Aspecto que retoma Díaz (2009), el uso de las herramientas tecnológicas en el sistema educativo obliga al docente a replantear su función y genera necesidades de formación en todos los sentidos. “no solo es seleccionarla y dársela a los alumnos para que trabajen con la aplicación, sino que tiene que ser con basado en un objetivo” (Comunicación personal, entrevista a docente 2).

Categoría Opiniones del docente

Para este proyecto es de especial interés las opiniones del docente sobre la propuesta realizada y el impacto que tuvo en el desarrollo del trabajo académico, es por ello por lo que se retoma la idea de Darling-Hammond (2010) que señala la importancia de tomar en cuenta las opiniones y percepciones del profesorado para que la formación continua tenga efectos a largo plazo. Esta categoría está conformada por los códigos de: Genera interés en el estudiante, Motivación del estudiante, Práctica docente, Refuerzo de actividades y Modelos de uso de tecnología (Ver Figura 3).

- Código Genera interés en el estudiante. El aprendizaje de las matemáticas ha tenido históricamente una percepción negativa (Boaler, 2016) debido a las estrategias que se han utilizado para su enseñanza y aprendizaje. Como un medio para contrarrestar esto, una estrategia que propone Prensky (2010) es involucrar a través de la tecnología a los estudiantes, mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje que tengan un sentido profundo apoyados en el uso de las TIC. Por lo comentado por los docentes, esto se ha logrado en la escuela secundaria, esto se fundamenta en la siguiente cita “los alumnos me preguntan cuándo vamos a volver a usar el geogebra” (Comunicación personal, grupo de discusión).

- **Código Motivación del estudiante.** Un aspecto relevante en los resultados obtenidos es la parte motivacional a la cual hacen referencia los docentes, de acuerdo con la implementación de MathLearn Suite en sus aulas. Los comentarios de la entrevista son sobre la atención, actitud positiva, diversión y enfoque de los alumnos al trabajar en las sesiones. Identificaron el factor error como una nueva oportunidad para volver a realizar el ejercicio o la práctica y corregir lo que no les había parecido correcto. En este sentido se presenta el siguiente extracto de la entrevista "Algunos de los aspectos que he visto mejorar en mis alumnos son la motivación y eso también me motiva a mí" (Comunicación personal, entrevista a docente 4), aportación que coincide con la postura de Cabero et al. (2019), donde mencionan que los alumnos muestran altos niveles de motivación y satisfacción al trabajar con objetos digitales o recursos tecnológicos.
- **Código Práctica docente.** La práctica docente puede ser concebida como una serie de aspectos o elementos que interactúan para desarrollar los procesos de enseñanza, en este aspecto Mishra y Koehler (2006) abordan la importancia de que los docentes tengan dominio pedagógico, de los contenidos y de la tecnología, es por ello por lo que según los datos recabados no sólo es conocer sobre didáctica o tecnología sino encontrar su utilidad para la práctica docente. Se retoma una de las citas más relevantes para este código "No solamente dominen cuestiones pedagógicas y técnicas sobre tecnología si no lo más importante es el cómo la utilizaré con mis alumnos" (Comunicación personal, entrevista a 1).

Conclusiones

Las herramientas digitales no generan un impacto significativo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje por sí solas, es el docente quien, a partir de su práctica permite que el alumnado que relacione los nuevos conocimientos con los previos y desarrolle habilidades que le permitan continuar aprendiendo, no sólo las matemáticas, que fue a lo que se enfocó este trabajo sino a todos los saberes necesarios para la vida.

El objetivo planteado se logró, ya que en esta estrategia participaron la totalidad de los docentes de la academia, además fueron detectadas las necesidades de formación previas al taller, lo cual permitió diseñar MathLearn Suite y de esta manera se incluyera la gama de opciones de herramientas digitales que pueden ser utilizadas en la clase de matemáticas como apoyo a su aprendizaje.

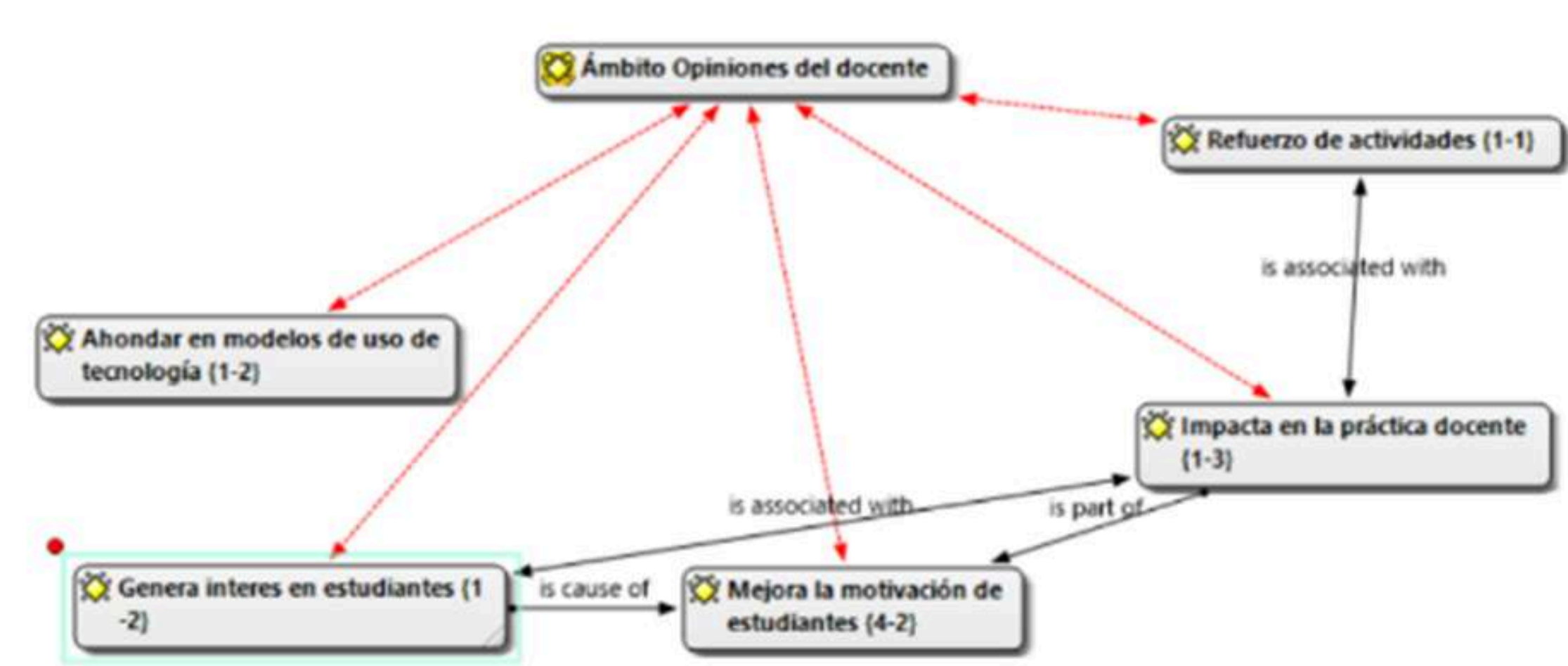
Se puede destacar que los docentes expresaron que fue muy favorecedor llevar a la práctica la estrategia MathLearn Suite, entre los elementos positivos que destacaron fue el impacto que tuvo su implementación en los aspectos didácticos, dominio de modelos basados en tecnología, motivación y en el interés que despertó en estudiantes. Pero es importante hacer hincapié en que se señaló que hay que ahondar en aspectos pedagógicos y técnicos, para lo cual se necesitaría generar una estrategia a mediano plazo para acompañar los trayectos de formación continua de los docentes.

El desarrollo de habilidades y destrezas docentes en el uso de la tecnología en profesores de matemáticas es indispensable en la actualidad ya que permite la transformación de la práctica docente para que se ajuste a las necesidades de los estudiantes, asimismo que se muestra como un factor que puede impulsar la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieren en todos los niveles educativos del sistema educativo.

Referencias

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabello, M. (2008). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. PAIDÓS.
- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47 (24), 79-87.
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. Jossey-Bass.
- Cabero, J., Barroso, J. y Llorente, C. (2019). Augmented reality in university education. *REDU. Revista de Docencia*, 115-124.
- Creswell, J. y Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teacher College Press.
- Díaz, F. (2009). *TIC y competencias docentes del siglo XXI. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)-Fundación Santillana.
- Fernández, L. (2022). *La importancia de la capacitación y formación docente continua*. [Tesis de licenciatura]. UAI.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Frade, L. (2016). *Desafíos a superar para desarrollar competencias en el aula*. Grupo Editorial Patria.
- Gutiérrez, L. y Ahumada, F. (2017). Los ambientes de aprendizaje en la clase: Dispositivo fundamental para favorecer las competencias matemáticas en niños de educación primaria. *Educando para educar*, 18(33), 29-40.
- Hamilton, B. (2018). *Integrating Technology in the Classroom*. ISTE.
- Herring, M., Koehler, M. y Mishra, P. (2016). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*. Routledge.
- López, E., Cacheiro, M., Camilli, C. y Fontes, J. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR Editorial.
- Martínez, G., Mauricio, A. y Lugo, C. (2015). Formación docente en TIC con el centro de innovación educativa CIER-sur. *TRILOGÍA. Ciencia, tecnología y sociedad*, 8(13), 65-80.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Phillips, M. (2014). *Teachers' TPACK enactment in a Community of Practice*. [Tesis doctoral]. Monash University.
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Corwin Press.
- Puentedura, R. (2006). *Transformation, technology, and education*. <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Walker, R. (2004). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata.

Figura 3
Categoría Opiniones del docente



Fuente: Elaboración propia

30. APLICACIÓN DE ADDIE PARA CREAR UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE EN MOODLE: CASO MUJERES ESTUDIANTES.

María Guadalupe Beltrán Lizárraga
Amira del Carmen Dagnino Olivas
Paulina Escalante Ramírez

Introducción

La metodología ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) es utilizada para el diseño instruccional. Este estudio aplica dicha metodología en la asignatura de Fundamentos Teóricos de la Administración en una institución privada de educación superior. Se implementó para crear un entorno virtual de aprendizaje, dirigido a un grupo de cinco estudiantes mujeres de la Licenciatura en Administración. El proceso incluyó revisión documental, establecimiento de objetivos y estrategias, creación de recursos educativos en Moodle, implementación durante ocho semanas y evaluación mediante entrevista grupal. La implementación se llevó a cabo a través de sesiones síncronas semanales. La evaluación se realizó a partir de las categorías: pertinencia de contenidos y temas, uso de la plataforma, atención del facilitador y seguimiento del curso con ello, se identificaron áreas de mejora con relación a la evaluación continua, competencias digitales y tiempos de entrega. Las estudiantes reportaron una experiencia de aprendizaje positiva que contribuyó a su desarrollo profesional.

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) han emergido como una herramienta eficaz para el ámbito educativo y, por ende, en la profesionalización. Estos espacios no solo han democratizado el acceso al conocimiento, sino que también han permitido una mayor flexibilidad y adaptabilidad en los procesos educativos. Explorar el rol de la mujer en los entornos virtuales de aprendizaje, su participación y beneficios que ha encontrado para su profesionalización, podría promover estrategias para una mayor inserción en estos entornos en este sector de la población.

A nivel internacional, en un estudio realizado por la Corporación Financiera Internacional del Banco Mundial en el año 2022 se analizaron los principales indicadores sobre el papel de las mujeres y el aprendizaje en línea considerando los mercados emergentes en distintas partes del mundo; de acuerdo con cifras de Coursera, las mujeres representan una cantidad mínima dentro de aquellos mercados emergentes que tienen matrículas de estudiantes en línea, con solo un 32% en África, 34% en Oriente Medio y un 39% en Asia y el Pacífico, como consecuencia de fenómenos globales como la pandemia, seguridad, obligaciones familiares y movilidad de las mujeres y que denota la urgente necesidad de ampliar las oportunidades de acceso a los entornos virtuales de aprendizaje (IFC, 2022).

En el contexto demográfico de México, las mujeres representan el 52% de la población total, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2023. Sin embargo, a pesar de esta mayoría numérica, solo el 46% de las mujeres de 15 años y más se encuentran económicamente activas. Este porcentaje revela una disparidad significativa en la participación laboral entre géneros, lo que sugiere la persistencia de barreras estructurales que limitan el acceso de las mujeres al mercado laboral.

Por otro lado, en términos de ocupación laboral, el 50% de las mujeres económicamente activas se desempeñan en el sector de servicios privados no financieros, lo que indica una concentración notable en este ámbito. Lo anterior puede ser indicativo de la segmentación ocupacional que a menudo relega a las mujeres a roles específicos dentro del mercado laboral. No obstante, un aspecto positivo para destacar es el incremento del 15% en el índice de presencia femenina en la educación superior en México entre los años 2017 y 2023 (INMUJERES, 2024). Este aumento refleja un avance significativo en la equidad educativa y sugiere un potencial creciente para la participación de las mujeres en roles de liderazgo y en campos profesionales diversos. No obstante, aún no existe una participación laboral equitativa, lo que subraya la necesidad de abordar las dificultades que persisten en el entorno laboral.

Sustento teórico

Según Cotter et al. (2001), los "techos de cristal" y los "pisos pegajosos" son barreras significativas que afectan la progresión laboral de las mujeres en puestos de gestión. Para mitigar los efectos de estas barreras que afectan la igualdad de oportunidades específicamente a las mujeres en sus trayectorias profesionales, es necesario implementar espacios de formación. Estos espacios no solo deben fomentar el desarrollo de habilidades y competencias, sino también promover una cultura organizacional inclusiva que reconozca y valore el potencial de las mujeres, para contribuir a la reducción de obstáculos que impiden a las mujeres alcanzar posiciones de liderazgo y avanzar en sus carreras profesionales.

Trigueros y Martínez (2004), identifican una difícil relación entre las mujeres y las tecnologías, que se demuestra por el bajo nivel de profesionales en estas áreas que correspondan al género femenino en las últimas décadas; los autores señalan que se debe a una mayor socialización con las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC's) por parte de los hombres que han buscado ajustar su desarrollo a sus propias necesidades. No obstante, las mujeres han demostrado una alta capacidad de adaptación y aprovechamiento de las tecnologías digitales.

Las plataformas digitales contribuyen a la eliminación de las barreras tradicionales que impiden el acceso a la educación, como la distancia geográfica y los horarios rígidos, lo que ha permitido que mujeres de diversas edades, contextos socioeconómicos y responsabilidades familiares puedan acceder a programas educativos y de formación profesional; en el caso de las mujeres, éstas tienden a ser más activas y participativas en los foros de discusión, chats y otros espacios colaborativos dentro de los EVA, lo que demuestra su capacidad de comunicarse a través de distintos medios.

En este sentido, la educación a distancia ha experimentado un acelerado crecimiento en las últimas dos décadas (2000-2024), impulsada por avances tecnológicos y la creciente demanda de flexibilidad y accesibilidad en la educación. Esta modalidad de educación ha pasado de métodos tradicionales como la correspondencia por correo a entornos virtuales de aprendizaje (EVA) interactivos y tecnológicamente avanzados. Evolución que ha sido posible gracias a los avances en las Tecnología de la Información y la Comunicaciones (TIC's), a quien se asigna la creación de plataformas como Moodle, una de las más utilizadas a nivel mundial para la gestión de cursos en línea, que proporciona a los educadores, administradores y estudiantes, un sistema robusto y seguro para crear dichos ambientes de aprendizaje personalizados (Moodle, 2017).

No obstante, el éxito de la educación a distancia depende en gran medida de la calidad del diseño instruccional, que debe ser planificado e implementado para asegurar una experiencia de aprendizaje pertinente a las necesidades de formación profesional de los estudiantes, que fundamenta sus principios metodológicos en disciplinas como la psicología educativa, tecnología educativa y teorías del aprendizaje para la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje alineados a dichas demandas.

En este sentido, existen diversos métodos de diseño instruccional, cada uno con sus propias fortalezas y aplicaciones específicas. Para el presente caso en estudio, se ha seleccionado el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) (Villegas et al., 2024), para crear un entorno virtual de aprendizaje en la plataforma Moodle, con un enfoque específico en el reconocimiento de estudiantes mujeres, con base en su practicidad e interés profesional de los agentes involucrados en la educación a distancia a nivel superior.

Diseño Instruccional

De acuerdo con Belloch (2013), el desarrollo de cursos en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) implica un proceso exhaustivo y meticuloso, que adquiere una relevancia aún mayor en comparación con la enseñanza presencial. Este proceso se caracteriza por la mediación tecnológica, ya que la ausencia física del profesor requiere que todas las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje se realicen a través de herramientas digitales.

Desde su nacimiento, la educación a distancia ha buscado sus propios métodos para organizar la enseñanza y el aprendizaje, mediante modelos que se adapten a las demandas emergentes del propio desarrollo de las Tecnologías de la Información, para ello, Correa (2021) señala que el diseño instruccional se adecua a los cambios educativos y enriquece sus enfoques con las diversas teorías del aprendizaje, ligando con ellos ambas disciplinas en la enseñanza a distancia y la elaboración de recursos didácticos digitales.

Asimismo, hace un análisis, donde señala que es proceso de planear y preparar recursos y ecosistemas de aprendizaje, que crean cambios en el conocimiento y habilidades de los estudiantes. Sin embargo, señala que el DI, se ha considerado como una ciencia que crea especificaciones para desarrollar, implantar y evaluar situaciones diversas, que facilitan el aprendizaje de poca o máxima complejidad y de contenido diverso de acuerdo con la postura de Berger y Kam (1996, como se citó en Luna, Ayala y Rosas, 2021).

Estas perspectivas, sostienen que el diseño instruccional debe apoyarse en una postura psicopedagógica que se adecue a las necesidades de aprendizaje de las personas o de los grupos, sin perder de vista la interacción con un modelo educativo específico, lo que ha generado no solo una visión exclusiva de considerar el DI, sino adaptar las teorías al propio modelo seleccionado. Lo interesante es diseñar la instrucción de tal manera que resulte atractiva para los estudiantes, por lo que el DI deberá verse dentro del análisis del aprendizaje planeado.

En este sentido, los modelos de DI ofrecen una visión conceptual de la educación y aportan herramientas para la implementación del aprendizaje, algunos tienden a ser muy específicos en las instrucciones que los docentes generan a los estudiantes, sin embargo, lo mejor es esquematizar para no perder o desenfocar el objetivo de aprendizaje. Esto puede implicar, un proceso secuencial, dando origen a una fase, pero terminó al iniciar la otra, o bien, generar una interrelación entre diversas fases de la actividad. Con esta breve descripción, se hace necesario señalar que el modelo que sustenta el diseño instruccional del curso en estudio es el ADDIE, debido a que ofrece un proceso genérico propicia el aprendizaje en el estudiante.

Muñoz-Sánchez et al. (2023, p. 79) consideran que el DI se considera como una planificación instruccional que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas y permite crear ambientes de aprendizaje para la generación de conocimiento”, para tal efecto el modelo ADDIE proporciona un marco sistemático y estructurado para el diseño instruccional, guiando a los diseñadores a través de un proceso iterativo que asegura que todos los aspectos del entorno de aprendizaje sean cuidadosamente considerados y evaluados.

En la fase de Análisis, se identifican las necesidades- y objetivos del aprendizaje, así como las características del público objetivo. El Diseño implica la planificación detallada de los contenidos y actividades de aprendizaje. El Desarrollo se centra en la creación de los materiales y recursos necesarios. La Implementación involucra la puesta en marcha del programa de aprendizaje, mientras que la Evaluación permite medir la efectividad del diseño y realizar ajustes necesarios (Losada y Peña, 2022).

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación se fundamenta en un estudio de caso cualitativo, utilizando el modelo ADDIE como marco estructural para el diseño instruccional. Branch (2009) destaca que el modelo ADDIE es particularmente efectivo en entornos educativos virtuales porque proporciona un marco sistemático y flexible que permite la adaptación a diferentes contextos y necesidades de aprendizaje. En este sentido, cada fase del modelo se implementó de manera secuencial, permitiendo ajustes y mejoras continuas durante el proceso (Figura 1).

Figura 1
Etapas del Modelo ADDIE



Fuente: Las etapas utilizadas como marco conceptual para la creación de entornos virtuales. Elaboración propia.

La ideación del modelo propuesto en la figura 1, indica que el diseño instruccional bajo ADDIE es un proceso cíclico en el que en cada una de las etapas implica pensar en el estudiante como el centro del aprendizaje, con base a la asignatura a desarrollar: Fundamentos Teóricos de la Administración.

Contexto y Participantes

El estudio se realizó a través de medios virtuales; se dio la interacción con las estudiantes mediante sistema de videoconferencia y el uso de la plataforma virtual Moodle. Las participantes fueron cinco mujeres de la Licenciatura en Administración, de primer cuatrimestre en una institución educativa de nivel superior privada, con un rango de edad entre los 25 y 50 años, quienes además de ser estudiantes, desarrollan actividades laborales en el área administrativa en diversos sectores productivos. Esta selección específica responde a lo que Stake (2005) denomina un caso instrumental, donde el grupo seleccionado permite comprender un fenómeno más amplio: la implementación de entornos virtuales de aprendizaje para mujeres profesionales.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recogida de datos, se trabajó en dos etapas del modelo; siendo éste la base para estructurar la información pertinente en la creación del entorno virtual. Durante la etapa de análisis se identificaron las necesidades de la audiencia, por lo que se llevó a cabo la revisión documental relacionada con el plan de estudios, con el fin de conocer los objetivos del programa y el contenido a abordar, con ello establecer el plan del curso.

Por otro lado, durante la etapa de evaluación, se llevó a cabo la entrevista grupal síncrona a través de la plataforma Google Meet. El corte de la entrevista fue semiestructurado y se consideraron respuestas en torno a las siguientes categorías: pertinencia de contenidos y temas abordados (conocer si el contenido presentado a través de la plataforma les fue de utilidad para aprender y realizar sus actividades), uso de la plataforma (conocer si las estudiantes encuentran la plataforma accesible y de fácil navegación), atención del facilitador y seguimiento de del curso (conocer si obtuvieron atención de la facilitadora en cuanto dudas, retroalimentación, contacto y apoyo). El análisis de la información se realizó de forma textual.

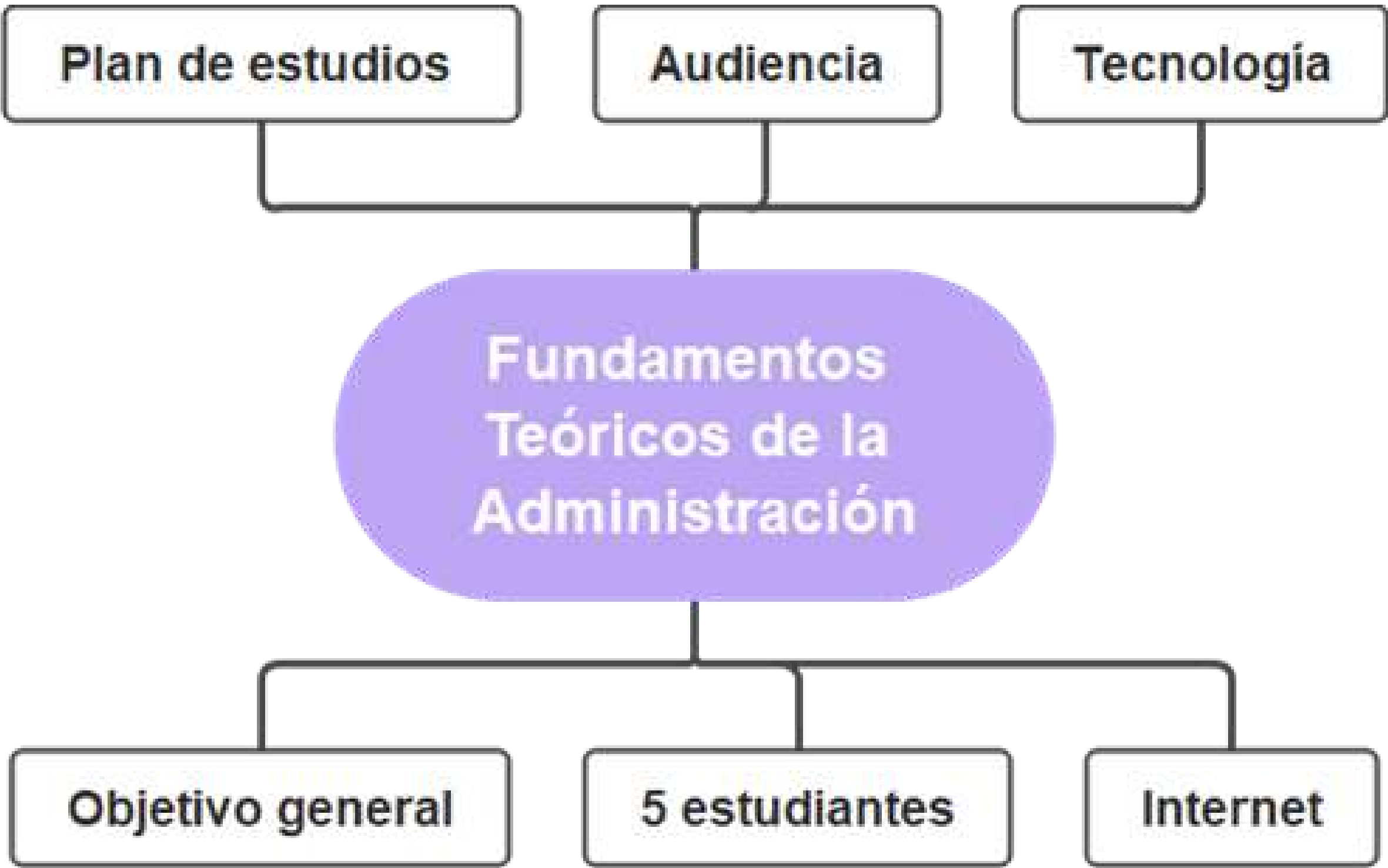
Resultados

Implementación procedimental del Modelo ADDIE para la creación del entorno virtual de aprendizaje.

A) Fase de Análisis

La fase inicial consistió en una revisión documental exhaustiva que siguiendo a Belloch (2013), debe considerar tanto aspectos pedagógicos como tecnológicos. En la Figura 2 se muestran algunos de los aspectos revisados durante esta etapa:

Figura 2
Aspectos revisados durante la etapa de análisis



Fuente: Aspecto fundamental del diseño instruccional es el análisis, el modelo ADDIE inicia con esta etapa. Elaboración propia.

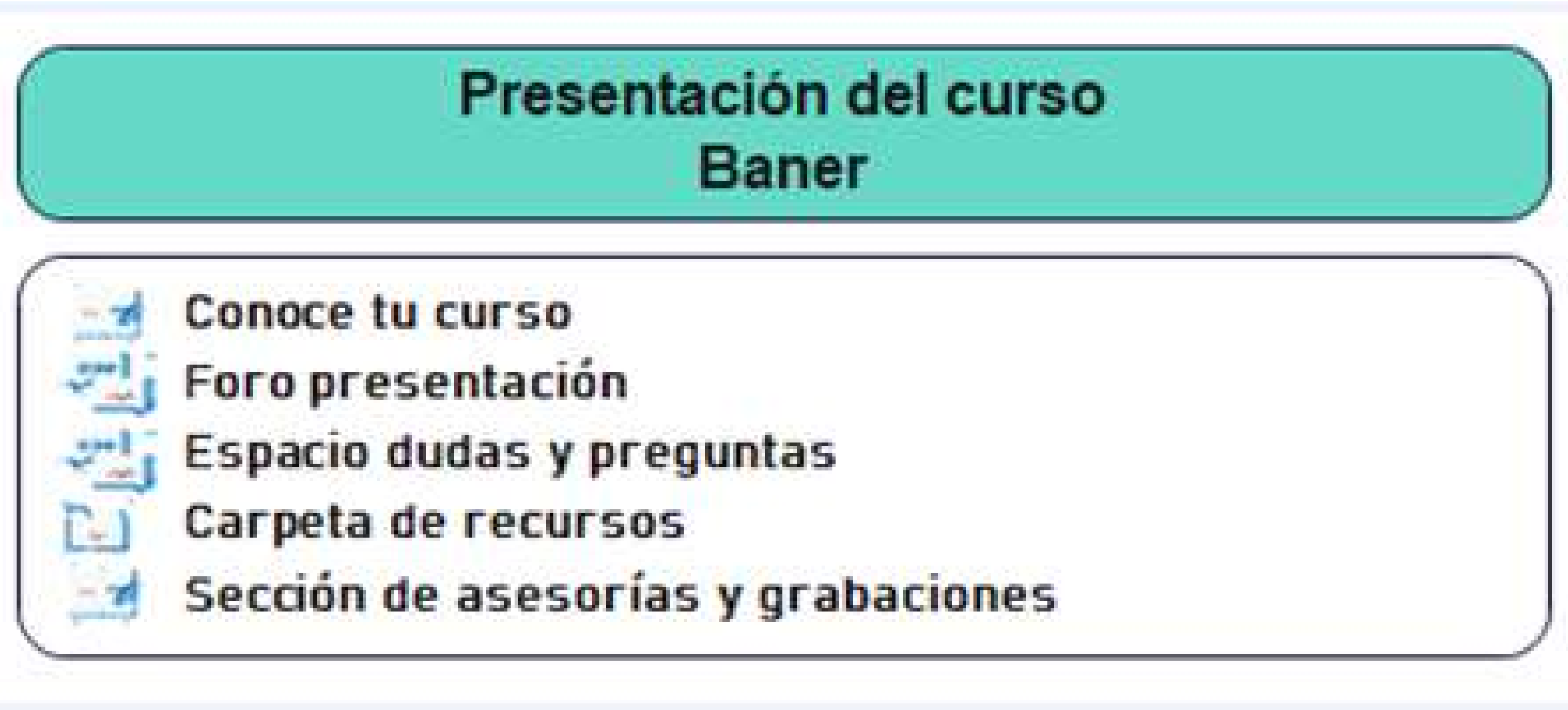
Al realizar la revisión del programa de la asignatura Fundamentos Teóricos de la Administración, se identificaron temáticas generales y específicas, la duración del curso, horarios de conexión síncrona, trabajo asíncrono, así como la modalidad de estudio; se consideró el contexto y las características de quienes tomarían el curso. Adicionalmente, se tomó en cuenta la infraestructura disponible, no solamente el hecho de contar con Internet, sino las aplicaciones base para la creación del entorno virtual: sistemas de gestión de contenido Moodle (LMS en inglés), las herramientas de la Web que se utilizaron para crear recursos como lo son H5P, Canva, Genially, Quizizz, sistema de videoconferencia para atender sesiones síncronas: Google Meet. Estos aspectos, fueron necesarios para el diseño del plan general del curso, para ello, se utilizó un formato que requirió la siguiente información: nombre del curso, instructor, competencias específicas, modalidad, temario general, perfil de los participantes.

Asimismo, se identificó el requerimiento de equipo técnico, habilidades digitales necesarias, requerimiento de ingreso y de infraestructura tecnológica, programación del tiempo del curso, objetivo general y específico, temas, subtema, descripción de la actividad didáctica, técnica didáctica y/o recurso digital, herramienta para utilizar en LMS y la sesión síncrona, tiempo para estimar la actividad, entregable, momento de la evaluación, medio tecnológico de envío al usuario. Una vez realizado el proceso de planeación, se pasó a la etapa de diseño, lo anterior coincide con el resultado de la aplicación de la etapa de análisis que de acuerdo con Jurado y Martos (2022) se establece la población a la cual estaría dirigido el curso, así como información sobre expectativas y competencias requeridas.

B) Fase de Diseño

En esta fase, se perfeccionaron aspectos de la planeación y se definió la estructura del curso, considerando lo que Nardin et al. (2009) señalan sobre los EVA basados en Moodle: estos deben apoyar enfoques constructivistas y promover el aprendizaje colaborativo. Por tanto, se incluyó un apartado de introducción donde se fomentó la exploración de las estudiantes con referencia a aspectos informativos y de comunicación, se muestran diversos recursos de Moodle, con los cuales las estudiantes interactuaron. (Figura 3).

Figura 3
Diseño conceptual de los principales apartados del Entorno virtual de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia con base en el diseño del curso desde la plataforma Moodle.

En tanto, el apartado conoce tu curso se conceptualizó para brindar al estudiante información sobre las particularidades del curso: objetivo, duración, temática, recursos requeridos, tiempo de conexión, trabajo individual, recursos y actividades a desarrollar.

Otros aspectos incluidos como el foro de presentación permitieron la presentación de las estudiantes, el espacio de dudas y preguntas brindó la oportunidad de establecer preguntas a lo largo del curso, la carpeta de recursos se pensó como un apartado en el que las estudiantes pudieran tener acceso a información relacionada con la temática, por otro lado, en la sección de asesorías y grabaciones se consultó el enlace de la sesión síncrona. En cuanto a la instrucción, se diseñó para trabajar de manera semanal. Para tal caso se pensó en una estructura de aula de enlace, en donde se consideró lo siguiente (Figura 4):

Figura 4
Diseño semanal del contenido

Semana 1 (Rango de fecha)

Tema
Objetivos
Actividades de la semana a manera de introducción

Recursos (libro, página, lección).

Actividades (Tarea, foro, glosario, H5P).

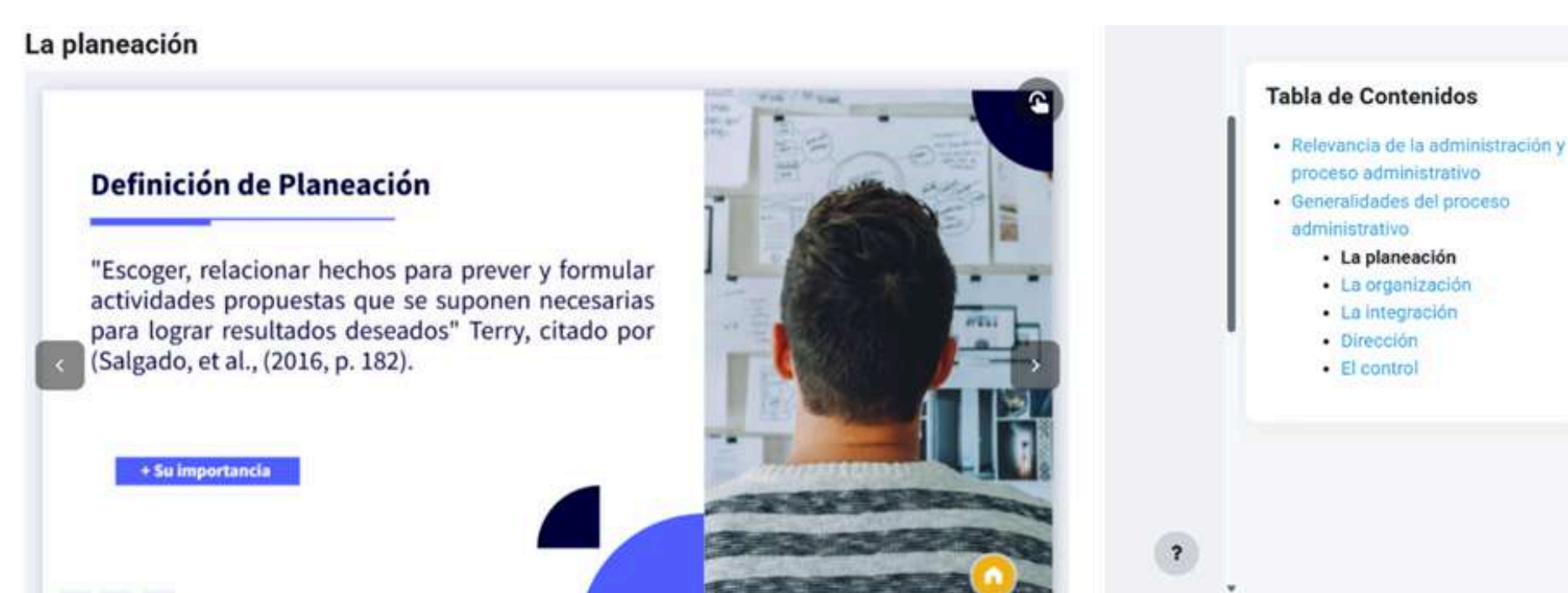
Fuente: a través de la imagen se aprecia la conformación de diseño general de las semanas de instrucción en la plataforma. Elaboración propia.

En el caso de los recursos educativos se tomaron en cuenta los de Moodle como lo son libro, página y lección; sobre las actividades se tomaron en cuenta tarea, foro, glosario, y herramientas externas como H5P. Al respecto, Morales (2022) indica que, en la fase de diseño, se plantea la selección de la plataforma educativa, la metodología en la cual se sustentaría el curso y la evaluación continua; tales aspectos fueron retomados en esta investigación, al incluir metodologías activas y aprendizaje colaborativo.

C) Fase de Desarrollo

En esta fase se materializaron los elementos diseñados en la plataforma Moodle. Como señalan Losada y Peña (2022), es crucial para garantizar la calidad y efectividad de los recursos educativos.

Figura 5
Ejemplo de contenido desarrollado mediante Genially



Fuente: Moodle es posible incrustar recursos que se han creado con otras herramientas, en este caso Genially.

Después del diseño conceptual, los recursos y actividades a utilizar por semana se configuraron, además se crearon diversos Recursos Educativos Digitales (RED's) tal como presentaciones electrónicas con Genially y Canva, infografías con Piktochart, videos con Clipchamp, texto con Canva, transformado a libro con Publuu, otros recursos utilizando H5P para integrar gamificación y actividades con Quizziz, lo que promovió la evaluación continua. Todo lo anterior permitió integrar recursos multimedia diversos. Es en esta etapa se posibilita la elección de los recursos tecnológicos (Avendaño-Cruz et al., 2024) e informativos necesarios para la integración del entorno educativo.

D) Fase de Implementación

Durante la fase de implementación se ejecuta y pone en acción la instrucción con la participación de los alumnos (Juárez-García et al., 2022). Se da la interrelación entre estudiantes-entorno virtual de aprendizaje-facilitador, es aquí donde se entregan los contenidos a las estudiantes, y surge efecto lo que se describió en la planeación, diseño y desarrollo, durante este tiempo se brindó a las estudiantes una sesión síncrona semanal, se indicó la realización de actividades asíncronas, se les brindó soporte tecnológico y pedagógico y se mantuvo contacto continuo con las participantes.

E) Fase de Evaluación

La evaluación del curso llamada continua se dio de manera particular y grupal para las participantes, por lo que se brindó seguimiento y se emitieron valoraciones sobre su aprendizaje, se incluyó la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa. Esta etapa considera la evaluación del curso, por lo que se diseñó una estrategia de evaluación cualitativa que, como sugiere Patton (2015), permite comprender en profundidad la experiencia de los participantes. Una vez realizada la entrevista grupal, se obtuvieron los siguientes datos de acuerdo con las categorías mencionadas en el apartado metodológico.

a) Pertinencia de los contenidos y temas abordados

Esta categoría hace referencia a la utilidad de los contenidos como apoyo a su aprendizaje y la realización de consultas para posteriormente realizar tareas, los hallazgos indicaron lo siguiente:

“Bueno, para mí sí fue útil, pero yo le agregaría, a mí se me haría más fácil por decir en estadística, hubo como un tipo de interacciones, así como cuestionarios, dentro de la información, como para repasar, no solo era la información así leída” (Estudiante 1), “Sí, maestra, a mí también me pareció muy completo, sobre todo la información, se me hizo también dinámico también en los trabajos, en las actividades que hicimos ahí en conjunto, hicimos con usted algunos trabajos, todas las compañeras, pues lo único sería si se pudiera dejar grabada lo que es la sesión, eso nos ayudaría mucho” (Estudiante 2), “Serían útiles las clases grabadas y videos de los temas. el lugar donde vivo hay clases de aerobics y no puedo escuchar bien la sesión síncrona, entonces si estuviera grabada la sesión la podría volver a ver” (Estudiante 3), “Pertinencia de los contenidos: muy buena, prácticos y que permitieron aplicarlos en la realidad inmediata” (Estudiante 4), “TODO bien, todo ENTENDIBLE” (Estudiante 5).

Lou et al. (2024), emplearon entrevistas cara a cara para comprender la efectividad de la enseñanza de un curso on line, dirigido a enfermeras, reflexionando sobre aspectos de diseño que apoyan la mejora continua. El contenido desarrollado y los temas abordados de manera oportuna permite un mejor acercamiento del estudiante a su aprendizaje, en ese sentido Lira y Brunett (2022) exponen el resultado de evaluación sobre la satisfacción de un curso relacionado con la categoría cantidad y calidad del contenido de la algunos de los resultados expuestos fueron: no se incluyeron todos los temas en el índice, la extensión de los contenidos, la relación del contenido con los temas vistos.

b) Uso de la Plataforma

El proceso de enseñanza-aprendizaje se propició mediante un entorno virtual con base en Moodle, por lo que se consideró el conocer cómo se sintieron las estudiantes al usar la plataforma tomando en cuenta aspectos de navegación y acceso de la información, en las siguientes líneas se observan los comentarios de las estudiantes involucradas:

“Probablemente no vimos algunos contenidos porque nos estábamos acostumbrando a manejar la plataforma” (Estudiante 1), “La revisión de calificaciones me parecía confusa” (Estudiante 2), “Un curso más extenso sobre el uso de la plataforma nos hubiera ayudado” (Estudiante 3).

Con respecto a lo anterior, Bedregal-Alpaca et al. (2019) indican la adopción del modelo de aceptación tecnológica para evaluar un curso integrado en Moodle, donde una de las variables que abordaron fue la de facilidad de uso percibida, este aspecto resultó positivo ya que los estudiantes de ingeniería indicaron que fue sencillo trabajar con la plataforma.

Se identificaron áreas de oportunidad en la familiarización con la plataforma: Tiempo de dedicación: 3-5 horas diarias, necesidad de mayor capacitación inicial, dificultades en la comprensión del sistema de calificaciones.

c) Atención del facilitador y seguimiento del curso

La importancia del facilitador en entornos virtuales de aprendizaje ha sido destacada por Salmon (2011), quien enfatiza su rol fundamental como guía que construye puentes entre el conocimiento y los estudiantes, promoviendo la interacción significativa y el desarrollo de comunidades de aprendizaje en línea. Los hallazgos sobre este tema fueron:

“Paciencia por parte del docente, abiertos a cualquier duda o pregunta” (Estudiante 1). “Hicimos actividades en clase” (Estudiante 2). “Si nos dieron retroalimentación, pero no entendía muy bien las calificaciones, algunas veces hubo retraso en otras materias” (Estudiante 3). “Hicimos grupos de WhatsApp” (Estudiante 4). “Pues yo sí vi retroalimentación, por ejemplo, la materia de usted que nos retroalimentaba en los foros o así, o en alguna actividad que también nos llegó a poner ahí en la sesión, las que quisimos que nos retroalimentara ahí en vivo. Y con los otros maestros, creo que también, no recuerdo ahorita bien, bien, pero sí, sí hubo retroalimentación en las sesiones” (Estudiante 5).

De acuerdo con lo anterior, Romero et al. (2023) señalan que el facilitador virtual incorpora material complementario, brinda cordialidad en el trato, responde en forma oportuna y apoya con retroalimentación detallada, lo que promueve la motivación y participación del estudiantado; sin dejar de lado las estrategias pedagógicas específicas según las necesidades de cada estudiante en el entorno digital. Por otro lado, Losada y Peña (2022) exponen la importancia de la retroalimentación continua y la necesidad de adaptar los entornos virtuales a las necesidades específicas de los estudiantes.

En síntesis, las participantes valoraron positivamente la retroalimentación constante, la paciencia del docente, las actividades grupales, la comunicación a través de diferentes canales. Sin embargo, manifestaron la necesidad de grabación de sesiones síncronas, mayor contenido interactivo, retroalimentación más oportuna y capacitación inicial más extensa sobre el uso de la plataforma, esto último tuvo que ver con las competencias digitales previas de las estudiantes.

Conclusiones

La metodología ADDIE es efectiva para crear entornos virtuales de aprendizaje en Moodle. El enfoque en mujeres estudiantes permitió identificar necesidades específicas y la experiencia promovió el desarrollo profesional de las participantes. La comunicación con el docente es fundamental para minimizar las sensaciones de frustración y desánimo, por lo que las sesiones semanales de retroalimentación permitieron una mayor familiarización de la información y uso de la plataforma y RED's. Se identificaron oportunidades de mejora para futuros cursos relacionado a acciones propias del proceso educativo: grabación de sesiones síncronas, retroalimentación y calificaciones oportunas, gamificación, ejercicios de repaso, videos, material adicional.

Existen muchas aristas en un estudio de esta naturaleza, que permita medir en una mayor profundidad el grado de usabilidad de cada uno de los recursos digitales diseñados, así como el impacto del modelo instruccional de una manera mayormente cuantitativa desde el desarrollo de las habilidades digitales del grupo de estudio. Así mismo, cambiar el grupo de estudio puede representar una oportunidad para marcar las diferencias en variables como asequibilidad, eficiencia y eficacia del entorno virtual de aprendizaje de conformidad con las necesidades de cada muestra seleccionada. Esto, sin duda, contribuiría fuertemente en la estructuración adecuada de entornos promovedores de una educación de calidad (ODS 4) con alto sentido de la igualdad y equidad (ODS 5) que favorezca el desarrollo social desde un enfoque integral con la intervención de las Tecnologías de Información y Comunicaciones.

Referencias

- Avendaño-Cruz, W. A., Herrera-Sánchez, S del C., Cajigal-Molina, E., y Jiménez-Izquierdo, S. (2024). Diseño instruccional ADDIE en el aprendizaje de vocabulario en inglés en estudiantes de nivel primaria. *Revista Eduscientia. Divulgación De La Ciencia Educativa*, 7(14), 93–110.
<https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/499>
- Bedregal-Alpaca, N., Cornejo-Aparicio, V., Tupacyupanqui-Jaén, D., y Flores-Silva, S. (2019). Evaluación de la percepción estudiantil con relación al uso de la plataforma Moodle desde la perspectiva del TAM. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(4), 707-718. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000400707>
- Belloch, C. (2013). *Diseño Instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Correa Cortés, M. E. (2021). Diseño Instruccional: Aplicaciones en la Educación en Línea. En M. Luna Rizo, et al. (Ed.), *El Diseño Instruccional, elemento clave para la innovación en el aprendizaje: modelos y enfoques* (pp. 13-36). Astra.
- Cotter, D., Hermsen, J.M., Ovadia, S., y Vanneman, R. (2001). The Glass Ceiling Effect. *Social Forces*. 80. 655-681. 10.1353/sof.2001.0091.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2023). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2024) Desigualdad en cifras. Año 10, Boletín No. 2, febrero 2024.
<https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/compendio-de-boletines-serie-desigualdad-en-cifras>
- Corporación Financiera Internacional [IFC] (2022). Informe sobre las mujeres y el aprendizaje en línea. Banco Mundial.
<https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/mgrt/las-mujeres-y-el-aprendizaje-en-linea-en-los-mercados-emergentes.pdf>
- Juárez-García, B. M., Lizárraga-Orozco, G. E., y Álvarez-Sánchez, I. N. (2022). Diseño instruccional ADDIE y tecnología emergente en educación superior para el aprendizaje del idioma inglés en época de pandemia. *Revista Ra Ximhai*, 18(1), 159–177. <https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.08.bm>
- Jurado, E. W., y Martos, F. (2022). Diseño de un sitio web de aprendizaje de inglés mediante el modelo ADDIE. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 14(1), 148-163.
<https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2132>
- Lira, A. A. y Brunett, K. (2021). Indicadores para evaluar la calidad en un curso de capacitación e-learning en México. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 20, 83-102.
<https://doi.org/10.51302/tce.2021.610>
- Losada, M. Á., y Peña, C. C. (2022). Diseño instruccional: fortalecimiento de las competencias digitales a partir del modelo Addie. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(25).
<https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1309>
- Luna Riso, M., Ayala Ramírez, S., y Rosas Chávez, P. (Coord.). (2021). *El Diseño Instruccional: Elemento clave para la innovación en el aprendizaje: Modelos y enfoques*. <https://www.researchgate.net/publication/352159435>
- Luo R., Li J., Zhang X., Tian D., & Zhang, Y. (2024) Effects of applying blended learning based on the ADDIE model in nursing staff training on improving theoretical and practical operational aspects. *Front. Med.* 11:1413032. doi: 10.3389/fmed.2024.1413032
- Moodle. (2017). Acerca de. http://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle. Moodle.
- Morales González, B. (2022). Diseño instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial docente. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 14(1), 80-95. Epub 14 de septiembre de 2022.<https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2160>

- Muñoz-Sánchez, Y., Castillo-Pérez, I., Zuno-Silva, J., y Borja-Soto, C. E. (2023). Modelos de Diseño Instruccional. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 10(19), 78-80. <https://doi.org/10.29057/escs.v10i19.9759>
- Nardin, A. C. de, Fruet, F. S. O., y Bastos, F. da P. de. (2009). Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre. *Renote*, 7(3), 401–410. <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13582>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4a ed.). SAGE Publications.
- Romero, R., Valenzuela, J., y Anzola, J. J. (2023). El rol facilitador del docente en la formación online asíncrona y los resultados académicos: Un estudio exploratorio. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 83-100. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33982>
- Salmon, G. (2011). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (3a ed.). Routledge.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3a ed., pp. 443-466). Sage Publications.
- Tabbush, C. La pandemia, una encrucijada para la igualdad de género. *Nueva sociedad* 293. 93-105. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/5.TC_Tabbush_293.pdf
- Trigueros, A.I., y Martínez, R.A. (2004). Mujeres y educación en la era digital: ¿nuevas oportunidades para la igualdad? <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113156>
- Villegas, A., Sepúlveda-Irribarra, C., Castillo-Paredes, A., y Núñez-Valdés, K. (2024). Diseño de cápsulas digitales por estudiantes de pedagogía bajo modelo ADDIE y metodología A+S. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 22–33. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.701>

31. METODOLOGÍA INTEGRAL Y PLANIFICACIÓN FINANCIERA EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO.

Arianna Lucio Vanegas
Lilia Sánchez Rivera
Rocío Isabel Ramos Jaubert

Introducción

La metodología integral y la planificación financiera son fundamentales para el desarrollo óptimo del potencial humano en proyectos personales como laborales o de organizaciones. Este enfoque se basa en una visión holística integrando aspectos técnicos, estratégicos y personales para optimizar el rendimiento y fomentar el desarrollo; centrándose en evaluar y abordar todas las dimensiones del potencial humano, como son habilidades, conocimientos, actitudes y motivaciones. Utiliza herramientas como el análisis de competencias y retroalimentación constante para detectar fortalezas y áreas que necesitan mejora. Esta evaluación permite diseñar planes de desarrollo personalizados que fomenten el aprendizaje continuo para el crecimiento personal y profesional.

El objetivo general del presente trabajo fue identificar los factores que integran la metodología integral y la planificación financiera, para propiciar el desarrollo del potencial humano del estudiantado de educación superior, se aplicaron 526 encuestas a estudiantes de educación superior, el estudio tuvo un enfoque cuantitativo, transversal, exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo.

La metodología integral y la planificación financiera representan pilares fundamentales para el desarrollo y la optimización del potencial humano en diversos contextos, abarcando tanto el ámbito personal como el organizacional. Estos conceptos, al ser aplicados de manera conjunta, brindan una estructura sólida que combina elementos técnicos, estratégicos y personales, lo cual permite abordar de manera efectiva las complejidades y retos de los entornos dinámicos actuales.

La metodología integral busca evaluar y potenciar todas las dimensiones del individuo, tales como las habilidades, los conocimientos, las actitudes y las motivaciones, fomentando un enfoque equilibrado y personalizado hacia el desarrollo humano. Este enfoque holístico reconoce que cada persona, equipo u organización posee fortalezas y áreas de mejora específicas, y propone estrategias para maximizar su desempeño. Por otro lado, la planificación financiera proporciona un marco estructurado que garantiza la viabilidad de estas estrategias, asegurando que los recursos necesarios sean gestionados de manera eficiente y sostenible para alcanzar los objetivos planteados.

Juntas, estas disciplinas no solo buscan maximizar el rendimiento, sino también crear un impacto positivo y duradero al promover el aprendizaje continuo, el empoderamiento personal y el desarrollo profesional. Este enfoque permite alinear los recursos disponibles con las metas individuales y colectivas, optimizando el uso de las capacidades humanas para enfrentar desafíos y aprovechar oportunidades.

Asimismo, esto implica diseñar e implementar planes estratégicos personalizados que no solo se adapten a las necesidades actuales, sino que también preparen a las personas y organizaciones para un futuro en constante evolución. De este modo, la combinación de estas herramientas se posiciona como una solución estratégica para transformar el potencial humano en un recurso clave que impulsa el desarrollo integral y el impacto positivo en cualquier contexto.

Sustento teórico

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas por los profesores universitarios influyen significativamente en el nivel de satisfacción de los estudiantes. La satisfacción, un fenómeno basado en la percepción e intereses personales, está relacionada con lo que se espera o busca, y se conecta con el resultado de un proceso evaluativo. En este sentido, es el usuario quien determina si la calidad de los servicios cumple con sus necesidades, siendo el centro de cualquier organización que busque la excelencia. Al analizar las necesidades estudiantiles para lograr una formación integral en la universidad, se encontró que los aspectos más valorados y que generan mayor satisfacción son la metodología docente y los espacios de aprendizaje. (Falcones Benalcázar y Sosa Bone, 2022).

La educación universitaria actual va más allá del aprendizaje tradicional, promoviendo la participación estudiantil, la flexibilidad curricular y la comunicación bidireccional. Es fundamental adaptar la educación a las sociedades del conocimiento modernas. Además, la educación es un pilar esencial para el desarrollo económico y social, especialmente en áreas que mejoran la calidad de vida y el bienestar, como la salud, la seguridad social y los conocimientos técnicos. (Villalobos López J. A., 2022).

La adopción de enfoques pedagógicos más dinámicos y centrados en el estudiante ha sido un objetivo importante, pero la implementación exitosa de métodos de enseñanza interactivos sigue siendo un desafío en algunas áreas. Es crucial adoptar un enfoque integral que involucre a todos los actores, como el gobierno, las instituciones educativas, la comunidad y los padres. La reflexión continua sobre las prácticas actuales y la disposición para adaptarse a nuevas tendencias educativas son clave para el proceso de mejora continua. (Camacho Marín, et al., 2024)

La metodología integral no solo se centra en transmitir conocimientos académicos, sino también en fomentar el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes. La satisfacción estudiantil es un indicador clave de si la enseñanza cumple con sus expectativas. La metodología docente influye en la experiencia de aprendizaje y en el ambiente educativo, siendo crucial para promover un desarrollo integral. Además, el enfoque en las habilidades del siglo XXI responde a la demanda de competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración, preparando a los estudiantes de manera integral para el ámbito laboral y social.

El ahorro es fundamental en la economía personal, ya que es clave para lograr la libertad financiera y acumular recursos que beneficien tanto al individuo como a la familia. Proporciona seguridad económica y permite alcanzar metas como iniciar un negocio, adquirir una vivienda o vehículo, y cubrir necesidades. Además, los ahorros son esenciales para gastos educativos, médicos, la jubilación y para enfrentar imprevistos. En este sentido, el ahorro es crucial para el desarrollo económico a largo plazo de cualquier nación. (Quezada, 2023).

La planificación financiera es una actividad esencial dentro de la planificación estratégica, ya que facilita el logro de objetivos mediante la gestión eficiente de los recursos financieros. Es crucial para el éxito económico de las organizaciones, ya que ayuda a mitigar riesgos, optimizar recursos, aprovechar oportunidades y anticipar necesidades de capital, asegurando su adecuada aplicación. (Figueroa Sarmiento, 2024).

Por otro lado, el presupuesto es una herramienta financiera que proyecta los ingresos y gastos futuros de una organización o individuo, con el objetivo de planificar y gestionar las finanzas para alcanzar metas. Por su parte, un plan financiero ofrece una visión estructurada de cómo se distribuirán y utilizarán los recursos financieros en el futuro, siendo clave para una gestión responsable y la toma de decisiones bien fundamentadas (García Ore, 2024).

Actualmente, la planificación financiera centrada en la toma de decisiones es una herramienta indispensable para las empresas, ya que les permite identificar riesgos de manera oportuna, aprovechar oportunidades y gestionar eficientemente los recursos económicos, garantizando el cumplimiento de sus objetivos. Al mismo tiempo, es importante considerar que la toma de decisiones es una función inherente al ser humano, que realizamos a diario, y cada elección que hacemos conlleva un impacto significativo en nuestra vida (Huaman Silva, 2024).

La planificación financiera es clave para lograr el crecimiento sostenible y la estabilidad a largo plazo. Implica establecer objetivos financieros, evaluar recursos, proyectar ingresos del mismo modo que gastos y gestionar riesgos, así como oportunidades. Al estructurar el capital, anticipar riesgos, elaborar informes financieros sólidos y fijar metas claras, se genera confianza y credibilidad, permitiendo una toma de decisiones informada y el uso óptimo de los recursos financieros para asegurar la estabilidad económica.

El desarrollo humano está estrechamente relacionado con la pedagogía en varios aspectos; en primer lugar, se destaca una pedagogía que se ajusta a las etapas del desarrollo humano; en segundo lugar, se plantea una pedagogía que valora los contextos en los que se lleva a cabo y busca generar transformaciones que trasciendan los límites de la escuela tradicional. Finalmente, se presenta una pedagogía crítica que cuestiona los marcos culturales, políticos, filosóficos, psicológicos y de poder que influyen en su construcción (Figuerola Ángel, et al., 2023).

Preparar a las nuevas generaciones para ser competentes en diversos contextos y roles, promoviendo el respeto y la equidad global, es clave. Las escuelas y los docentes son fundamentales para formar individuos capaces de enfrentar la diversidad social y fomentar la inclusión, lo que es esencial para la libertad, la calidad de vida, el desarrollo humano y la democracia (Camacho Camacho y Aravena Domich, 2023).

El desarrollo humano pone al individuo en el centro, buscando mejorar la calidad de vida a través de libertades personales, educación y derechos fundamentales. El enfoque de las capacidades empodera a las personas para lograr una vida digna. La educación es clave para el desarrollo integral y democrático, y el Índice de Desarrollo Humano (IDH) mide el progreso en salud, conocimiento y nivel de vida. (Villalobos López J. A., 2024).

Por consiguiente, el desarrollo del potencial humano se refiere al proceso de maximizar las capacidades y talentos de las personas para que puedan alcanzar su pleno potencial en diferentes áreas de la vida, ya sea en el ámbito personal, profesional o social. Este desarrollo involucra aspectos como la educación, la formación continua, el autocrecimiento, el bienestar emocional y la adquisición de habilidades necesarias para afrontar los retos de la vida. Implica la creación de entornos que fomenten el aprendizaje, la creatividad, la autoestima y la motivación, permitiendo a los individuos mejorar sus competencias y contribuir al bienestar colectivo. El desarrollo del potencial humano es fundamental para el progreso tanto a nivel individual como de la sociedad en general.

Metodología

Se aplicaron 526 encuestas a estudiantes de educación superior, el estudio tuvo un enfoque cuantitativo ya que el orden es riguroso y utiliza procedimientos que se basan en la medición, lo cual permite que a partir de los resultados estadísticos las hipótesis planteadas sean contrastadas.

Respecto al periodo temporal, tiene un diseño transeccional o transversal; es una investigación que recopila datos en un momento concreto. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. De acuerdo con su nivel de profundización, su alcance es exploratorio ya que se indaga la articulación de los tres ejes desde una visión innovadora por lo que se traza el camino para amplificar y profundizar en futuras investigaciones; descriptivo, ya que se busca caracterizar el fenómeno; correlacional, porque se centra en la relación entre variables asociadas a cada eje; y explicativo al explicar lo que subyace en el fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

También, de acuerdo con la forma de manipular variables, se sitúa como un estudio que se basa principalmente en la observación de la situación sin que sus atributos sean controlados.

Se utiliza un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación de elaboración propia, compuesto por 155 variables a considerar. De estas, 4 se refieren a información general, mientras que las demás se dividen en 3 ejes y en cada eje se tienen 2 variables complejas, sumando 6 variables complejas en total, en cuanto a las variables simples se conforman por 150, debido a que en cada compleja se obtuvieron 25 variables simples, organizadas según los ejes y las variables complejas. Se comienza con una introducción que explica los objetivos de la investigación y los temas que abarca. Se enfatiza la confidencialidad de las respuestas de los participantes y la importancia de responder todas las preguntas presentadas.

Dentro de la sección de variables generales, donde se utilizan escala nominal dicotómica, ordinal y de intervalo, se encuentran agrupadas en Datos Generales que buscan conocer el género, escuela o facultad, semestre y edad en años cumplidos de los encuestados. Respecto a las variables simples empleadas se utiliza una escala numérica del 0 al 10 donde el 0 es la ausencia del atributo y el 10 su máxima presencia.

Se tuvieron en cuenta para la aplicación del instrumento alumnos que estaban cursando programas de licenciatura dentro de la UAdeC, en el municipio de Saltillo, específicamente adscritos a la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades con 59 sujetos, la Facultad de Ciencias de la Comunicación con 15 sujetos, la Escuela de Artes Plásticas con 52 sujetos, La Escuela Superior de Música con 52 sujetos, la Facultad de Mercadotecnia con 67 sujetos, la Facultad de Ingeniería con 66 sujetos, de Arquitectura con 63 sujetos, de Psicología con 50 sujetos, de Economía con 49 sujetos y la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas con 54 sujetos, dando una suma total de 526 sujetos.

La principal contribución se observó en el factorial donde se destaca que los estudiantes consideran que el desarrollo del potencial humano es la integración de las estrategias de los profesores que proponen proyectos, promueven el cuidado del medio ambiente, así como la asignación de roles de trabajo, que evalúan la conducta en clase, verifican el trabajo en equipo y aplican juegos que favorece el aprendizaje, el alumnado siente que tiene una vida plena cuando tienen pareja, forman una familia y cuando alcanzan una libertad financiera, además acceso a servicios de salud.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el proceso de la investigación, teniendo en cuenta el problema, los objetivos y las hipótesis.

Se realizó un análisis de factores por Comunalidades Múltiple r^2 por estar integrado con variables que sustentan la propuesta de paradigma; con rotación Varimax Normalizada, con un nivel de error $p \leq 0.0000001$ y de confianza del 99.99 % y un $r \geq 0.22$; con una muestra de 526 sujetos.

Al analizar se obtienen 9 factores con un eigenvalor mínimo de 1, los factores explican un 41.45% del fenómeno de estudio. (Ver Tabla 1)

En el segundo factor llamado “desarrollo del potencial humano” (Ver tabla 2), representa las características de la propuesta paradigmática, en donde se observa que los estudiantes consideran relevante disfrutar alcanzar sus metas, sentirse motivado en experiencias nuevas, tratar de cooperar utilizando sus habilidades individuales, confiar en lo que son capaces de hacer y dar todo de si para lograr sus objetivos.

De igual manera utilizan su experiencia para adquirir conocimientos, ser congruente con sus acciones de acuerdo con sus valores, cumplir con sus obligaciones, manejar herramientas digitales, adaptarse a las necesidades diarias aprender haciendo, profundizar en el conocimiento, aplicar el conocimiento a la vida real, libertad de movilidad en el aula, poner atención, concentrarse, sentirse a gusto en el aula y reflexionar lo aprendido.

También consideran relevante el deseo de superación personal, estimular los sentidos, sentirse incluido en las actividades, aplicar la teoría en la práctica, dar lo mejor de ellos, disfrutar la vida a pesar de las diversas situaciones, mantener el ánimo, mejorar en diferentes aspectos de su vida, agradecer lo que ha ocurrido en su vida, saber más, relacionarse con los demás de manera adecuada, conocer sus necesidades e intereses, saber que camino quieren seguir en su vida personal, tener claro sus objetivos profesionales, establecer actitudes que le ayuden a lograr sus objetivos, adaptarse a diversas circunstancias, ser capaz de lograr lo que se planteen y aceptarse tal como son.

Por otra parte, es importante para ellos considerar el punto de vista de los demás, invertir el tiempo en lo que más me importa, fomentar el diálogo para favorecer relaciones pacíficas, tener amigos, tener una pareja, formar una familia, alcanzar libertad financiera, tener acceso a servicios de salud, tener salud, no pretender hacer el mal, saber que los resultados que obtienen en su vida son consecuencia de sus actitudes y vivir el presente.

Asimismo, piensan que es significativo que sus maestros fomenten cumplir con sus actividades, reconocer sus fortalezas, tomar decisiones con base a sus criterios, buscar alternativas para resolver problemas, identificar los argumentos de un tema, reflexionar acerca de una situación, generar desempeño en los trabajos a realizar, aprender por mí mismo, planificar las tareas optimizando el tiempo, sembrar la confianza en ellos mismos, adquirir una actitud con iniciativa en el trabajo, tomar consciencia de lo que ocurre a su alrededor.

En el sexto factor llamado “metodología integral en el aula” (Ver tabla 3), se observa que los estudiantes consideran que sus profesores generan en su formación al interior del aula, proyectos que promueven el cuidado del medio ambiente, asignan roles de trabajo, evalúan su conducta en clase, verifican si trabajan en equipo, así como aplicar juegos para su aprendizaje, de igual manera ellos piensan que favorece a su aprendizaje el sentirse motivados en su vida diaria, aprender sin instrucciones, realizar actividades físicas antes de entrar a clases y hacer exámenes orales; así mismo ellos creen importante para alcanzar una vida plena tener una pareja y formar una familia.

En el noveno factor llamado “planificación financiera” (Ver tabla 4), se observa que los estudiantes consideran para una vida plena, alcanzar libertad financiera y tener acceso a servicios de salud.

Conclusiones

La metodología integral y la planificación financiera tienen un impacto significativo en el desarrollo del potencial humano al proporcionar las herramientas y enfoques necesarios para el crecimiento tanto personal como profesional.

La metodología integral se centra en un enfoque holístico de la educación y el desarrollo, considerando no solo los aspectos académicos, sino también las necesidades emocionales, sociales y profesionales de los individuos. Al integrar diferentes dimensiones del aprendizaje, fomenta habilidades como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración. Esto permite a las personas desarrollar su potencial en diversos aspectos de la vida, mejorando su capacidad para adaptarse a cambios y enfrentar retos, lo que, a su vez, mejora su desempeño tanto en el ámbito personal como en el profesional.

La planificación financiera, por otro lado, impacta el desarrollo del potencial humano al proporcionar las herramientas necesarias para gestionar de manera eficiente los recursos económicos. Al aprender a gestionar las finanzas personales y profesionales, las personas pueden tomar decisiones informadas que les permitan alcanzar sus objetivos a corto, mediano y largo plazo. Una buena planificación financiera no solo mejora la estabilidad económica, sino que también brinda seguridad emocional, reduciendo el estrés financiero y permitiendo que los individuos se concentren en su crecimiento personal y profesional.

En conjunto, estos dos enfoques permiten un desarrollo equilibrado del potencial humano, ya que proporcionan las bases tanto para el crecimiento intelectual y personal, mediante una metodología educativa integral, como para la estabilidad financiera que facilita la consecución de metas y el bienestar a largo plazo.

Referencias

- Camacho Camacho, G., y Aravena Domich, M. A. (2023). Política de inclusión educativa como fundamento del desarrollo humano en la educación, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Camacho Marín, R. J., Cadena Heredia, V., Murquincho Pinta, M. L., Pesantez Reyes, M. U., y Semanate Zapata, R. D. (2024). Proceso de Calidad del Sistema Educativo en el Ecuador: Un Análisis Integral y Prospectivo. *Revista InveCom*.
- Falcones Benalcázar, M. J., y Sosa Bone, M. P. (2022). La satisfacción de los estudiantes: un reto en la formación integral universitaria. *Revista Científica Hallazgos21*.
- Figueroa Ángel, M. X., González Gutiérrez, L. F., y Torres Torres, M. (2023). Pedagogía y Desarrollo Humano: Una perspectiva ecológica como puente a la decolonialidad de los saberes. *Estudios Pedagógicos*.
- Figueroa Sarmiento, A. C. (2024). Diseño de la planificación financiera en tiempos de crisis: un caso de estudio de la empresa Modaconfex Y.R. S.A.S. del sector manufacturero de San Andrés Islas. Tesis de maestría. Universidad Antonio Nariño. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas.
- García Ore, E. (2024). Planificación financiera y gestión rentable de las empresas del sector ferretero de Huamanga, Ayacucho. Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo, Facultad de Ciencias Empresariales, Escuela Profesional de Contabilidad. Repositorio Digital Institucional.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw Hill.
- Huaman Silva, I. (2024). Planificación financiera y la toma de decisiones de las empresas ferreteras AA. HH. Bocanegra, Callao 2023. Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo, Escuela de posgrado. Programa Académico de Maestría en Finanzas. Repositorio Digital Institucional.
- Quezada, J. S. (2023). Estrategias para una Planificación Financiera Sostenible hacia el Futuro. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
- Villalobos López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*.
- Villalobos López, J. A. (2024). La educación superior y el desarrollo integral en México. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación.

Anexos

Tabla 1.
Análisis integracional principales ejes

Factor	V.	% Total	A. V.	A %
	propio	S	propio	
1. Tendencias educativas actuales	40.46	26.80	40.46	26.80
2. Desarrollo del potencial humano	8.36	5.53	48.82	32.33
3. Habilidades socioemocionales	3.38	2.24	52.20	34.57
4. Nexos con la comunidad	2.96	1.96	55.15	36.52
5. Enfoque metacognitivo	1.98	1.31	57.13	37.83
6. Metodología integral	1.89	1.25	59.02	39.09
7. Participación activa	1.44	1.00	60.46	40.04
8. Aprendizaje eficiente	1.11	1.00	61.57	40.78
9. Planificación financiera	1.01	1.00	62.59	41.45

p=0.0000001 r>0.22

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2.
Análisis Integracional Factorial Exploratorio, Factor 2: Desarrollo del potencial humano.

Eje	Variable Compleja	Variable simple	Carga Factorial	
Prácticas pedagógicas	Habilidades y destrezas	Alcanzar tus metas	0.376	
		Experiencias nuevas	0.285	
		Habilidades individuales	0.327	
		Confías en lo que eres	0.229	
		Lograr tus objetivos	0.281	
		Adquirir conocimientos	0.255	
		Congruente con tus acciones	0.332	
		Cumples tus obligaciones	0.230	
		Herramientas digitales	0.271	
Metodologías activas	Modelo de enseñanza basado en la neurodidáctica	Adaptarme a las necesidades	0.254	
		Aprender haciendo	0.327	
		Profundizar en el conocimiento	0.292	
		Aplicar el conocimiento	0.259	
		Libertad de movilidad	0.232	
		Nuevos conocimientos	0.324	
		Poner atención	0.273	
		Concentrarme	0.246	
		Sentirme a gusto	0.225	
		Reflexionar lo aprendido	0.226	
		Deseo de superación	0.402	
		Estimular los sentidos	0.318	
		Sentirme incluido	0.303	
		Aplicar la teoría	0.283	
Profesionista Integral	Enfoque holístico integral	Cumplir con tus actividades	0.236	
		Tomar decisiones	0.227	
		Resolver problemas	0.243	
		Identificar los argumentos	0.266	
		Reflexionar una situación	0.262	
		Generar desempeño	0.247	
		Aprender por mí mismo	0.282	
		Planificar las tareas	0.242	
	Modelo Perma	Confianza en mí mismo	0.255	
		Iniciativa en el trabajo	0.240	
		Consciencia de lo que ocurre	0.248	
		Dar lo mejor de mí	0.610	
		Disfrutar la vida	0.573	
		Mantener el ánimo	0.512	
		Mejorar aspectos de mi vida	0.619	
		Agradecer lo que ha ocurrido	0.537	
		Saber más	0.558	
		Relacionarme con los demás	0.572	
		Mis necesidades e intereses	0.631	
		Saber que camino quiero seguir	0.610	
		Tener claro mis objetivos	0.568	
		Lograr mis objetivos	0.631	
		Adaptarme a circunstancias	0.599	
		Lograr lo que me plantee	0.645	
		Aceptarme tal como soy	0.551	
		Punto de vista de los demás	0.504	
		Tiempo en lo que me importa	0.610	
		Fomentar el diálogo	0.595	
		Tener amigos	0.481	
		Tener una pareja	0.270	
		Formar una familia	0.278	
		Alcanzar libertad financiera	0.565	
Servicios de salud	0.610			
Tener salud	0.634			
No pretender hacer el mal	0.507			
Consecuencia de mis actitudes	0.552			
Vivir el presente	0.561			
Método de Extracción: Principal factors (comm. =multiple R square); rotado por varimaz normalizada. Con un ps0.0000001 y r ≥ 0.22				
Fuente: Elaboración propia				

Tabla 3.
Análisis Integracional Factorial Exploratorio, Factor 6: Metodología Integral en el aula.

Eje	Variable Compleja	Variable simple	Carga Factorial
Prácticas pedagógicas	Enfoque socioformativo	Cuidado del medio ambiente	0.229
	Habilidades y destrezas	Te sientes motivado	0.222
Metodologías activas	Enfoque constructivista	Roles de trabajo	0.255
		Conducta en clase	0.304
		Trabajan en equipo	0.274
		Aplican juegos	0.322
		Aprender mediante juegos	0.245
	Modelo de enseñanza basado en la neurodidáctica	Aprender sin instrucciones	0.397
		Realizar actividades físicas	0.432
		Hacer exposiciones	0.315
		Exámenes orales	0.393
		Tener una pareja	0.336
Profesionista Integral	Modelo Perma	Formar una familia	0.381

Método de Extracción: Principal factors (comm. =multiple R square); rotado por varimaz normalizada. Con un p=0.0000001 y r = 0.22

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.
Análisis Integracional Factorial Exploratorio, Factor 9: Planificación financiera.

Eje	Variable Compleja	Variable simple	Carga Factorial
Profesionista Integral	Modelo Perma	Alcanzar libertad financiera	0.281
		Servicios de salud	0.293

Método de Extracción: Principal factors (comm. =múltiple R square); rotado por varimaz normalizada. Con un p=0.0000001 y r = 0.22

Fuente: Elaboración propia

32. CONCEPTO, IMPORTANCIA Y MANERAS DE PROMOVER EL DESARROLLO DE LA PRESENCIA SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

María del Rosario Hernández Coló
Elvia Mónica Rodríguez Alonso

Introducción

Este capítulo examina la importancia de la presencia social en la formación docente en el entorno universitario en México, destacando su influencia en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La presencia social, entendida como la capacidad de docentes y estudiantes para proyectarse social y emocionalmente, es fundamental para crear climas de confianza y colaboración. Aunque comúnmente se asocia con la educación a distancia, también es aplicable a la modalidad presencial, que facilita la comunicación verbal, no verbal, la expresión emocional y la construcción de relaciones.

El trabajo analiza la presencia social en planes de estudio de diversas instituciones de educación superior, incluyendo la UNAM, enfocándose en dos disciplinas de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán: Enseñanza de Inglés y Diseño Gráfico. Se presentan los hallazgos de la investigación y algunas actividades prácticas que fortalecen la presencia social en estudiantes universitarios.

Reflexionar sobre la presencia social es crucial, ya que, a través de la comunicación efectiva y el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, se pueden abordar las necesidades sociales y profesionalizantes actuales, enriqueciendo el contexto educativo con una contribución transdisciplinaria. También se discuten los desafíos y beneficios de integrar estas estrategias en los currículos universitarios, subrayando su potencial para mejorar la interacción en el aula y contribuir a un entorno más inclusivo y participativo. Esta investigación es resultado del trabajo realizado en el Seminario Permanente para la Divulgación de la Investigación (SEPEDI) de la FES Acatlán.

El éxito profesional puede atribuirse a un conjunto de habilidades relacionadas tanto con el dominio de la disciplina que se ejerce, como con aquellas que fomentan una buena comunicación e interacción. A esta capacidad de relacionarse eficientemente con otros se le conoce como presencia social, tema central de esta investigación. Se eligió trabajar en este concepto porque las autoras, profesoras universitarias en las carreras de Diseño y Enseñanza de Inglés de una universidad pública mexicana, notaron que algunos de sus estudiantes no observaban esta característica, siendo que para los egresados de estas carreras resulta una habilidad indispensable en sus actividades laborales cotidianas, pues al ejercer su profesión deben ser capaces de interactuar, negociar y resolver conflictos con sus clientes y estudiantes, respectivamente.

Antes de presentar el marco teórico que sustentó la investigación, se considera importante comentar que se realizó una revisión de la literatura que centrar su atención en la caracterización de la presencia social en el ámbito educativo. Es así como se llevó a cabo un análisis minucioso de distintas investigaciones (Aguinaga, Ávila y Barragán, 2009; Barbera (2001, como se citó en Aguinaga, 2009); Fracaroli, Bassoli, Cazarini y Dutra, 2014; Colomina y Remesal, 2015; Carlon, 2020; y, Garrison, Anderson y Archer, 1999), que permitieron confirmar que la presencia social es un factor que no es exclusivo de la educación a distancia y que es vital para el desenvolvimiento exitoso de cualquier egresado universitario porque promueve el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Las ideas más importantes de las colaboraciones revisadas son las siguientes:

- Importancia de la presencia social en la educación. Es relevante porque es un factor crucial en la interacción y la comunicación efectiva entre el cuerpo docente y el estudiantil, tanto en ambientes virtuales como presenciales. Debe destacarse porque es a través de estas que puede realizarse el acto educativo, el cual debe, de preferencia, buscar la construcción de relaciones significativas que contribuyan a la consolidación del sentido de comunidad, tan característico de la presencia social.
- Evolución del concepto. Se puede apreciar que el concepto de presencia social se origina en la década de 1970 y que, a pesar del paso del tiempo, sigue vigente dada su importancia en la educación. Además, a partir de la crisis sanitaria por Covid-19, actualmente ocupa un lugar preponderante en las investigaciones que exploran aspectos educativos como la colaboración y el sentido de pertenencia a los grupos sociales y académicos en los que se desenvuelven las personas.
- Desafíos y riesgos en la educación. En relación con los estudiantes, es importante evitar que se sientan aislados en los procesos de aprendizaje, independientemente de la modalidad en la que se desenvuelven. Respecto a los docentes, estos deben poder adaptar sus métodos de enseñanza a los diferentes contextos y modalidades educativas, además de crear ambientes de aprendizaje en donde prevalezca la confianza y el acompañamiento continuos.
- Rol fundamental del docente. No puede desarrollarse la presencia social sin la participación activa del docente y su capacidad para fomentar la interacción en el aula. Estas acciones promoverán el aprendizaje colaborativo y significativo.
- Necesidad de investigación adicional. Se observa una carencia de estudios sobre la presencia social en México, lo que resulta determinante para el fortalecimiento de las comunidades educativas.

Conscientes de la importancia que cobra la presencia social en el ámbito profesional de los egresados, las investigadoras se dieron a la tarea de analizar los planes de estudio vigentes de sus respectivas carreras para verificar si incluían objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas o algún otro enfoque que fomentara el desarrollo de la presencia social en su comunidad.

Sustento teórico

El término de presencia social surge en 1976 de la mano de Short, Williams y Christie, quienes establecieron el grado de importancia que este tiene entre dos personas que se comunican utilizando un medio de comunicación en particular. Los autores determinaron que los medios de comunicación tienen distintos grados de presencia social y que estas diferencias juegan un papel importante en la manera en que interactúan las personas. Con base en esos razonamientos, conceptualizan el término de presencia social como “una cualidad que puede determinar la manera en que las personas interactúan y se comunican” (Fracaroli et al., 2014, p. 15), independientemente del entorno en el que se encuentren, ya sea físico o virtual.

El término evolucionó a través de los años, y gracias a trabajos como los de Gunawardena y Zittle (2009) se pudo establecer que la presencia social en las interacciones de educación a distancia sufría variaciones y dependía más de los participantes que del medio en que se daban los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fracaroli et al., 2014). No sería hasta el año 2000 que, de la mano de Anderson y Archer, Garrison propondría el modelo teórico de Comunidad de Indagación (CoI) a partir del análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes en cursos en línea (Garrison et al., 1999). Esta propuesta es considerada la más completa en lo que respecta al papel del docente en el desarrollo de la presencia social (Fracaroli et al., 2014), pues toma en consideración la perspectiva constructivista del aprendizaje y del conocimiento.

Si bien el concepto de presencia social actualmente hace más referencia a la educación a distancia, el término también es aplicable a la modalidad de estudio presencial, pues en este ámbito, el concepto se refiere a la interacción directa y física entre los integrantes de la comunidad educativa lo que facilita la comunicación verbal y no verbal, el contacto visual, la expresión emocional y la construcción de relaciones. De esta manera, la presencia social en la educación presencial contribuye a crear ambientes de aprendizaje en el que estudiantes y docentes tienen la posibilidad de establecer conexiones más profundas y significativas, a la vez que se fomenta la participación activa, la colaboración y se fortalece el sentido de comunidad en el aula.

Tomando las ideas anteriores en consideración, el estudio que se presenta, analiza la presencia social en los planes de estudio, presenciales y a distancia, de dos disciplinas distintas: el diseño y la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Se tomó la decisión de trabajar con ambos programas de formación profesional, considerando que los egresados deben poder comunicarse e interactuar con distintos grupos sociales y académicos para cumplir eficientemente con su futura labor profesional. Los egresados de diseño deberán poder plasmar las necesidades de sus clientes en productos que transmitan las ideas y mensajes que les soliciten, mientras que los docentes de inglés deberán enseñar una lengua extranjera a distintos grupos de personas que tienen variadas motivaciones para hacerlo. Como se aprecia, ambas disciplinas requieren que los egresados tengan una buena comunicación con otros, independientemente de la labor profesional que desarrollen.

Metodología

El estudio que les presentamos es de tipo comparado y descriptivo. Se tomó la decisión de trabajar con este enfoque porque la educación comparada analiza sistemas y prácticas educativas en distintos contextos con el objetivo de conocer los elementos que influyen, positiva o negativamente, en los procesos educativos (Caballero et al., 2016). Este tipo de prácticas fomentan la permanencia de las buenas acciones educativas, así como también la eliminación de aquellas que resultan perniciosas para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para no desviarnos de la naturaleza de este tipo de investigaciones y además centrar los esfuerzos en una sola meta, se planteó el siguiente objetivo general, el cual permitió encauzar las acciones concretas que se realizaron para su cumplimiento. El objetivo general de esta investigación es analizar la presencia social en los planes de estudio de distintas universidades privadas y públicas que imparten Diseño y Enseñanza de Inglés, con el fin de señalar si contribuyen a fomentar la participación activa, la colaboración, el liderazgo y el compromiso cívico entre los estudiantes universitarios. Se tiene la convicción de que, si los estudiantes en formación logran adquirir estas habilidades, una vez que egresen lograrán manifestarlas en su actuación cotidiana, lo que sin duda contribuirá a mejorar los contextos sociales y laborales en los que se desenvuelven.

En el caso de esta investigación, los elementos que se compararon corresponden a los planes de estudio de dos carreras de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, una perteneciente al área de Humanidades (Enseñanza de Inglés), y otra a la de Diseño y Edificación (Diseño Gráfico). En cada currículo se analizaron los elementos que constituyen la esencia de la formación disciplinar, pero que también son indispensables para dirigir los esfuerzos de los actores educativos.

Para cada carrera se analizaron seis planes de estudio, tres pertenecientes a universidades públicas -entre ellas las de la UNAM- y los tres restantes de universidades privadas. De la estructura que cimienta cada plan, se revisaron: los objetivos generales y particulares de las carreras; la misión y visión; los objetivos generales de las áreas o campos de conocimiento que los componen; y, los objetivos generales de cada asignatura.

En cada una de las secciones señaladas se identificaron palabras o frases que hicieran alusión a las características del concepto de presencia social que se revisó anteriormente. Después, las investigadoras se dieron a la tarea de analizar los programas de las asignaturas con el fin de señalar si las sugerencias didácticas ahí plasmadas fomentan la presencia social y promueven un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor en el aula. La idea de realizar este análisis minucioso tuvo la intención de, a partir de sus hallazgos, contribuir con ideas concretas sobre cómo incorporar a los planes de estudio analizados, estrategias y actividades de enseñanza que fortalecieran la presencia social en la formación académica de ambas carreras.

Resultados

El aspecto transdisciplinario enfatiza lo que ocurre entre las disciplinas, “lo que trasciende y lo que las atraviesa”, frase retomada de Nicolescu (1996). Este panorama académico ofrece un marco más holístico, que permite abordar los problemas complejos desde una visión integradora, superando las limitaciones de enfoques aislados. La interrelación simultánea de disciplinas enriquece la comprensión del contexto académico actual, promoviendo una unidad de conocimiento centrada con la presencia social. Desde una perspectiva pluridisciplinaria, cada campo aporta sus propias herramientas y enfoques, coincidiendo en un análisis final que incorpora estas múltiples visiones.

Por estas razones, nuestra investigación se fundamenta en la necesidad de analizar cómo los planes de estudio de las licenciaturas en Enseñanza de Inglés y Diseño Gráfico en las universidades mexicanas integran el concepto de presencia social. La investigación busca responder si las currículas actuales contemplan estas competencias necesarias para enfrentar los desafíos del entorno profesional contemporáneo, donde la interacción social, la colaboración y la representación visual tienen un papel crucial.

Los hallazgos demostraron que la presencia social no se propicia en la formación universitaria de las carreras señaladas; no se contempla ni en el marco institucional que comprende el objetivo general, misión y visión, ni en el académico que comprende las asignaturas que se incluyen en sus mallas curriculares. Si bien se observa una mayor presencia social en los planes de estudio de dos universidades públicas del área de Diseño (3.75% para la FAD -Artes y Diseño; 3.28% para la FESA), estas no logran destacarse significativamente de las demás como para utilizarse de referentes.

Dentro de los resultados se exponen los datos identificados de los currículos de Enseñanza en inglés (LEI) y Diseño (Diseño Gráfico, Diseño y Comunicación Visual). Comenzando con LEI (véase Anexo 1, fig. 1), en el presente análisis se muestra que las tres universidades públicas incluyen un porcentaje limitado de asignaturas relacionadas con el área humanístico-social en sus planes de estudio de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Aunque los porcentajes son similares (entre 0.94% y 1.07%), el enfoque en lo social no es significativo dentro del contexto académico de estas tres instituciones. Este panorama sugiere la necesidad de revisar los planes de estudio para fortalecer el vínculo con la presencia social, lo cual es relevante tanto para el desarrollo profesional de los egresados como para su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Nº4). Con las universidades privadas (véase Anexo 1, fig. 2), incluyen un porcentaje más limitado de asignaturas relacionadas con el área social dentro de los planes de estudio de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Aunque la UDLAP tiene la mayor ponderación de presencia social (1.18%), el enfoque general sobre el área humanístico-social es bajo en todas las instituciones, oscilando entre el 0.67% y el 1.30%. Esto evidencia una integración insuficiente de asignaturas orientadas hacia el compromiso y la presencia social, sugiriendo la necesidad de ajustar las currículas para fomentar más competencias relacionadas con la interacción social y la sostenibilidad en estos programas académicos.

Mientras que, en la siguiente disciplina, en los planes de estudio de varias licenciaturas relacionadas con el diseño impartidas en la UNAM (véase Anexo 2, fig. 3), principalmente en la Ciudad de México y Zona Metropolitana, demuestra que la ponderación en área humanístico-social más alta se observa en la FESA (8.64%), mientras que la FAD en el área de Diseño y Comunicación Visual tiene la menor ponderación (1.88%). Esto sugiere que las carreras varían significativamente en su enfoque hacia lo social dentro de los contenidos humanísticos, reflejado en el 3.75% para la FAD (Artes y Diseño), seguido de la FESA con un 3.28%.

Aunque la UAM se considera más una universidad pública, se ubica dentro de esta categoría por tener una inversión más económica para su ingreso y por ser considerada en el ranking como una de las mejores universidades que imparten las licenciaturas en diseño gráfico. En el Anexo 2 (fig. 4) se visualizan las tres sedes de la UAM (Azcapotzalco, Xochimilco, Cuajimalpa) muestran características similares, con una ponderación entre el 0.39% y el 0.51%. Aunque varía el número de créditos, la estructura del área humanístico-social es bastante uniforme. En las universidades privadas analizadas, la ponderación de asignaturas relacionadas con lo social dentro del área humanístico-social con el enfoque a lo social es relativamente baja, oscilando entre el 0.28% (IBERO) y el 0.55% (Universidad Anáhuac).

Para mejorar la presencia social en la formación académica tanto en universidades públicas como privadas, es necesario revisar y actualizar los planes de estudio, integrando de manera más transversal contenidos relacionados con el impacto social y el compromiso comunitario. Además, sería valioso fomentar alianzas entre las instituciones educativas y organizaciones sociales, lo que permitiría a los estudiantes participar activamente en proyectos de impacto comunitario.

Con el fin de resolver de manera inmediata y en el aula, la carencia de objetivos y actividades didácticas que fomenten la presencia social en la formación universitaria de estas dos disciplinas, las investigadoras se dieron a la tarea de compilar una serie de propuestas que se presentan muy concretamente en este documento^[1]. Su implementación sin duda favorecería el desarrollo de la presencia social en la comunidad estudiantil:

- Actividades que fomentan una interacción directa y significativa: grupos de conversación; debate estructurado y reflexión compartida.
- Actividades para la construcción de la comunidad: historias compartidas, construyendo juntos; taller de resolución de conjuntos.
- Actividades relacionadas con la capacidad de expresar emociones y sentimientos: mímica de emociones; diario emocional; teatro de emociones.
- Actividades que fomentan el sentido de cohesión grupal: círculo de apreciación; enredados; del suelo al cielo.

Estas actividades, sumadas a la creatividad del cuerpo docente universitario, pueden iniciar la promoción de la presencia social en el aula mientras que los planes de estudio son evaluados y modificados con este fin.

^[1] Se le invita a las y los interesados a contactar a las investigadoras para obtener la descripción detallada de la propuesta.

Conclusiones

Una mayor presencia social en el entorno educativo puede beneficiar tanto a los estudiantes como a las comunidades. Los estudiantes adquieren habilidades no solo técnicas, sino también de responsabilidad social, empatía y pensamiento crítico, esenciales para afrontar los retos contemporáneos. Asimismo, la vinculación con proyectos reales en sus actividades prácticas les permite aplicar sus conocimientos en contextos concretos, lo que enriquece su formación contribuyendo al desarrollo sostenible.

Uno de los principales retos encontrados son la resistencia al cambio curricular y la falta de recursos o infraestructuras para facilitar estas experiencias. La integración de proyectos sociales requiere a veces de la colaboración con agentes externos, lo que puede plantear problemáticas a nivel logístico y administrativo.

Para enfrentar los retos sociales y alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible, las universidades públicas y privadas deben incrementar la presencia social en sus programas académicos. Al hacerlo, estarán formando profesionales con una visión crítica, ética y comprometida con el cambio social, lo que repercutirá positivamente en el avance hacia una sociedad más justa y equitativa.

Creemos firmemente que la transformación de las comunidades se gesta a partir de pequeños cambios. En el ámbito educativo, estos empiezan por el profesorado, por la reflexión sobre sus propias acciones. La presencia social debe enseñarse con presencia social, es decir, el cuerpo docente debe también poseer estas habilidades para poder enseñarlas, y si este conocimiento es bien transmitido, la comunidad estudiantil conectará y empatizará mejor con sus pares, con su carrera, con su institución y en general, con otros seres humanos.

Referencias

- Aguinaga Vázquez, P. D., Ávila González, C., & Barragán de Anda, A. B. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, 1(1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/115/116>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>
- Carlson, G. (2020). Digital Learning in Foreign Language Teacher Training in Higher Education: A Case Study. Abstracts & Proceedings of ADVED 2020- 6th International Conference on Advances in Education, 5-6 October 2020 https://www.ocerints.org/adved20_e-publication/papers/156.pdf
- Colomina, R. & Remesal, A. (2015). Social presence and virtual collaborative learning processes in higher education / Presencia social y procesos de aprendizaje colaborativo virtual en educación superior. *Journal for the Study of Education and Development*, 38(3), 647–680. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1054664>
- Fracaroli, A., Bassoli, D.A., Cazarini, E.W., & Oliveira, J.D. (2014). Identifying social presence in a teacher training distance course for technology-mediated education. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, 13, 13-23. http://www.abed.org.br/revistacientifica/_Brazilian/2014/01_reconhecendo_presenca_social_en.pdf
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. https://www.researchgate.net/publication/222474115_Critical_Inquiry_in_a_Text-Based_Environment_Computer_Conferencing_in_Higher_Education
- Gunawardena, C., y Zittle, F. (2009). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(2), 8-26. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649709526970>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher.

Anexo 1

Tablas 1:
Comparativas del panorama de asignaturas de las licenciaturas en Enseñanza de Inglés (LEI) con vínculo a lo social.

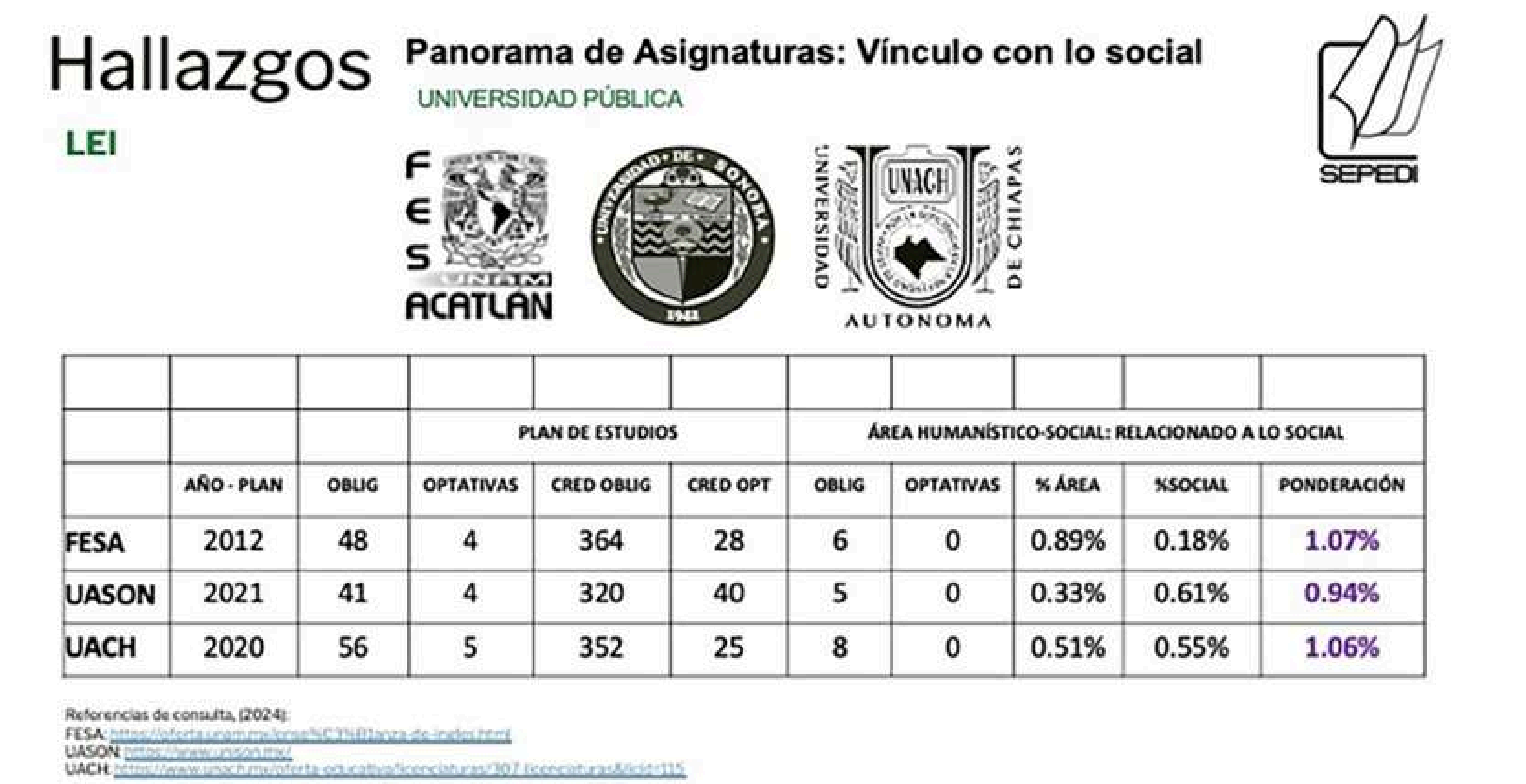


Fig. 1 Universidades Públicas. Referencias de consulta, (2024):
FESA: <https://oferta.unam.mx/ense%C3%B1anza-de-ingles.html>
UASON: <https://www.unison.mx/>
UACH: <https://www.unach.mx/oferta-educativa/licenciaturas/307-licenciaturas&licid=115>

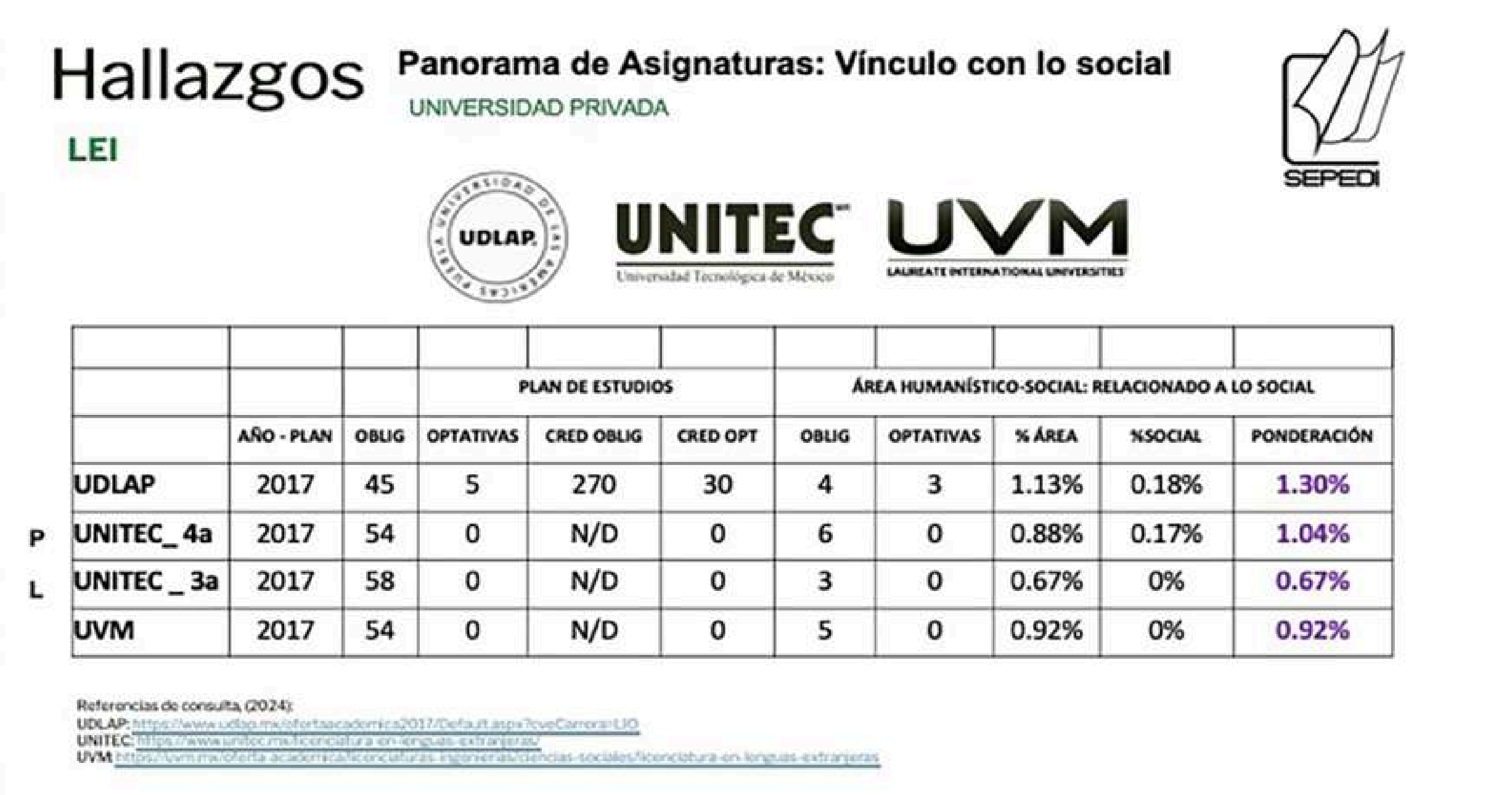


Fig.2 Universidades Privadas. Referencias de consulta, (2024): Referencias de consulta, (2024):
UDLAP: <https://www.udlap.mx/ofertaacademica2017/Default.aspx?cveCarrera=LIO>
UNITEC: <https://www.unitec.mx/licenciatura-en-lenguas-extranjeras/>
UVM: <https://uvm.mx/oferta-academica/licenciaturas-ingenierias-ciencias-sociales/licenciatura-en-lenguas-extranjeras>

Anexos 2.

Tablas comparativas:
Panorama de asignaturas de las licenciaturas en Diseño con vínculo a lo social.

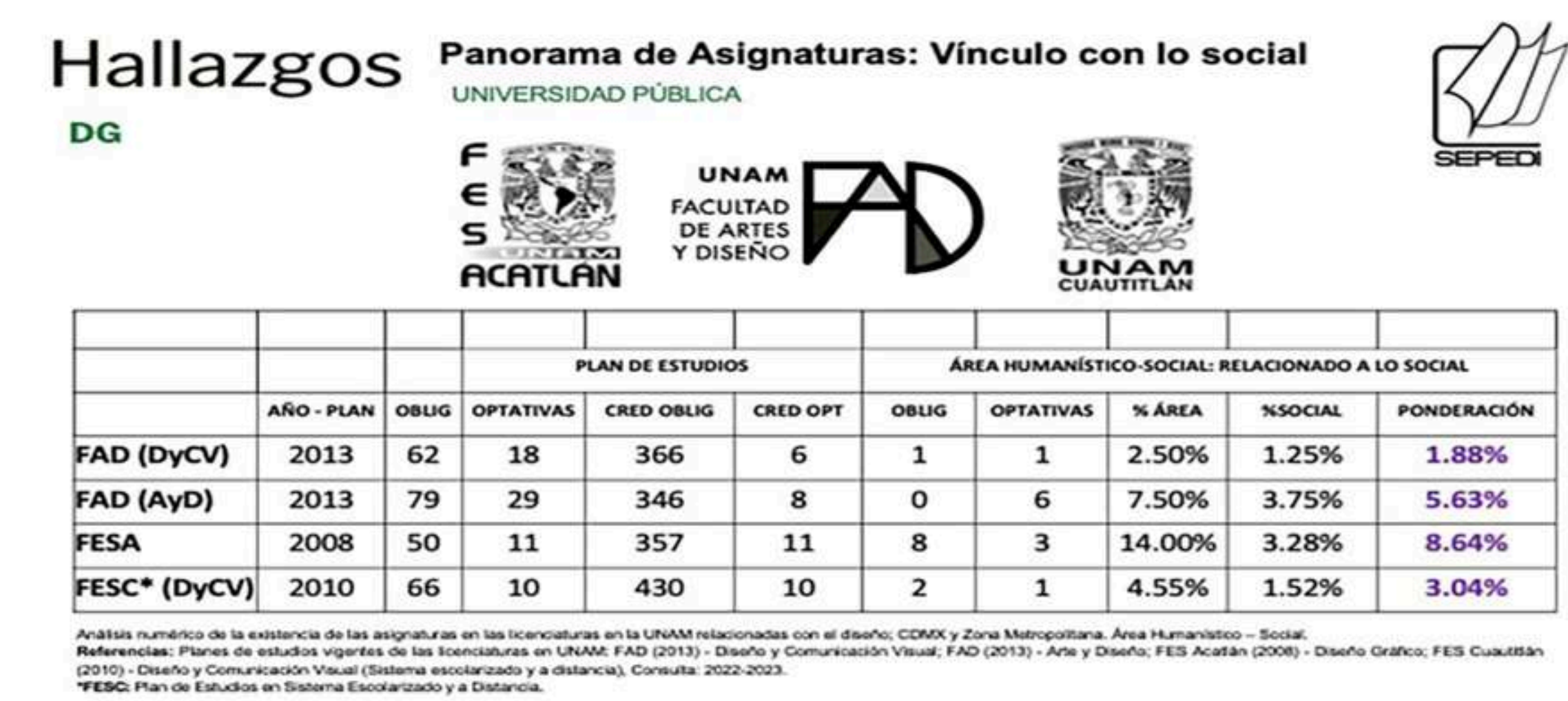


Fig. 3 Universidades Públicas. Referencias de consulta, (2024): Análisis numérico de la existencia de las asignaturas en las licenciaturas en la UNAM relacionadas con el diseño; CDMX y Zona Metropolitana. Área Humanístico – Social.
Referencias: Planes de estudios vigentes de las licenciaturas en UNAM: FAD (2013) - Diseño y Comunicación Visual; FAD (2013) - Arte y Diseño; FES Acatlán (2008) - Diseño Gráfico; FES Cuautitlán (2010) - Diseño y Comunicación Visual (Sistema escolarizado y a distancia), Consulta: 2022-2023.
*FESC: Plan de Estudios en Sistema Escolarizado y a Distancia.



Fig. 4 Universidades Privadas: Referencias de consulta, (2024): * DyCG: Diseño y Comunicación Gráfica UAM (2023), Distribución de asignaturas de acuerdo con el plan de estudios vigente.
UAM: <https://cyad.xoc.uam.mx/es/disenio-de-la-comunicacion-grafica>
IBERO: <https://ibero.mx/licenciaturas-portada>
ANÁHUAC: <https://www.anahuac.mx/licenciatura-en-diseno-grafico>

33. EL DESARROLLO ARTÍSTICO DE ESCOLARES Y SUS EVALUADORES EN UN CONCURSO DE DIBUJO Y PINTURA ESTATAL.

Temístocles Muñoz López
Blanca Margarita Villarreal Soto
Vanessa Martínez Sosa

Introducción

En el Concurso Estatal de Dibujo y Pintura 2024, del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (COECYT) se realizó un estudio del desarrollo artístico en 641 estudiantes de diferentes niveles educativos, y sus evaluadores. Se consideraron las funciones de las artes con la sostenibilidad y los enfoques entre el arte y la ciencia. Se consideraron seis variables señaléticas y 10 ordinales, evaluando cada obra por 5 jueces además del proceso evaluativo. Con los tratamientos estadísticos no hay una diferencia significativa en las características de los estudiantes, pero las calificaciones que asignan los evaluadores estuvieron influenciadas por su énfasis en variables específicas que son relevantes para cada uno de ellos. Se concluye que hay limitaciones en la evaluación debidas a no considerar que, tanto el arte como la mentalidad de los estudiantes a cada nivel educativo, guardan especificidades que solo pueden ser abordadas desde la complejidad y el análisis transdisciplinario.

El Concurso Estatal de Dibujo y Pintura 2024, fue auspiciado por el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Coahuila (COECYT) con el fin de que los escolares de educación básica, desde preescolar hasta tercero de secundaria, desarrollen la creatividad y las habilidades STEAM a través del dibujo y la pintura, como un medio de expresión para realizar propuestas reflexivas sobre las acciones que niños y jóvenes puedan hacer para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en su contexto personal, familiar, escolar y social; lo anterior para que puedan: a) Conocer los objetivos de la Agenda 20-30 para el Desarrollo Sostenible, b) Expresar de manera gráfica sus ideas para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en su contexto personal, familiar, escolar y social, c) aprender de manera práctica las competencias de creatividad, comunicación y pensamiento crítico, d) Mejorar su capacidad de concentración y resolución de problemas a través del arte y, e) Incrementar el interés en temas de ciencia, tecnología e innovación.

Sustento teórico

En esta múltiple visión del Concurso existen procesos formativos intangibles explícitos e implícitos como el conocimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, el ejercicio de la creatividad, la consulta científica para el conocimiento de los temas, la reflexión sobre los problemas que dan origen a los 17 ODS, y sus habilidades y destrezas artísticas. Todo esto en una tendencia mundial a integrar la estética del arte, la precisión y objetividad de la ciencia, y los valores sociales que inciden en la cultura, sobre todo, para lograr enfocarlos a la realización de un ambiente sostenible de un mundo complejo y con una visión transdisciplinaria para abordar los problemas.

Entre estos investigadores, Jerome Kagan insiste en que las artes en relación con la(s) cultura(s) y la estética de la sostenibilidad representan la parte de la investigación del autor que constituyó un examen más detenido de prácticas artísticas específicas: arte ecológico, prácticas musicales y arte contemporáneo, o artes interdisciplinarias en organizaciones de artes urbanas (Kagan, 2021).

La unión del arte y la ciencia, según el enfoque STEAM (Acrónimo de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), para Tudisca y Pennacchiotti, ha ganado cada vez más atención en el ámbito educativo en las últimas décadas. En este trabajo compartimos reflexiones sobre las conexiones entre el arte y la ciencia y los posibles retos a abordar a la hora de integrarlas en contextos educativos y los enfoques prácticos relacionados para integrar el arte y la ciencia en el aula del contexto italiano (Tudisca & Pennacchiotti, 2023).

Para A. Eeckels, resulta importante que durante la segunda mitad de la semana del Festival de Resonancias en SuperStudioPiù en Milán, se organizó un taller de SciArt que reunió a científicos, responsables políticos y artistas del JRC (Joint Research Centre) de toda Europa para debatir sobre arte/ciencia (SciArt) y posibles colaboraciones para crear obras de arte/instalaciones sobre el tema de la equidad. Refiere que TBA21 (Thyssen-Bornemisza Art Contemporary) desarrolló un llamado "método transdisciplinario" en el que los artistas juegan el papel de rompehielos para desbloquear los nuevos conocimientos de los científicos, que es eminentemente transdisciplinar y transfronterizo e incorpora múltiples perspectivas (Eeckels, 2017).

Por su parte, Sacha Jerome Kagan, reflejan cómo el trabajo de investigación en curso del autor incluyó una reflexión y un desarrollo transdisciplinario en términos de epistemología y metodología, incorporando cada vez más elementos de la investigación basada en las artes y de fenomenología e integrándolas con el pensamiento sistémico y la investigación socio científica cualitativa. En un manuscrito ofrecen un conjunto de ideas sobre la dimensión cultural de la sostenibilidad y sobre las importantes funciones de las artes en relación con la dimensión cultural de la sostenibilidad, no sólo en la sociedad, sino también en el ámbito personal, y de conclusión resume las ideas de los textos publicados incluidos en el manuscrito de habilitación acumulativa y sugiere formas de abordar los desafíos transdisciplinarios (Kagan, 2021).

También Francesca Allievi y colaboradores, asumen que se necesitan nuevas competencias transdisciplinarias para ir más allá del estado del arte. En este contexto, la empatía y el pensamiento de diseño (DT) pueden contribuir eficazmente a la enseñanza de la sostenibilidad de los sistemas alimentarios. con un modelo pedagógico innovador de un enfoque sistémico y empático para aumentar tanto la comprensión de la complejidad en la sostenibilidad alimentaria, como la capacidad de acción de los jóvenes (Allievi et al., 2021).

Asimismo, D. Schmidt y colaboradores, en su Bridging The Gap, analiza las necesidades y los métodos de un enfoque transdisciplinario en la intersección del arte, la ciencia y la tecnología, incluida la interacción hombre-máquina (HCI) y sus diversos temas donde combina enfoques artísticos y científicos con la transferencia de conocimientos, métodos y estrategias de comunicación que fomentan un debate transdisciplinario, analizando los impactos de los fenómenos impulsados por la tecnología existente y emergente, con una descripción de los métodos y la comunicación de cada disciplina para forjar la coherencia de la transdisciplinariedad en la praxis (Schmidt et al., 2014).

Según Neumann, con el curso "CookUOS – Cooking in context of health literacy and education for sustainable development" inicia, mediante un obligado cambio transdisciplinario de perspectivas, un intercambio multiprofesional e interdisciplinario entre los participantes que desarrollan competencias figurativas y de toma de decisiones, autorresponsabilidad y autoeficiencia mediante tareas relacionadas con la práctica que fomenta el conocimiento, las competencias y las habilidades que necesitamos ahora y en el futuro para alcanzar los ambiciosos objetivos de la Agenda 2030 (Neumann, 2017).

Metodología

El Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Coahuila (COECYT) organizó el Concurso Estatal de Dibujo y Pintura 2024, y realiza múltiples análisis de este para valorar y mejorar el proceso y sus resultados, de tal forma que asignó a los investigadores que suscriben este análisis, la base de datos digitalizados resultante para realizar este estudio. Participaron 641 estudiantes de 10 diferentes niveles educativos continuos.

Los estudiantes presentaron obras en las modalidades de dibujos o pinturas referentes a un tema de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, y fueron evaluados cada uno por equipos de cinco jueces diferentes o al menos por tres incógnitos, que en la mayoría de los casos no discutían una obra en particular, pero la comentaban al evaluar. Los evaluadores fueron seleccionados de miembros distinguidos del Sistema Estatal de Investigadores, previa aceptación de invitación.

Se evaluaron 16 variables, seis variables signaléticas o identificadoras y 10 ordinales con el promedio de ellas para constituir la variable “Logro”. Ver Tabla 1.

Se utilizó estadística descriptiva para perfilar las variables y su importancia. Se empleó el análisis discriminante que utiliza ecuaciones de predicción para clasificar a los individuos en grupos y es paralelo al análisis de regresión múltiple (también utilizada) con cada variable independiente frente a la variable de grupo. Finalmente se aplicó el análisis factorial en las evaluaciones y se extrajeron variables para desarrollar explicaciones a $p \leq 0.001$; Carga factorial ≥ 0.13 .

Los estudiantes presentaron obras en las modalidades de dibujos o pinturas referentes a un tema de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, y fueron evaluados por equipos de cinco jueces diferentes, o al menos por tres, que en la mayoría de los casos no discutían una obra en particular.

El análisis discriminante utiliza ecuaciones de predicción basadas en variables independientes para clasificar a los individuos en grupos y es paralelo al análisis de regresión múltiple con cada variable independiente frente a la variable de grupo. En los análisis estadísticos se excluye la variable Temática, dado que es una categoría que indica el tipo de presentación de la obra sometida al concurso, ya sea dibujo o pintura.

Los Estudiantes por nivel educativo fueron considerados sin importar procedencia, sexo o situación social, ya que solo se requería inscribirse, quedando su distribución como se muestra en la Tabla 2.

Análisis multivariado

Para denotar la importancia de las variables en cada evaluación, se realizaron tratamientos de análisis discriminante, un análisis multivariado que muestra la influencia significativa de cada variable en la tabla. Donde el análisis arrojó Información si la prueba es significativa (si la variable es importante) cuando este valor es menor que el valor de alfa que está utilizando, como 0,05. En los análisis estadísticos se excluye la variable “Temática”, dado que es una categoría que indica el tipo de presentación de la obra sometida al concurso.

Resultados

La estadística descriptiva de todas las variables nos muestra que las medias más altas se encuentran en la técnica, la temática y en su orientación a los temas de los objetivos del desarrollo sostenible. Ver Tabla 3.

Utilizando el análisis discriminante de todos los casos reales se obtuvo la predicción del grado que cursan, lo que implica según sus evaluaciones, si el estudiante realiza la obra con criterios más o menos semejantes que sus compañeros o los de otro grado escolar. Ver Tabla 4.

La clasificación por género muestra una distribución equitativa que implica que no hay una diferencia importante entre la calificación que obtienen los participantes debido a su sexo. Tabla 5.

En cuanto a la Modalidad del trabajo presentado (dibujo o Pintura) se denota que se presentaron trabajos sin mucha claridad o interés en la diferencia, ya que los jueces evaluaron algunos trabajos que tenían una mezcla de lápiz, color y acuarela. Esto se refleja en la tabla de clasificación. Tabla 6.

En este proceso de proyectar sus ideas sobre el desarrollo sustentable, se encuentra que tienen alguna relación con la discapacidad (Tabla 7) que será necesario explorar más detalladamente.

En cuanto a la clasificación por el tipo de institución, el efecto es pobre dependiendo si los estudiantes son de instituciones públicas o privadas, solo aproximado a 15%. Ver Tabla 8.

La Clasificación de los estudiantes de acuerdo con el “Logro” o calificación promedio obtenida y clasificada de acuerdo con la estadística descriptiva, donde se obtienen cuatro grupos con excelente nivel de ajuste de las calificaciones obtenidas. Ver Tabla 9.

Sobre la importancia de las variables en cada evaluación sucesiva, con análisis discriminante (un análisis multivariado) se denota la influencia significativa de cada variable como independiente durante cada una de las evaluaciones contra la dependiente “Logro” que es el promedio de todas sus calificaciones del estudiante en todas las evaluaciones.

Donde el análisis mostró que, aplicando los criterios establecidos, en la primera evaluación el análisis, acentúa el enfoque de los jueces en 4 variables, en la segunda su enfoque es más amplio en 7 variables, en la tercera y cuarta evaluación se reduce a 2 y, en la quinta evaluación domina el enfoque de los Jueces (evaluadores) en 2 variables, la Técnica y el Pensamiento crítico.

Esto se confirmó con Regresión Múltiple tomando todas las variables como Independientes y el grado escolar como variable Dependiente, donde el Pensamiento crítico tuvo una probabilidad altamente significativa en el criterio de los jueces con valor $\alpha= 0.02$. Lo relevante es que los evaluadores siempre consideraron el valor del Pensamiento crítico y lo revaloran al final junto con la Técnica. Esto se observa en la Tabla 10.

A continuación, se muestran los resultados de cada evaluación realizada aplicando el análisis discriminante, que se usó para clasificar a los individuos en grupos, y se analiza la influencia de cada una de las variables independientes. Una Lambda Wilks con la variable eliminada se calcula para probar el impacto de la eliminación de esta variable. Se incluye el valor de R-cuadrado que se obtendría si esta variable se revirtiera en todas las demás variables independientes y si es mayor que 0.99, denota graves problemas de multicolinealidad.

En el caso de la Probabilidad de F si la variable es quitada, significa la probabilidad (nivel de significación) de la relación F anterior. Es la probabilidad a la derecha de la razón F que muestra, si es significativa, que la variable es importante si es menor que 0.05, valor de alfa. Una Probabilidad F significativa menor que el valor 0.05 de alfa, en la Variable sola, indica que la variable es importante.

Para denotar la importancia de las variables en cada evaluación, se realizaron tratamientos de análisis discriminante, un análisis multivariado que muestra la influencia significativa de cada variable, en las tablas siguientes.

El pensamiento crítico hace diferentes a los niños de cada nivel, pero está presente de manera significativa en los resultados de los evaluadores al medirlo. Al tomar el nivel educativo como variable dependiente y tratarlos mediante regresión múltiple, que responde a la pregunta de cuál es el mejor predictor de, contra los promedios de cada variable evaluada, se plantea la hipótesis de que las variables independientes son predictoras del nivel educativo, y la nula que no son predictoras del nivel educativo, misma que fue rechazada excepto en el caso del Pensamiento crítico, que es el mejor predictor del grado escolar.

En una Regresión Múltiple incluyendo el promedio de cada una de las variables independientes y el grado escolar como dependiente se denota el pensamiento crítico como la única significativa.

En un modelo que muestra las tendencias de evaluación de los jueces, se observa que califican mejor el Pensamiento crítico, lo que les Comunica la propuesta, la Creatividad y el apego de la propuesta al Objetivo del Desarrollo Sostenible seleccionado como tema. Ver Tabla 11. Esto da orientaciones a la presente investigación.

En el segundo caso (Tabla 12) que evalúan los jueces para calificar mejor el pensamiento crítico, la Técnica, la Destreza, la Originalidad, lo que les Comunica la propuesta, la Creatividad y la Expresión (Expresividad).

En el tercer caso sucede lo mismo y solo se seleccionan Comunicación y Pensamiento Crítico en la Tabla 13.

El cuarto caso que les tocó evaluar a los jueces muestra su tendencia a calificar mejor el pensamiento crítico al igual que el Diseño en todo el conjunto de variables analizadas como se observa en la Tabla 14.

En la evaluación del quinto caso, Tabla 15, se los tienden a ponderar mejor la Técnica y el Pensamiento crítico.

Las tendencias de evaluación de los jueces denotan que, durante la primera evaluación el análisis aplicando los criterios establecidos, acentúa el enfoque de los jueces en 4 variables, en la segunda su enfoque es más amplio en 7 variables, luego se reduce a 2 en la tercera y cuarta evaluación y finalmente, en la quinta evaluación domina el enfoque de los Jueces (evaluadores) en 2 variables, la Técnica y el Pensamiento crítico. Esto se confirma en Regresión Múltiple con todas las variables como Independientes y el grado escolar como variable dependiente, donde el Pensamiento crítico tuvo una probabilidad = 0.02 de acuerdo con la Tabla 10.

Lo relevante es que los evaluadores siempre consideraron el valor del Pensamiento crítico y lo revaloran al final junto con la Técnica como se muestra en la Tabla 16.

El análisis factorial, incluyendo la variable Categoría (Grado escolar) mostró un solo factor, con un eigenvalor de 6.66 que explica el 66.5% de la variabilidad del fenómeno, con cargas factoriales altamente significativas en todas menos en la “Categoría” (escolaridad). Con una falta de relación positiva significativa entre esta variable con los tópicos evaluados que se muestran con cargas factoriales significativas.

Cuando apareció en el análisis factorial la variable escolaridad, al reducir los niveles de significancia, siempre fue con valores negativos contra el conjunto de todas las demás variables del factor, con lo que se asume una correlación negativa contra el conjunto, esto es, a un aumento de la escolaridad (que son equivalentes a edades cronológicas) se reduce su calificación en las demás variables calificadas. Tabla 17.

Conclusiones

No hay una diferencia significativa en las características de los estudiantes, pero en los evaluadores se detectó que las calificaciones que asignan están influenciadas por su énfasis en variables específicas que son relevantes para cada uno de ellos. Se puede concluir que hay limitaciones en la evaluación que requieren considerar, que tanto el arte como la mentalidad de los estudiantes a cada nivel educativo, guardan especificidades que solo pueden ser abordadas desde la perspectiva de la complejidad y del análisis transdisciplinario.

Sobre la importancia de las variables que cada uno de los jueces en cada evaluación sucesiva, con análisis discriminante (análisis multivariado) se muestra la influencia significativa de cada variable contra la variable “Logro” que es el promedio de todas sus calificaciones del estudiante en todas las evaluaciones, donde se denota que los investigadores van ajustando sus criterios en cada evaluación.

Esto se confirmó con Regresión Múltiple, procesando todas las variables como Independientes y el grado escolar como variable dependiente, donde la evaluación del Pensamiento crítico tuvo una probabilidad altamente significativa de $\alpha = 0.02$.

Cuando apareció en el análisis factorial la variable escolaridad, al reducir los niveles de significancia, siempre fue con valores negativos contra el conjunto de todas las demás variables del factor, con lo que se asume una correlación negativa contra el conjunto, esto es, a un aumento de la escolaridad (que son equivalentes a edades cronológicas) tiende a reducir su calificación en las demás variables calificadas.

No hay una diferencia significativa en las características de los estudiantes, pero en los evaluadores se detectó que las calificaciones que asignan están influenciadas por su énfasis en variables específicas que son relevantes para cada uno de ellos. Se puede concluir que hay limitaciones en la evaluación debidas a no considerar que tanto el arte como la mentalidad de los estudiantes a cada nivel educativo guardan especificidades que solo pueden ser abordadas desde la perspectiva de la complejidad y del análisis transdisciplinario.

Sobre la importancia de las variables en cada evaluación, con análisis discriminante (análisis multivariado) se muestra la influencia significativa de cada variable durante cada una de las evaluaciones considerando todas las variables contra la variable “Logro” que es el promedio de todas sus calificaciones del estudiante en todas las evaluaciones.

Donde el análisis arrojó que, durante la primera evaluación, aplicando los criterios establecidos, acentúa el enfoque de los jueces en cuatro variables, en la segunda su enfoque es más amplio en siete variables, luego se reduce a dos en la tercera y cuarta evaluación y finalmente, en la quinta evaluación domina el enfoque de los Jueces (evaluadores) en dos variables, la Técnica y el Pensamiento crítico. Lo relevante es que los evaluadores siempre consideraron el valor del Pensamiento crítico y revaloran al final la Técnica junto con él.

Referencias

- Allievi, F., Massari, S., Recanati, F., & Dentoni, D. (2021). Empathy, food systems and design thinking for fostering youth agency in sustainability: A new pedagogical model. In Woodhead Publishing Series in Consumer Sci & Strat Market (Ed.), Transdisciplinary Case Studies on Design for Food and Sustainability (pp. 197–216). ScienceDirect. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817821-8.00014-X>
- Eeckels, A. (2017). A SciArt Strategy for the JRC. https://science-art-society.ec.europa.eu/system/files/2023-08/JRC_SciArt_Policy_1.1_Final_SCA_201701.pdf
- Kagan, S. J. (2021). Exploring artful possibilities: a transdisciplinary research on culture, arts and sustainability. [https://doi.org/DOI 10.48548/pubdata-908](https://doi.org/DOI%2010.48548/pubdata-908)
- Neumann, U. (2017). Cooking Courses in Higher Education: A Method to foster Education for Sustainable Development and promoting Sustainable Development Goals. In Science and Research (Ed.), World Symposium on Sustainability Science and Research (pp. 1–26). Manchester metropolitan University. <https://www.uni-osnabrueck.de/startseite/>
- Schmidt, D., Koalick, G., Gassel, S., Sery, C., Groh, R., & Wacker, M. (2014). Bridging the Gap. Lecture Notes in Computer Science (Including Subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 8517 LNCS (PART 1), 589–600. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07668-3_57
- Tudisca, V., & Pennacchiotti, C. (2023). Creating bridges between art and science: insights from the evaluation process of the Global Science Opera methodology (No. 133). https://www.researchgate.net/profile/Valentina-Tudisca-2/publication/378204818_Creating_bridges_between_art_and_science_insights_from_the_evaluation_process_of_the_Global_Science_Opera_methodology/links/65ccd0651bed776ae35f39cf/Creating-bridges-between-ar

Tabla 1
Variables consideradas por los evaluadores de las obras de Dibujo y Pintura

Variables
Variables identificadoras
Modalidad Dibujo o pintura
Categoría: Grado escolar
Género: Hombre o Mujer
Discapacidad Si-No
Nombre de la institución: Escuela
Tipo de Institución Pública/Privada
Variables ordinales evaluadas
Técnica
Temática
Expresión
ODS: Objetivo de Desarrollo Sustentable
Originalidad
Destreza
Diseño
Creatividad
Comunicación
Pensamiento Crítico
Logro: Promedio de puntaje

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2
Casos tomados en cuenta en el presente estudio, por nivel escolar.

Nivel educativo	Caso s
1. Tercero de Prescolar	30
2. Primero de Primaria	23
3. Segundo de Primaria	42
4. Tercero de Primaria	23
5. Cuarto de Primaria	50
6. Quinto de Primaria	40
7. Sexto de Primaria	40
8. Primero de Secundaria	103
9. Segundo de Secundaria	124
10. Tercero de Secundaria	166

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3.
Concentrado de Estadística descriptiva de los puntajes de los jueces en cada variable

Variables	Max.	Mín.	Rango	Media	Mediana	Moda	D.S.	C. Var.	Valor Z	X+1DS	X-1DS
Técnica	10	5	5	8.91	9.00	9.00	0.88	9.84	10.16	9.78	8.03
Temática	10	4	6	8.43	8.60	9.00	1.06	12.56	7.96	9.48	7.37
Expresión	10	4	6	7.43	7.60	8.00	1.29	17.32	5.77	8.72	6.15
ODS	10	4	6	8.30	8.40	9.00	1.17	14.04	7.12	9.47	7.14
Originalidad	10	1	9	7.18	7.33	8	1.45	20.23	4.94	8.63	5.73
Destreza	10	1.8	8.2	7.21	7.4	8	1.43	19.85	5.04	8.64	5.78
Diseño	10	1.8	8.2	7.11	7.2	7	1.41	19.80	5.05	8.51	5.70
Creatividad	10	1	9	6.99	7	8	1.46	20.94	4.78	8.46	5.53
Comunicación	10	2.2	7.8	7.18	7.25	7	1.42	19.74	5.07	8.59	5.76
Pens. Crítico	10	2	8	7.09	7.2	6.8	1.55	21.86	4.58	8.64	5.54
Logro	9.975	4.1	5.835	7.58	7.66	8.5	1.14	14.98	6.68	8.72	6.45

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4.
Resultados predictivos del análisis discriminante. Reducción del error de clasificación debido a X's = 9.5%.

Predicción											
Real	Presc. 3	Prim. 1	Prim. 2	Prim. 3	Prim. 4	Prim. 5	Prim. 6	Sec. 1	Sec. 2	Sec. 3	Total %
Presc. 3	27	17	7	7	3	0	13	13	3	10	100
Prim. 1	9	30	9	13	9	9	0	17	0	4	100
Prim. 2	19	7	36	5	0	2	19	10	0	2	100
Prim. 3	13	9	4	57	0	0	13	4	0	0	100
Prim. 4	20	16	4	10	10	8	16	12	0	4	100
Prim. 5	8	15	3	30	5	13	8	8	3	10	100
Prim. 6	5	10	18	3	8	5	35	13	5	0	100
Sec. 1	7	16	10	9	9	5	10	29	5	2	100
Sec. 2	13	11	16	11	6	10	11	11	6	4	100
Sec. 3	12	14	12	6	11	7	10	13	6	9	100
Total	79	88	80	71	49	42	80	93	26	33	641

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5.
 Clasificación para Género con una reducción del error de clasificación debido a X's = 13.6%.

Actual	% Predicción		
	Hombre	Mujer	Total %
Hombre	48	52	100
Mujer	39	61	100
Total	87	113	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.
 Tabla de clasificación para la Modalidad (dibujo o Pintura) con Reducción del error de clasificación debido a X's = 8.9%.

Actual	Predicción		
			Total
	Dibujo	Pintura	%
Dibujo	57	43	100
Pintura	50	50	100
Total	107	93	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7.
 Clasificación para Discapacidad con reducción del error de clasificación debido a X's = 40.1%.

Actual	Predicción		
	No	Si	Total %
No	70	30	100
Si	38	63	100
Total	108	92	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8.
 Clasificación para Tipo de institución con reducción del error de clasificación debido a X's = 15.1%.

Actual	Predicción		
	Privada	Pública	Total %
Privada	61	39	100
Pública	45	55	100
Total	105	95	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9.
 Clasificación para Grupo (4 grupos derivados del Logro) con reducción del error de clasificación debido a X's = 95.2%.

Actual	Predicción				
	Bajo	Bueno	Regular	Relevante	Total
Bajo	92	0	3	0	95
Bueno	0	218	3	13	234
Regular	0	3	204	0	207
Relevante	0	1	0	104	105
Total	92	222	210	117	641

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10.
 Regresión Múltiple. Resultado del promedio de variables independientes contra nivel educativo.

Variable	Coeficiente	Error Estándar	Valor T H0:	Nivel	Rechace	Poder de la
Independiente	Regresión b(i)	Sb(i)	B(i)=0	Prob.	H0 a 5%?	prueba 5%
Intercepto	8.16	1.15	7.13	0	Si	1
Promedio						
Pens. Crítico	-0.41	0.18	-2.34	0.02	Si	0.65

Fuente: Elaboración propia

Tabla 11.
 La Evaluación 1 o primer caso que les toca evaluar a los jueces, muestra la tendencia de los evaluadores a calificar mejor variables específicas.

	Lambda	Valor	F	Prob.	F	Lambda V.	Valor F Var.	Prob. F V.	R Cuad. de
Variable	quitada	quitada		quitada		sola	Sola	Sola	Otras X's
ODS	0.99	0.85		0.57		0.97	1.94	0.04	0.56
Creatividad	0.99	0.89		0.54		0.97	2.13	0.03	0.82
Comunicación	0.98	1.23		0.28		0.97	2.24	0.02	0.81
P. Crítico	0.98	1.45		0.16		0.97	2.42	0.01	0.76

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12.
La Evaluación 2 o segundo caso que les toca evaluar a los jueces, muestra la tendencia de los evaluadores abordar la evaluación enfatizando otras variables.

	Lambda	Valor F	Prob. F	Lambda	Valor F Var.	Prob. F V.	R Cuad. de
Variable	removida	removida	removida	V. sola	Sola	Sola	Otras X's
Técnica	0.98	1.76	0.07	0.96	2.87	0.00	0.39
Expresión	Q1	0.72	0.69	0.97	1.91	0.05	0.71
Originalidad	0.98	1.11	0.35	0.97	2.32	0.01	0.77
Destreza	0.97	2.09	0.03	0.96	3.23	0.00	0.84
Creatividad	0.99	0.91	0.52	0.97	2.20	0.02	0.83
Comunicación	0.96	2.70	0.00	0.97	2.49	0.01	0.83
P. Crítico	0.97	1.80	0.06	0.96	2.94	0.00	0.78

Fuente: Elaboración propia

Tabla 13.
La Evaluación 3 o tercer caso que les toca evaluar, muestra la tendencia de los evaluadores a calificar mejor el pensamiento crítico en la obra, y lo que les comunica la propuesta, para todo el conjunto de variables.

Variable	Lambda quitada	Valor F quitada	Prob. F quitada	Lambda V. sola	Valor F Var. Sola	Prob. F V. Sola	R Cuad. de Otras X's
Comunicación	0.97	1.97	0.04	0.98	1.36	0.20	0.80
P. Crítico	0.96	2.89	0.00	0.97	1.91	0.05	0.73

Fuente: Elaboración propia

Tabla 14.
La Evaluación 4 o cuarto caso que les toca evaluar, muestra la tendencia de los evaluadores a calificar mejor el pensamiento crítico y el Diseño en todo el conjunto de variables analizadas.

Variable	Lambda quitada	Valor F quitada	Prob. F quitada	Lambda V. sola	Valor F Var. Sola	Prob. F V. Sola	R Cuad. Otras X's
Diseño	0.98	1.17	0.31	0.97	1.87	0.05	0.83
P. Crítico	0.97	2.15	0.02	0.98	1.06	0.39	0.80

Fuente: Elaboración propia

Tabla 15.
La Evaluación 5 o quinto caso que les toca evaluar, muestra de nuevo la tendencia de los evaluadores a calificar mejor el pensamiento crítico en todo el conjunto de variables analizadas, y la Técnica en particular.

Variable	Lambda quitada	Valor F quitada	Prob. F quitada	Lambda V. sola	Valor F Var. sola	Prob. F V. sola	R Cuad. de otras X's
Técnica	0.95	2.26	0.02	0.93	3.32	0.00	0.33
P. Crítico	0.96	1.87	0.05	0.98	0.85	0.57	0.78

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16.
 Concentrado de variables seleccionadas en cada evaluación que realizaron los jueces por método de Análisis Discriminante de variables a partir de la variable Categoría.

Variables	Primera Evaluación	Segunda Evaluación	Tercera Evaluación	Cuarta Evaluación	Quinta Evaluación
Técnica		Técnica			Técnica
Expresión		Expresión			
ODS	ODS				
Originalidad		Originalidad			
Destreza		Destreza			
Diseño				Diseño	
Creatividad	Creatividad	Creatividad			
Comunicación	Comunicación	Comunicación	Comunicación		
Pensamiento Crítico	Pensamiento Crítico	Pensamiento Crítico	Pensamiento Crítico	Pensamiento Crítico	Pensamiento Crítico

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17.
 Variables con un peso significativo de su carga factorial

Variables	Cargas
Categoría	Factor 1
Técnica promedio	0.55
Expresión promedio	0.89
ODS promedio	0.77
Originalidad promedio	0.90
Destreza promedio	0.90
Diseño promedio	0.91
Creatividad promedio	0.92
Comunic. Promedio	0.93
P. Crítico promedio	0.88
Expl.Var	6.66
Prp.Totl	0.67

Fuente: Elaboración propia

34. EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN: LA TRANSFORMACIÓN A TRAVÉS DEL USO DE IA A LO LARGO DEL TIEMPO - ¿VERDAD O MITO?

Laura Newsotty Herrera Rivera
Auristela Rodríguez Zúñiga
Sinue Ricardo Sollano Fragoso

Introducción

En las últimas décadas, la inteligencia artificial (IA) ha emergido como un catalizador de cambio en diversos ámbitos, incluyendo la educación. Este estudio examina la evolución de la IA en el ámbito educativo, explorando si ha provocado una verdadera transformación o si sus efectos han sido exagerados. A lo largo del tiempo, la IA se ha aplicado en diversas áreas educativas, desde la personalización del aprendizaje hasta la automatización de evaluaciones. Este artículo analiza su impacto en la personalización del aprendizaje, la inclusión educativa y la mejora de las evaluaciones formativas.

Sin embargo, la implementación de estas tecnologías ha mostrado resultados desiguales, dependiendo del contexto y las condiciones socioeconómicas. Los hallazgos reflejan un progreso notable en el acceso y calidad educativa gracias a la IA, pero también se evidencian limitaciones persistentes, como la equidad en el acceso, la dependencia tecnológica y la privacidad de los datos de los estudiantes. Además, se identifican discrepancias entre las expectativas iniciales y los resultados reales, alimentando el debate sobre si la transformación educativa impulsada por la IA es una realidad tangible o un mito.

Con una metodología mixta que combina revisiones bibliográficas, estudios de caso, entrevistas y encuestas aplicadas en el CECyT 7 del IPN, este análisis proporciona una visión integral del impacto de la IA en la educación. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para mejorar la implementación de estas tecnologías, con el objetivo de maximizar sus beneficios mientras se mitigan sus desafíos y riesgos. Este estudio concluye que la IA tiene un impacto transformador real, siempre que su implementación sea inclusiva y sustentada en principios éticos.

La educación, como uno de los pilares fundamentales del desarrollo humano y social, ha sido un campo en constante transformación, influenciado por el avance tecnológico y las necesidades emergentes de la sociedad. Históricamente, cada innovación tecnológica ha redefinido los paradigmas educativos, desde la imprenta hasta los entornos de aprendizaje digital. En las últimas décadas, la inteligencia artificial (IA) ha emergido como un agente disruptivo clave, posicionándose como un recurso estratégico para la mejora y diversificación de los procesos pedagógicos.

La IA ha generado altas expectativas en el ámbito educativo, sustentadas en su capacidad para ofrecer un aprendizaje más personalizado, inclusivo y eficiente. Estas capacidades incluyen la adaptación dinámica de los contenidos en tiempo real mediante sistemas algorítmicos, la retroalimentación inmediata fundamentada en el análisis predictivo, y la creación de entornos educativos inclusivos que abordan diversas capacidades y estilos de aprendizaje. A pesar de estas promesas, también surgen interrogantes críticos sobre la eficacia real de la IA, así como sobre sus limitaciones intrínsecas y su implementación en contextos educativos heterogéneos.

En este contexto, el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) 7 "Cuauhtémoc" del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se erige como un escenario propicio para investigar estas dinámicas. Reconocido por su liderazgo en la adopción de tecnologías educativas innovadoras, el CECyT 7 representa un entorno idóneo para evaluar cómo las soluciones basadas en IA impactan en el diseño y la ejecución de estrategias de enseñanza. Este artículo se centra en identificar las áreas donde la IA ha demostrado mayor incidencia, como la personalización del aprendizaje, la automatización de evaluaciones formativas y la mejora de la inclusión educativa.

Además, este estudio busca examinar los desafíos específicos asociados a la implementación de la IA en el CECyT 7. Entre los más destacados se encuentran la brecha digital que afecta a estudiantes de entornos menos favorecidos, la aceptación y capacitación del cuerpo docente para adoptar estas herramientas, y las consideraciones éticas relacionadas con el manejo de datos sensibles. Este análisis ofrece un enfoque integral que no solo permite comprender los beneficios potenciales de la IA en la educación, sino también identificar estrategias para mitigar sus limitaciones. Al proporcionar recomendaciones fundamentadas, este artículo pretende contribuir al diseño de modelos educativos más inclusivos, adaptativos y sostenibles en el contexto de la educación media superior.

Sustento Teórico

Historia de la Tecnología en la Educación

Desde la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg en el siglo XV, la tecnología ha sido un catalizador fundamental en la evolución de los métodos educativos. La diseminación masiva del conocimiento, facilitada por los libros impresos, marcó el inicio de una transformación profunda en cómo se enseña y se aprende. Posteriormente, el siglo XX vio la introducción de herramientas como retroproyectores, computadoras personales y software educativo, cada una contribuyendo a la digitalización del aprendizaje. Hoy, en el siglo XXI, la inteligencia artificial (IA) representa la etapa culminante de esta evolución tecnológica, habilitando procesos de aprendizaje adaptativo, evaluaciones automatizadas y una experiencia educativa centrada en el usuario.

Teorías Educativas y su Relación con la IA

- Lev Vygotsky: La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) encuentra un aliado en la IA, que actúa como un mediador digital al proporcionar "andamiajes" personalizados. Los sistemas basados en IA pueden identificar el nivel de competencia actual de un estudiante y ofrecer actividades que lo impulsen hacia niveles superiores de desarrollo cognitivo.
- Benjamín Bloom: Las evaluaciones formativas, fundamentales en la taxonomía de Bloom, se potencian mediante la IA, que permite un análisis continuo y detallado del aprendizaje. Las herramientas algorítmicas facilitan la retroalimentación en tiempo real, promoviendo un aprendizaje centrado en la mejora continua.
- Jean Piaget: El constructivismo de Piaget se materializa en simulaciones interactivas habilitadas por IA, donde los estudiantes pueden experimentar y construir activamente su conocimiento en entornos virtuales controlados y seguros.

Aplicaciones Comunes de la IA en la Educación

1. Sistemas de Aprendizaje Adaptativo: Utilizan algoritmos para analizar el progreso del estudiante y ajustar los contenidos y actividades en función de sus necesidades individuales. Ejemplos incluyen plataformas como Knewton y Smart Sparrow.
2. Chatbots Educativos: Herramientas impulsadas por IA que proporcionan tutorías personalizadas y respuestas inmediatas a las preguntas de los estudiantes, mejorando la experiencia de aprendizaje fuera del aula.
3. Automatización de Tareas Administrativas: La IA simplifica procesos como la evaluación de tareas, la generación de informes académicos y la gestión de matrículas, permitiendo a los docentes enfocarse en actividades de mayor impacto pedagógico.

- **Brechas Digitales:** Las desigualdades en el acceso a tecnologías avanzadas limitan el impacto de la IA en contextos menos favorecidos. Es crucial garantizar la equidad tecnológica para evitar la ampliación de disparidades educativas.
- **Sesgos Algorítmicos:** La IA puede perpetuar sesgos inherentes a los datos con los que fue entrenada, afectando negativamente la imparcialidad en la educación. Es fundamental desarrollar algoritmos inclusivos y representativos.
- **Privacidad de los Datos:** La recopilación y el almacenamiento de datos estudiantiles plantean riesgos significativos de privacidad. Implementar marcos regulatorios robustos y transparentes es esencial para proteger la información personal.

La IA en la educación presenta un potencial transformador sin precedentes, respaldado por teorías pedagógicas y aplicaciones prácticas. No obstante, su implementación exitosa requiere abordar los desafíos éticos y estructurales para garantizar su inclusión y efectividad en todos los contextos educativos.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión holística del impacto de la inteligencia artificial (IA) en la educación. El diseño metodológico incluyó las siguientes fases:

1. Revisión Documental

Se realizó una revisión exhaustiva de literatura especializada, abarcando artículos científicos indexados en bases de datos como Scopus, Web of Science y PubMed. Los criterios de selección incluyeron publicaciones entre 2015 y 2023 que abordaran:

- Aplicaciones de IA en contextos educativos.
- Impacto de herramientas adaptativas y automatizadas en el rendimiento académico.
- Informes técnicos de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE sobre brechas digitales y equidad educativa.

2. Encuesta Diagnóstica

Se diseñó y aplicó una encuesta estructurada con preguntas cerradas y abiertas dirigida a estudiantes y docentes del CECyT 7 "Cuauhtémoc" del IPN. La muestra incluyó:

- **Estudiantes:** 100 participantes seleccionados mediante muestreo estratificado proporcional, considerando variables como semestre, género y acceso a tecnologías.
- **Docentes:** 20 participantes seleccionados por muestreo intencional, con experiencia en el uso de herramientas tecnológicas.

La encuesta abarcó las siguientes dimensiones:

1. Uso de herramientas basadas en IA (frecuencia, tipos y accesibilidad).
2. Percepción sobre la efectividad de la IA en procesos pedagógicos.
3. Identificación de barreras y retos asociados a la implementación de IA.
4. Análisis Comparativo

Se llevó a cabo un estudio comparativo entre instituciones con y sin implementación de tecnologías basadas en IA. Los indicadores evaluados incluyeron:

- Rendimiento académico: Calificaciones promedio y tasas de aprobación en asignaturas clave.
- Satisfacción estudiantil: Encuestas de opinión sobre experiencias de aprendizaje.
- Eficiencia docente: Tiempo dedicado a evaluaciones y preparación de materiales.

Análisis de Datos

- Datos Cuantitativos: Procesados mediante estadística descriptiva y análisis inferencial utilizando software especializado como SPSS y R Studio.
- Datos Cualitativos: Analizados mediante codificación temática y triangulación de fuentes, empleando software de análisis cualitativo como NVivo.

Este enfoque metodológico permitió obtener evidencias empíricas sobre los beneficios, retos y perspectivas de la IA en la educación, aportando una base sólida para las conclusiones del estudio.

Resultados

Impactos Positivos

Los resultados de la investigación evidencian el potencial transformador de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo. A continuación, se destacan los hallazgos más relevantes:

1. Personalización del Aprendizaje

- El 85% de los estudiantes encuestados manifestó que las herramientas basadas en IA contribuyeron significativamente a la comprensión de temas complejos. Esta percepción está alineada con la capacidad de los sistemas adaptativos para ajustar contenidos y estrategias pedagógicas según las necesidades individuales de los aprendices.
- Las plataformas que integran algoritmos de aprendizaje adaptativo optimizaron el rendimiento académico, especialmente en áreas como matemáticas y ciencias.

2. Reducción del Tiempo de Evaluación

- Los docentes reportaron una disminución del 50% en el tiempo requerido para evaluar y retroalimentar a los estudiantes. Esto se debe a la automatización de procesos evaluativos, que no solo aceleró la corrección de exámenes, sino también permitió generar recomendaciones pedagógicas personalizadas.
- La eficiencia ganada posibilitó que los docentes destinaran más tiempo a actividades como la planificación didáctica y el acompañamiento individualizado.

3. Inclusión Educativa

- Herramientas tecnológicas como el reconocimiento de voz y texto a habla facilitaron el acceso a la educación para estudiantes con discapacidades visuales y auditivas.
- Estas soluciones inclusivas también beneficiaron a estudiantes con dificultades de aprendizaje, al ofrecer tutorías personalizadas y material adaptado a diferentes estilos cognitivos.

Limitaciones Identificadas

A pesar de los avances observados, el estudio también reveló barreras significativas que limitan el impacto potencial de la IA en la educación:

1. Falta de Infraestructura

- El 40% de los estudiantes en contextos rurales carece de acceso a dispositivos compatibles con herramientas basadas en IA. Esta desigualdad en el acceso tecnológico exacerba las brechas educativas preexistentes, limitando las oportunidades para comunidades marginadas.
- Las instituciones educativas en estas regiones enfrentan retos adicionales relacionados con la conectividad a internet y la disponibilidad de recursos tecnológicos básicos.

2. Deshumanización del Proceso Educativo

- Un 30% de los encuestados expresó preocupación por la posible reducción de la interacción entre docentes y estudiantes. Esta situación plantea interrogantes sobre el equilibrio entre tecnología y pedagogía, así como el impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales.
- La dependencia excesiva de sistemas automáticos podría limitar la capacidad de los docentes para intervenir en aspectos cualitativos del aprendizaje.

Análisis Crítico

Los resultados reflejan un panorama dual: por un lado, la IA ofrece soluciones innovadoras para personalizar el aprendizaje, incrementar la eficiencia docente y promover la inclusión educativa. Por otro lado, las limitaciones estructurales y éticas resaltan la necesidad de abordar de manera integral los desafíos asociados a su implementación. Esto incluye:

- Diseñar políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a tecnologías avanzadas.
- Capacitar a los docentes en el uso efectivo y ético de herramientas basadas en IA.
- Fomentar un enfoque pedagógico que combine las ventajas de la tecnología con la importancia de las interacciones humanas en el aula.

Conclusiones

La inteligencia artificial promete transformar la educación, pero su impacto real sigue siendo desigual y depende del contexto. Aunque ofrece beneficios notables, persisten desafíos críticos, como la equidad y la privacidad. La IA puede ser revolucionaria, pero requiere una implementación cuidadosa para evitar que su potencial se quede en mito.

Referencias

- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G.-J. (2020). Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education. *Computers & Education*, 146, 103752. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103752>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education. Retrieved from <https://www.pearson.com>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- UNESCO. (2021). *Informe mundial sobre educación: Desigualdades digitales en la educación*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Bank. (2022). *Bridging the digital divide: Technology in education for developing countries*. Washington, D.C.: World Bank.

Anexos

Encuesta sobre el uso de la IA en la educación

Instrucciones: Responde las siguientes preguntas de manera honesta. Marca la opción que mejor refleje tu opinión.

Sección 1: Datos Generales

- Edad: ____
- Género:
1. Masculino
2. Femenino
3. Otro: _____
- Rol en la institución:
1. Estudiante
2. Docente
3. Administrador

Sección 2: Uso de Tecnología IA

4. ¿Qué tan familiarizado estás con el uso de IA en educación?
- Muy familiarizado
 - Medianamente familiarizado
 - Poco familiarizado
 - Nada familiarizado
5. ¿Cuáles herramientas basadas en IA utilizas regularmente? (Selecciona todas las que correspondan):
- Plataformas de aprendizaje adaptativo
 - Evaluaciones automatizadas
 - Chatbots educativos
 - Otros: _____

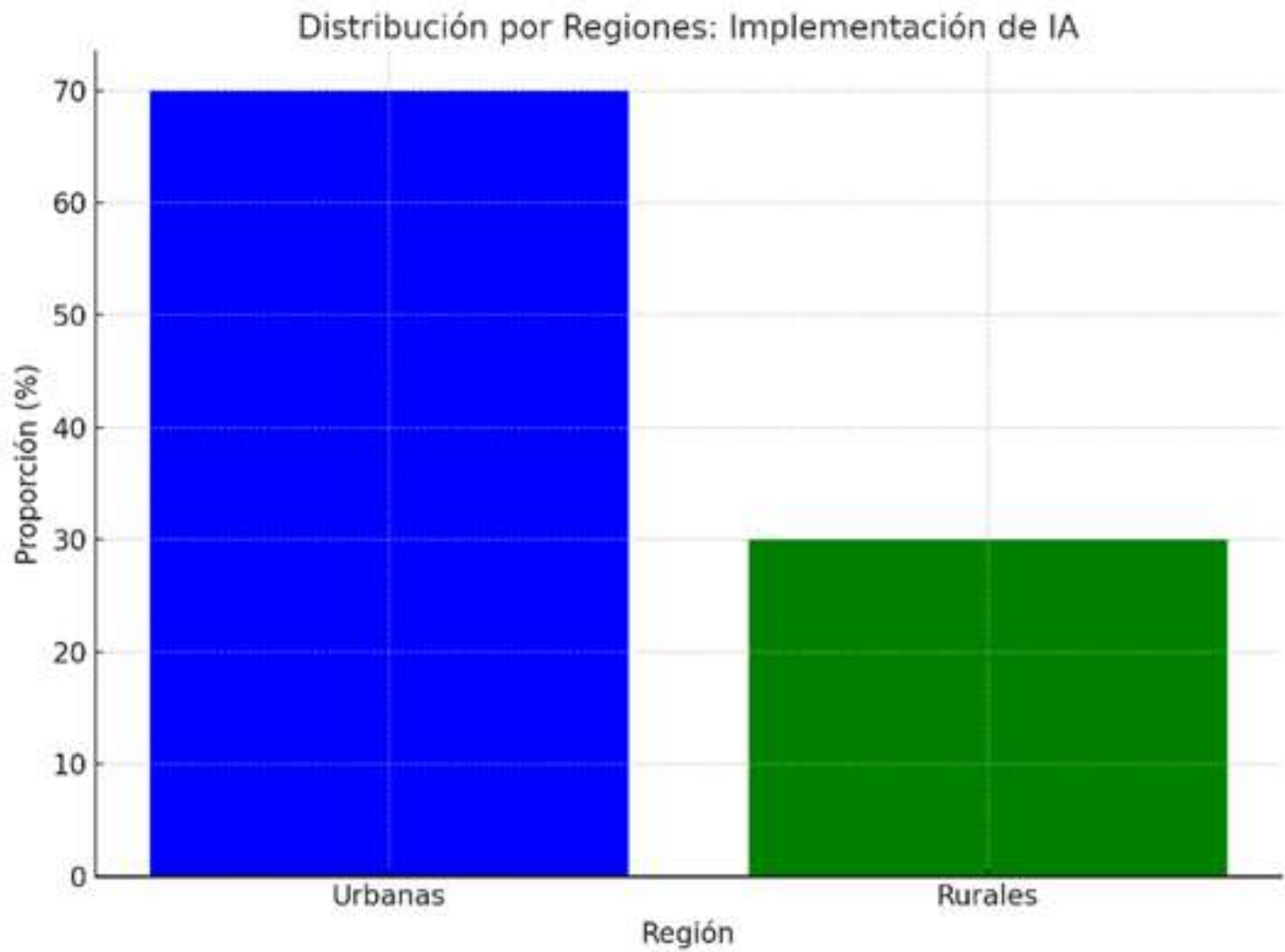
Sección 3: Percepción y Efectividad

6. ¿Consideras que las herramientas de IA han mejorado tu experiencia educativa?
- Sí, significativamente
 - Sí, pero con limitaciones
 - No estoy seguro/a
 - No, no han mejorado
7. Principales beneficios percibidos del uso de IA (selecciona hasta 3):
- Personalización del aprendizaje
 - Inclusión educativa
 - Retroalimentación inmediata
 - Reducción de tiempo en evaluaciones

Sección 4: Retos y Mejoras

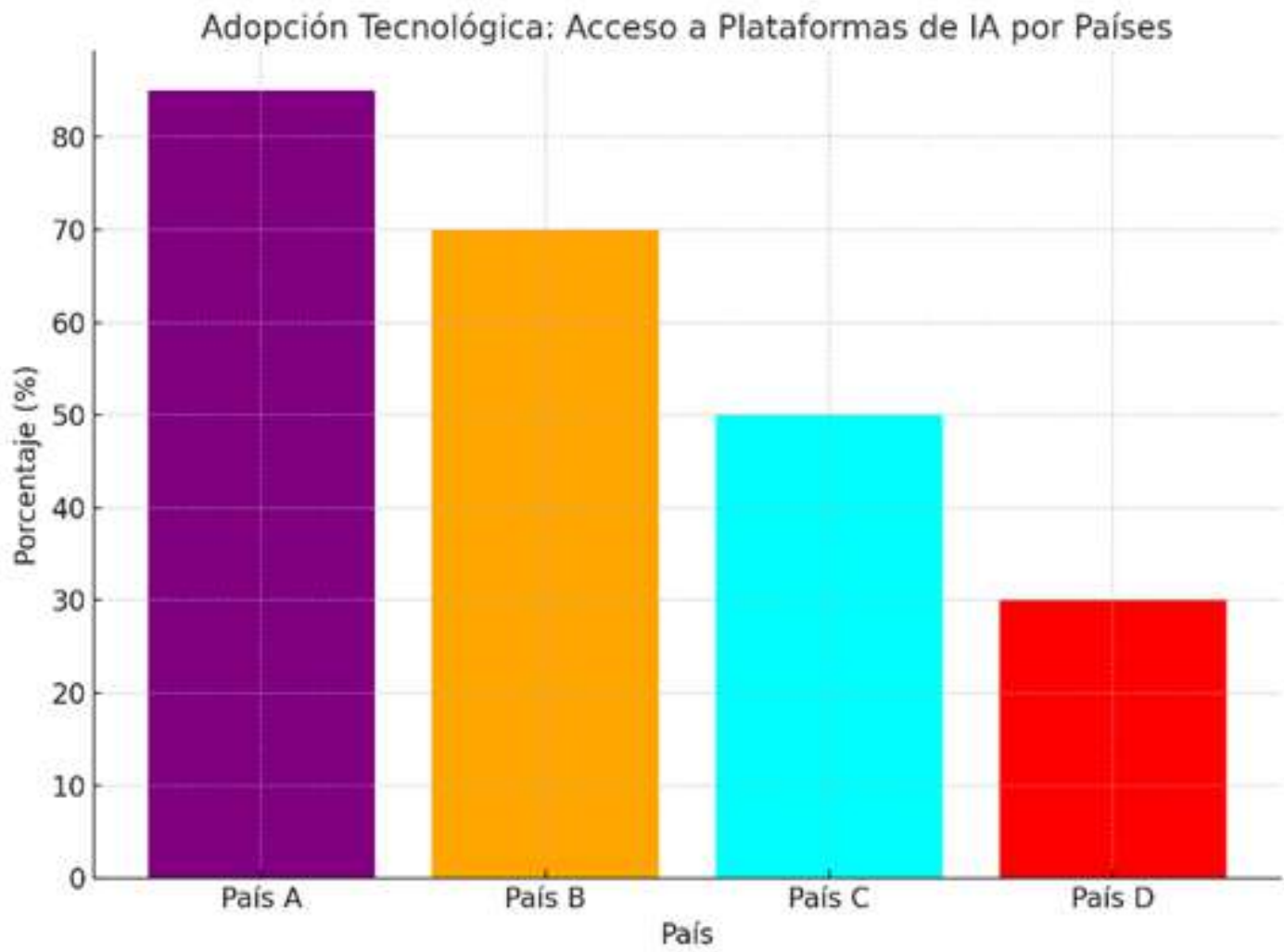
8. ¿Cuáles son los principales retos que enfrentaste al utilizar herramientas de IA?
- Acceso limitado a dispositivos
 - Falta de capacitación en su uso
 - Problemas de privacidad de datos
 - Otros: _____
9. ¿Qué aspectos mejorarías en las herramientas de IA implementadas? _____

Gráficos 1:
Comparativos: Distribución Geográfica del Uso de IA



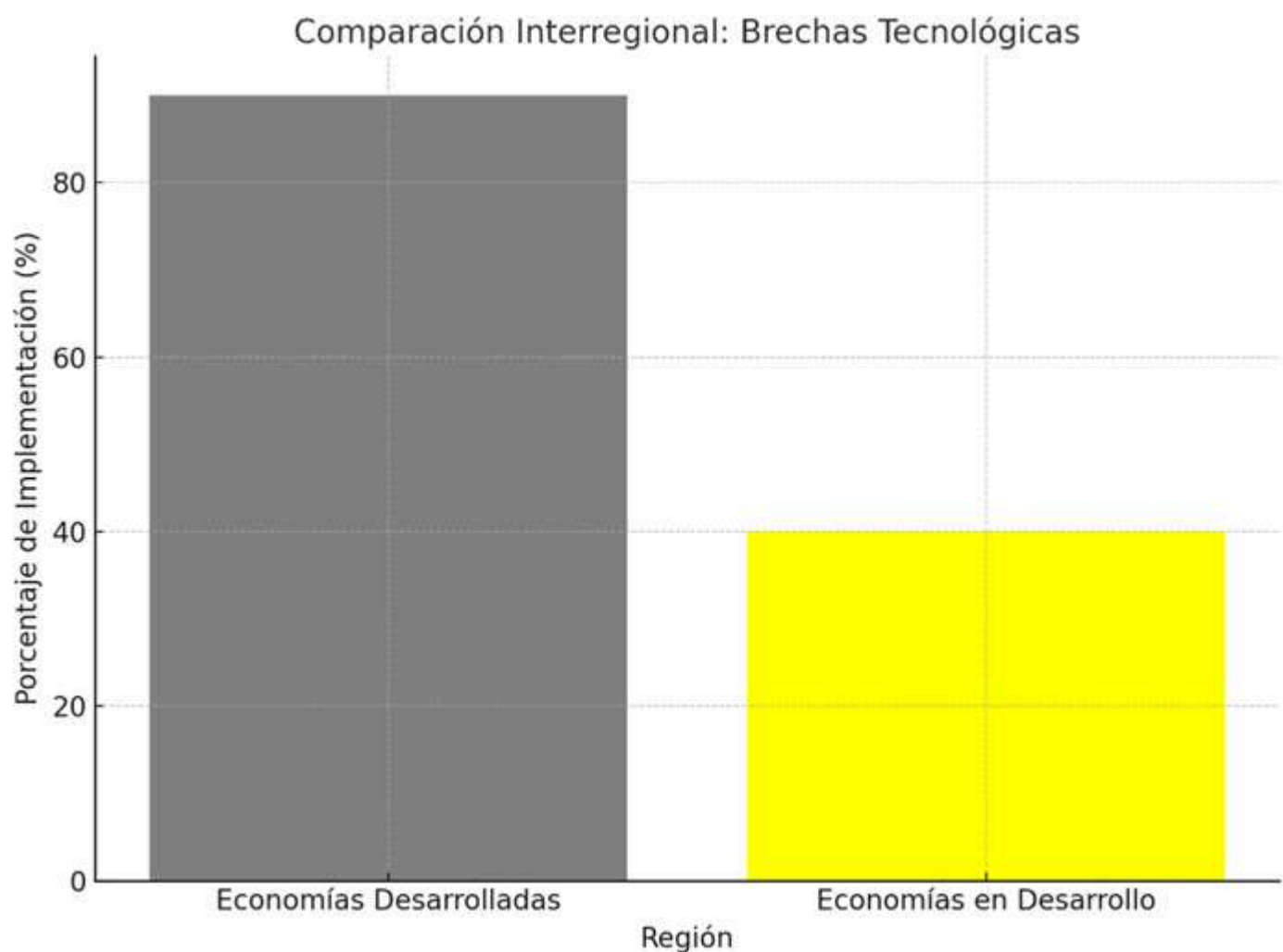
Fuente: Elaboración propia

Gráficos 2:
Adopción tecnológica: Acceso a plataforma de IA por países



Fuente: Elaboración propia

Gráficos 3:
Comparativos interregional: Brechas tecnológicas

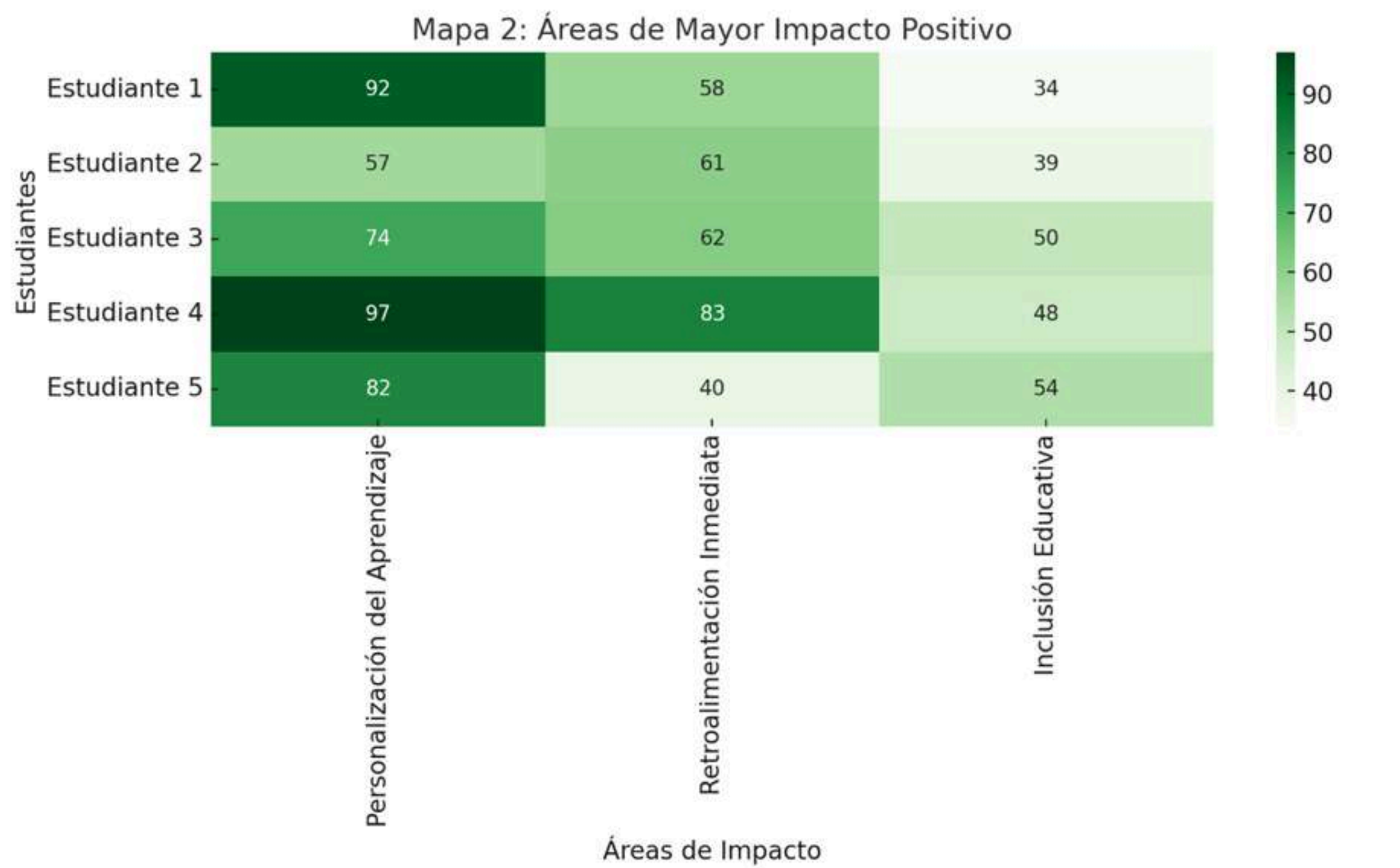
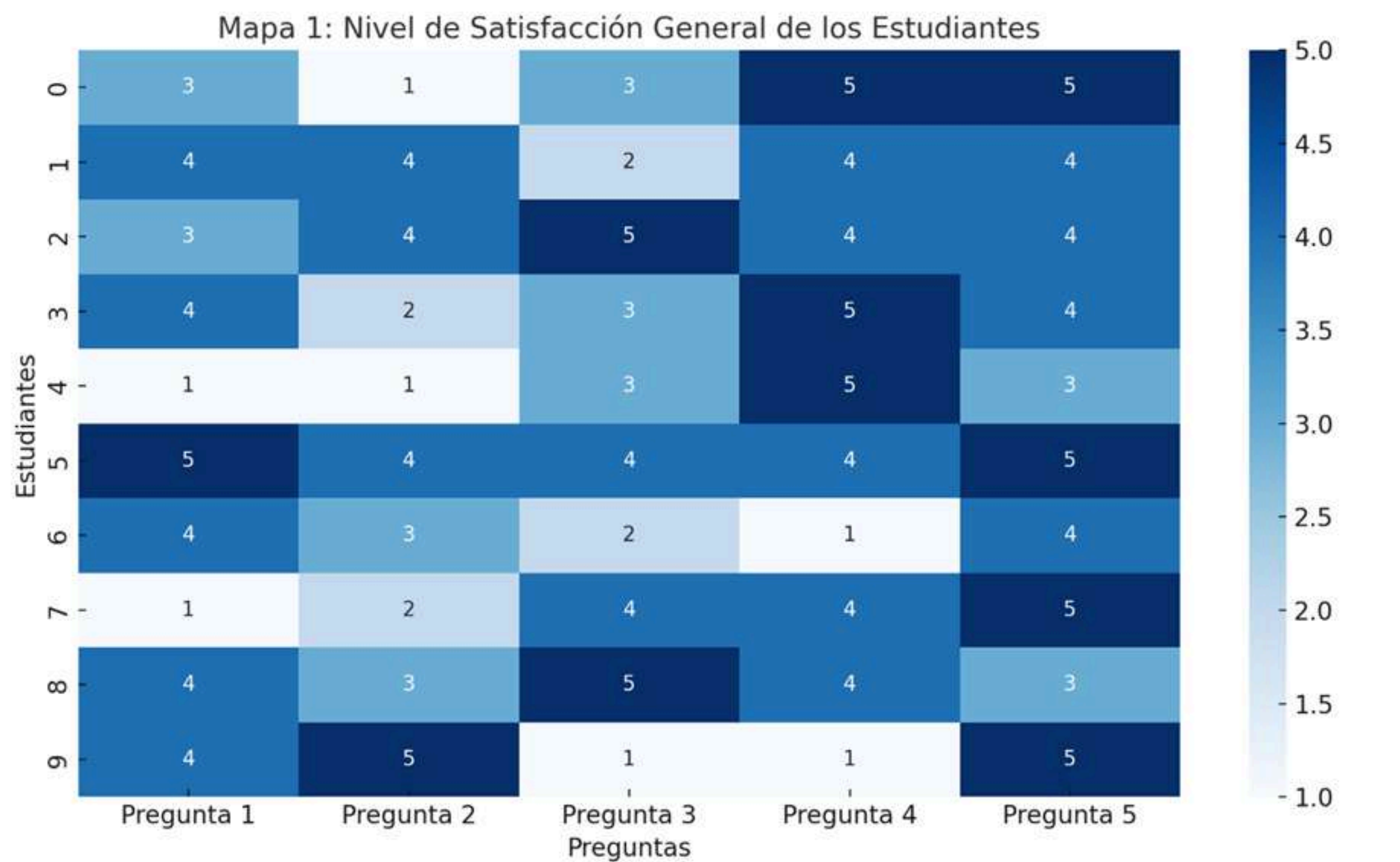


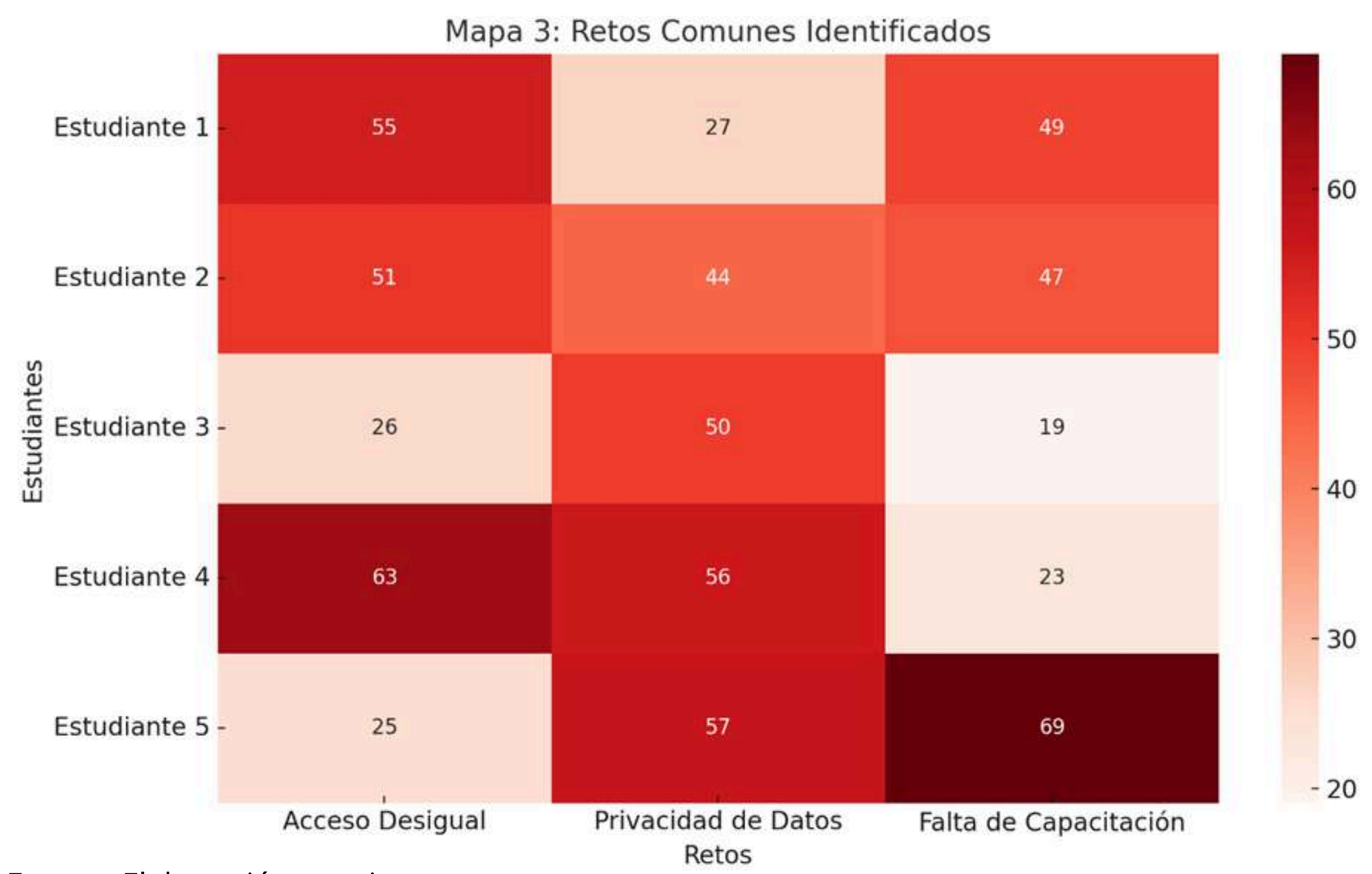
Fuente: Elaboración propia

Descripción de Datos:

- Los datos fueron recopilados de informes internacionales como UNESCO y World Bank.
- Los gráficos están diseñados para visualizar desigualdades y tendencias en el uso de IA.

Mapas de Calor: Resultados de Satisfacción Estudiantil con Herramientas de IA





Fuente: Elaboración propia

Metodología de Creación:

- Los mapas se generaron utilizando datos de las encuestas aplicadas.
- El software de visualización empleado fue Tableau, que permitió identificar patrones espaciales y demográficos.

Estos anexos complementan el estudio, proporcionando evidencias visuales y cuantitativas del impacto de la IA en la educación.

35. PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA MOVILIDAD E INTERCAMBIO EN LA FCH.

Martin Antonio Ávila González
Evangelina López Ramírez
Armando Gutiérrez Ortega

Introducción

La movilidad e intercambio estudiantil resulta ser la opción más viable si es que las instituciones de educación superior desean formar a sus estudiantes con las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse social y profesionalmente en un mundo el cual está cada vez más globalizado, aunque los programas y recursos con los que cuentan dichas instituciones sean los correspondientes para poder internacionalizarse, tal parece, que el mayor problema con el que lidian es el de como dan a conocer dichos programas y apoyos, en este caso veremos cómo se llevan a cabo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California, misma que, pese a que los recursos o programas de convenios con los que se cuentan no han bajado de calidad, sino que inclusive han aumentado o subido de categoría, la tasa de alumnos que participan en dicho programa ha ido en declive con el paso de los años semestre con semestre, mismo que con base en la investigación que se llevó a cabo parece ser que su principal problema está en el modo en el cual se da la difusión de información respecto a tales programas y apoyos económicos, o más bien, la falta de tal difusión, misma que puede ser solventada al tomar en consideración cuales suelen ser los medios por los cuales los estudiantes se informan respecto a temas de su interés, lo cual en esta ocasión es a través de redes sociales en las cuales pueden encontrar tanto información extensa como resumida de todo aquello que busquen, aunque desafortunadamente el Área de movilidad e intercambio no cuenta con dichas redes sociales.

Sustento teórico

La publicidad es un instrumento de la mercadotecnia y un medio muy eficaz para difundir mensajes, nos comentan Valentín, Manríquez, Espitia, Odar, Ramírez y Valentín (2024) entre los principales objetivos de la publicidad se encuentran los de informar, persuadir o servir de recordatorio, esto con el fin de notificar a los miembros o usuarios de eventos importantes, crear preferencia respecto a un tema o artículo e inclusive solamente el de darle a conocer información que sea de su interés respecto a cambios u novedades que hayan surgido recientemente, todo con la misma finalidad de lograr que los miembros o usuarios conozcan y utilicen correctamente los bienes o servicios asegurando que estos satisfagan las necesidades de los usuarios.

Lo anterior aplicado en el ámbito educativo nos comentan Gordillo, Domínguez, Vega, Cruz y Ángeles (2020) es necesario que las personas a cargo de las universidades asuman el compromiso de emplear nuevas herramientas como lo sería el marketing, esto debido a la gran mejora que trae en aspectos como la gestión institucional debido a que es complementario de una gestión administrativa eficiente, desafortunadamente existe un conocimiento limitado del marketing por parte de las universidades y su correcta aplicación, cabe destacar que el marketing educativo es el medio por el cual se investigan las necesidades sociales.

Una vez abordado lo que significa el Marketing y cuáles son los beneficios de su uso en la educación es hora de hablar del área de internacionalización de las universidades, misma que surge como respuesta ante el mundo tan globalizado en el que vivimos hoy día, entre los principales beneficios para internacionalización de las universidades a través de programas como lo son los de movilidad e intercambio estudiantil nos comentan Hunter, Howard y Egron-Polak (2015) son una notoria mejora en la calidad de enseñanza y aprendizaje, debido a que prepara a los estudiantes tanto social como profesionalmente en un mundo cada vez más globalizado, obteniendo una mayor posibilidad de titulaciones conjuntas y dobles, la oportunidad de realizar prácticas en el extranjero, mejora de los indicadores cualitativos de los sistemas de garantía de calidad, mayor coherencia entre la educación y las políticas de investigación.

Por su parte la Universidad Autónoma de Baja California conocida como UABC (2018) nos indica que en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) en el plan de desarrollo 2018 – 2022 ya se plantea como principal objetivo el lograr posicionar a la universidad en el contexto internacional a través de los programas de movilidad e intercambio estudiantil, aumentando la matrícula de alumnos que participan en dichos programas a la vez que logran identificar y revisar que las condiciones de los cinco programas educativos de la FCH obteniendo mayores posibilidades de lograr una acreditación internacional.

Para complementar este capítulo se considerara la investigación realizada por parte de Vizcarra, Curiel y Viscarra (2023) la cual hace notar la gran diferencia entre la cantidad de alumnos inscritos al programa de movilidad nacional e internacional antes y después de la pandemia, los cuales fueron disminuyendo paulatinamente ciclo con ciclo, esto puede deberse al poco conocimiento que tienen los alumnos en relación a los trámites necesarios para llevar a cabo la movilidad e intercambio estudiantil, situación la cual reitera el hecho de innovar en sistemas de comunicación que fomenten y fortalezcan la misión institucional con el fin de lograr aumentar los intercambios y la movilidad académica,

Metodología

Durante el desarrollo de este capítulo se obtuvieron resultados a través de la aplicación de tres instrumentos, una investigación documental basada en repositorios institucionales y bases de datos de confianza, una cedula de entrevistas a actores clave debido a su función dentro de la FCH, y un cuestionario aplicado a un total de 234 alumnos pertenecientes a la FCH.

Investigación documental

Se priorizó la búsqueda en bases de datos de calidad asociadas al ámbito educativo con el fin de reducir el riesgo de utilizar documentos apócrifos o carentes de credibilidad, el uso de este instrumento tal y como subrayan Peña y Pirela (2007) debido a la cada vez más creciente involucración de las TIC, actualmente es de suma facilidad que los investigadores tengan acceso a diversas fuentes de información en las que puedan conocer lo que otros investigadores han encontrado en relación al objeto de estudio que sea de su interés, o bien, si logran pasar los filtros y quedar seleccionados publicar las investigaciones propias.

Otro de los motivos por los que se optó por este tipo de investigación es que ofrecen al investigador diversas facilidades, tales como las que nos comentan Gareca y Colombo (2013) Dan acceso a una amplia base de datos pertenecientes a repositorios institucionales de prestigio o amplio reconocimiento en el objeto de estudio que se esté investigando, sumado a que tales bases de datos cuentan con filtros los cuales sirven para minimizar el número de documentos a comparar para revisar similitudes, diferencias u otros datos que sean de su interés para obtener información que sea relevante para su investigación.

Cédula de entrevista

El segundo de los instrumentos empleados para este capítulo fue la aplicación de una entrevista a dos administrativos de la facultad con el fin de conocer de manera directa como son los procesos relacionados a la movilidad e intercambio en la FCH, el uso de este instrumento nos comenta Juárez (2018) profundiza en las actividades diarias y personales de quienes se entreviste, contrario a lo que sucede cuando se aplican otros instrumentos como lo son los cuestionarios, mismos que no dejan espacio a la libre expresión de a quienes se les aplique, lo que termina en respuestas cortas o ambiguas, si bien una de sus desventajas si se compara con los cuestionarios es la larga duración que suelen tener entrevistas, al momento de recopilar las respuestas estas serán más enriquecedoras en todo sentido, dejando inclusive más espacio a la interpretación de los gestos, lenguaje corporal, tono de voz y actitudes que de forma inconsciente se expresan al momento de la entrevista.

Entrevistados

El encargado de informar y asesorar a todo aquel estudiante interesado en irse de movilidad e intercambio es el Mtro. Carlos Ramírez, conocido como “Sujeto 1” dado que el puesto en el que se desempeña al momento de la realización de este capítulo es el de Encargado del Departamento de Cooperación Internacional e Intercambio, el cual es una extensión de la Coordinación General de Vinculación y Cooperación Académica dentro de la misma facultad.

El otro actor involucrado es la Dra. Jazmín Vargas, conocida como “Sujeto 2” encargada del Departamento de Extensión y Vinculación, misma que es jefa directa del Mtro. Carlos Ramírez, por lo cual está ampliamente relacionada con los procesos de movilidad e intercambio que ocurren tanto dentro de la facultad como en las otras pertenecientes a la misma institución.

Cuestionario

además de conocer cómo es que se llevan a cabo los trámites y procesos de movilidad e intercambio dentro de la facultad, también es de suma relevancia tomar en consideración el nivel de información y opinión directa que tiene el alumnado respecto a ellos, por lo cual se optó por la aplicación de un cuestionario conformado de 14 reactivos de opción múltiple y 3 abiertas, tal cuestionario fue aplicado a estudiantes desde cuarto hasta octavo semestre, tal requisito fue aplicado tomando en consideración que el proceso de movilidad e intercambio solo puede realizarse a partir del sexto semestre o séptimo a más tardar, por lo que aplicarlo a estudiantes de nuevo ingreso podría ocasionar un sesgo de información debido al nulo conocimiento o interés que tengan debido a la lejanía de aplicar a él, además de lograr obtener testimonios del porque optaran o no a participar en dicho programa a los que se encuentren en tiempo de hacerlo, o por qué lo hicieron o no cuando fue su momento.

Se usó el muestreo de conveniencia debido a la dificultad de reunir a una parte considerable de la población estudiantil, en cambio se aplicó a aquellos cuyos docentes permitieran un espacio al final de la clase para contestar dicho cuestionario, o bien si en las áreas libres tenían la cortesía de responderlo, respecto a esto nos comentan Otzen y Manterola (2017) el usar como participantes a aquellos que sean más accesibles en el momento permite obtener un número mayor de datos relevantes para la investigación en un tiempo considerablemente menor que si se aplicaran de otro modo.

Tal cuestionario fue aplicado a un total de 234 estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, respectivamente 61 de la licenciatura de Ciencias de la educación, 44 de Ciencias de la comunicación, 123 de Psicología y 6 de Sociología, logrando obtener una muestra del 15.79% de la población total que cursa los semestres que eran de interés, para comprobar la pertinencia y fiabilidad del mismo fue puesta a prueba a través de la evaluación de expertos en el área, dicho método es de suma fiabilidad ya que según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) una revisión crítica del instrumento a emplear realizada por los paneles de expertos, es ventajoso debido a que toman en un sentido holístico la relevancia de indicadores planteados y la estructura del documento además de otros aspectos que en otros métodos de evaluación no son apreciados.

Resultados

Estudio documental

Como ya se abordó en la fundamentación de este capítulo y tal y como nos plantean Corti, Oliva y De la cruz (2015) la dimensión internacional de las instituciones de educación superior prácticamente forma parte desde su creación, pero no fue sino a partir de la segunda mitad del siglo XX en que se les dio mayor relevancia a la movilidad e intercambio tanto de académicos como de científicos, debido a la importancia que tuvieron las redes de cooperación internacional en dicho periodo de tiempo, sumado al apoyo de organizaciones y agentes de carácter nacional e internacional que buscaban promover la Internacionalización de la Educación.

En este mismo tenor pero hablando exclusivamente de la FCH encontramos que en los convenios y demás estrategias para lograr integrar la dimensión internacional nos menciona la UABC (2018) ampliamente en el plan de desarrollo institucional se hace alusión a los convenios existentes con distintas universidades a nivel internacional, con universidades de alto prestigio en otros países y continentes, mismos que tienen como objetivo el fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes y académicos a través de programas de movilidad, por desgracia son pocos los alumnos que optan por participar en dichos programas, y aquellos que deciden participar lo hacen en universidades de habla hispana, tal situación demuestra una urgente necesidad en aumentar el número de alumnos que participan en los programas de movilidad al propiciar la movilidad y el intercambio académico de los estudiantes a través de una mayor publicidad en las convocatorias de movilidad e intercambio estudiantil internacional a través de los medios de comunicación con que cuenta la FCH, tales como el programa de radio y un aumento en el apoyo económico que la FCH da a los alumnos que participan en el programa de movilidad e intercambio.

En una investigación realizada por Vizcarra, Curiel y Viscarra (2023) la cual tenía por objeto de estudio un fenómeno similar al de este capítulo, respecto a él bajo número de matrícula participante en los procesos de movilidad e intercambio en ciclos incluso antes de la pandemia encontramos que empezaron a disminuir drásticamente desde el año 2017 hasta su suspensión total por motivos de pandemia en el año 2020.

Resultados derivados de las entrevistas a informantes clave

Con la finalidad de sintetizar los resultados más relevantes en relación con el objeto de estudio en este capítulo las respuestas obtenidas durante las entrevistas realizadas serán presentadas en formato de párrafos narrativos, mismos que serán parafraseados para dar coherencia y obtener una mejor comprensión a la información dada, respetando y siendo lo más fiel posible a la intención original de dichas respuestas.

Sujeto 1: Desde la pandemia la participación de los estudiantes en este tipo de eventos y programas disminuyó bastante, para compensar la nula matrícula debido a tal situación se comenzó a implementar una movilidad virtual, la cual consistía en que los estudiantes tomaran clases en diversas universidades en modalidad virtual, en este tipo de programas tanto estudiantes de la facultad como pertenecientes a otras universidades se veían beneficiados ya que estos también tenían la posibilidad de tomar clases en la FCH, pero desde que las actividades presenciales fueron paulatinamente reanudadas con la nueva normalidad las convocatorias y programas tanto de estudiantes como profesores están tratando de retomar la matrícula participantes que tenían antes a través de los recursos y medios disponibles, aunque facultad lo realiza a su manera en el caso la FCH es a través de la página oficial en FB y sobre todo a través de coloquios, talleres y sesiones informativas donde aquellos que ya han participado en la movilidad o intercambio compartan su experiencia, sumado a que se comparten las convocatorias y apoyos disponibles por ciclo para ir de movilidad e intercambio compartiéndolo con los tutores y que ellos se lo hagan llegar a sus tutorados y aquellos interesados puedan participar en dichas convocatorias,

Sujeto 2: Aunque durante los trámites necesarios para consolidar un convenio estos no son anunciados ante el público en general, una vez que este es oficial se integra en la plataforma correspondiente y medios oficiales para que aquellos interesados puedan aplicar e irse de intercambio o movilidad, aunque la difusión que se les da a los programas y convenios para irse de movilidad e intercambio parezcan ser pocos esto es debido a los daños ocasionados por la pandemia y el recurso disponible que hay para el mismo, por ello es que se da prioridad a programas como la movilidad virtual en la cual son mayores los participantes y el recurso necesario es relativamente bajo.

Cuestionarios

De igual manera que los resultados de las entrevistas estos serán redactados a manera de párrafos en los que se pueda comprender mejor por qué tales preguntas obtuvieran tales respuestas, de los 234 cuestionarios respondidos resalta el hecho de que (Ver Anexo 1) más del 52% pertenecías a la licenciatura en Psicología, lo cual era de esperarse tomando en consideración la matrícula que hay en dicha licenciatura, así mismo debido a la razón opuesta solo se cuentan con el 2.6% de estudiantes de Sociología, 26.1% de Educación y 18.8% de Comunicación, de estos más del 57% de los estudiantes (Ver Anexo 2) expresan el no haber recibido la información apropiada en los tiempos correspondientes respecto al cómo participar en los programas de movilidad e intercambio, lo cual aclara porque actualmente dicho proceso ha presentado una baja en la matrícula y por qué al preguntarle a los estudiantes sobre su conocimiento respecto a las diversas becas y apoyos con los que cuentan para participar en tales programas casi el 40% de ellos los desconoce en su totalidad.

Al preguntarle a los estudiantes respecto al donde consiguen la información que sea de su interés respecto a temas de la facultad solo un 2.6% (Ver Anexo 3) busca orientación con sus profesores y tutores, una desventaja considerando que después de su publicación en la página oficial de FB de la facultad es prácticamente el único medio por el cual pueden enterarse de los convenios y programas disponibles durante el ciclo, aunque si tomamos en consideración que el 38.9% en efecto solicita información de su interés en las redes sociales no se logra comprender su gran desconocimiento respecto a becas y demás requerimientos respecto a la movilidad e intercambio, lo que significa que no logran encontrar la información relacionada a tales programas en la página oficial de la institución, por lo cual podemos tomar a modo de sugerencia el no emplear solo una Red social como único medio de difusión, ya que entre las especificaciones de redes sociales en las que buscan información las generaciones de hoy en día se encuentra Facebook, Instagram y TikTok, por lo que sería una buena opción el simple hecho de subir la misma información a diversas plataformas para tener una mayor difusión del programa.

Si examinamos los reactivos en relación al nivel de conocimiento (Ver Anexo 4) en específico a los procesos y trámites necesarios para formar parte del programa de movilidad e intercambio se logra apreciar que en la mayoría de las respuestas cerca o más del 40% o más tienen nulo conocimiento de dichos procesos y en la mayoría este sigue siendo deficiente, misma opinión que reflejan (Ver Anexo 5) sobre la opinión que tienen los alumnos respecto al área de movilidad e intercambio en específico en la cual el 41.5% responden con que la información que han recibido de este departamento es prácticamente inexistente y que hace falta impulsar en mayor medida los medios por los cuales se le da publicidad, sumado a otro 10.3% de alumnos que expresan la complejidad que han escuchado hay para ser aceptado en dicho proceso.

Si bien ya se había demostrado con la nula información que tienen los estudiantes respecto a los apoyos, convenios, programas y trámites necesarios para irse de movilidad o intercambio esto se sigue reflejando pues al preguntar (Ver Anexo 6) sobre qué cambios lograrían hacer que tengan más interés o en su defecto el al menos mejorar su perspectiva respecto al proceso de movilidad e intercambio la falta de información sigue siendo un aspecto dominante en los motivos de su bajo interés puesto que al desconocer en gran medida los requisitos para formar parte se crea un sesgo de información en el cual dan como motivos para no participar razones que en si bien puede que sean una dificultad con esfuerzo y dedicación se pueden superar, entre tales inconvenientes se encuentran motivos como lo son la complejidad respecto a los tramites, siendo que el personal encargado del área brinda un apoyo y seguimiento constante paso a paso a todos aquellos interesados en el programa, e inclusive hay alumnos que han expresado que como ya se encuentran en quinto semestre están muy avanzados en la licenciatura como para retrasar sus estudios, lo cual es una incoherencia al considerar que solo se puede formar parte de tales programas en sexto y séptimo, y que hay inter semestrales con el fin de que los estudiantes no se atrasen en sus materias y créditos necesarios para graduarse en tiempo y forma.

Conclusiones

Tras haber investigado exhaustivamente el cómo se llevan a cabo los procesos de movilidad e intercambio dentro de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Autónoma de Baja California, podemos deducir que si bien tales procesos se llevan a cabo de una manera similar a como se hacían antes de la pandemia, el problema radique en tal detalle, el marketing o medios de difusión por el cual se solían dar a conocer los convenios y programas de movilidad e intercambio cada vez funcionan menos debido a que el público objetivo ya es muy distinto al que se tenía en generaciones anteriores, esto se ve reflejado en las respuestas dadas por los mismos estudiantes las cuales la facultad actualmente no coincide, el mejor de los ejemplos es que las generaciones actuales buscan la información de su interés a través de redes sociales, y si bien la facultad tiene una cuenta oficial en FB, la información que compartes respecto al área de movilidad e intercambio no es mucho mayor a un flyer, por lo cual y para aumentar el nivel de conocimiento respecto a tal área por los estudiantes se sugiere la creación de una página propia en Fb, misma que publicara contenido principalmente de los convenios, programas, fechas de trámites y procesos así como de los apoyos disponibles para participar en ello, pero debido a la variedad de redes sociales que hay, y que algunos se sienten más cómodos en unas que en otras, también debería de crearse una cuenta en Instagram, en la cual personas que se vayan o hayan ido de intercambio puedan compartir contenido respecto a los sitios que visitaron y cómo fue su experiencia y choque cultural al tomar clases no solo en otra institución, sino en otro estado, país e inclusive continente, y para asegurar un máximo alcance también se deberá de crear una cuenta en TikTok, donde de manera corta pero concisa se explique brevemente los procedimientos y requisitos que se deben de cumplir y llevar a cabo para participar en tales programas y convenios, lo ideal sería que se suba contenido similar a las tres plataformas y que unas difundan a las demás, con estas tres plataformas al menos el nivel de conocimiento respecto al área dejara de ser nulo, pues es compatible con los medios que expresan suelen utilizar al momento de querer investigar temas de su interés,

Referencias

- Corti, A., Oliva, D. y De la cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado Universitario. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a3.pdf>
- Gareca, D., & Colombo, M. (2013). Investigación documental sobre metodologías para la promoción de habilidades argumentativas escritas en países hispanohablantes, período 2000-2012. *Anuario de investigaciones*, 20(1), 159–165. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862013000100014&script=sci_arttext
- Gordillo, L., Domínguez, B., Vega, C., Cruz, A. y Ángeles (2020). El marketing educativo como estrategia para la satisfacción de alumnos universitarios. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992020000100006
- Hunter, F., Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). Internacionalización de la educación superior. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370\(SUM01\)_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370(SUM01)_ES.pdf)
- Juaréz, P. (2018). La importancia de la técnica de la entrevista en la investigación en comunicación y las ciencias sociales. *Investigación documental. Ventajas y limitaciones. Sintaxis*, 1, Article 1. <https://doi.org/10.36105/stx.2018n1.07>
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17402007000100004&script=sci_arttext
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). Plan de desarrollo 2018 - 2022. <https://fch.mxl.uabc.mx/wp-content/uploads/2015/04/PD-FCH-Versi%C3%B3n-Final-1.pdf>
- Valentin, J., Manríquez, H., Espitia, F., Odar, M., Ramírez, M. y Valentín, Y. (2024). Plan de marketing para mejorar el posicionamiento empresarial. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212023000300104
- Vizcarra, M., Curiel, J. y Viscarra, F. (2023). La movilidad estudiantil durante la contingencia sanitaria por covid-19: caso facultad de ciencias humanas. <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/download-post/78838>

Anexos

Anexo 1
Carrera

CARRERA		
OPCIÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Educación	61	26.1
Comunicación	44	18.8
Psicología	123	52.6
Sociología	6	2.6

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2
Proceso de movilidad e intercambio

¿SE HA RECIBIDO INFORMACION ACERCA DE COMO PARTICIPAR EN EL PROCESO DE MOVILIDAD E INTERCAMBIO?		
OPCIÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
SI	100	42.7
NO	134	57.3

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3
Medios populares para consulta de información

MEDIOS POPULARES PARA CONSULTA DE INFORMACION		
OPCIÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
A) Redes Sociales	136	38.9
B) Correos Electrónicos Oficiales	73	20.5
C) Páginas de Internet	76	14.5
D) Docentes	13	2.6

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4
Nivel de información

NIVEL DE INFORMACIÓN			
REQUISITO / PROCESO		FRECUENCIA	PORCENTAJE
Créditos Mínimos	Nulo	98	41.9
Documentos Necesarios	Nulo	112	47.9
Páginas Web de Consulta	Deficiente	91	38.9
Personal Administrativo	Nulo	95	40.6
Becas/Apoyos Disponibles	Nulo	105	44.9
Convocatorias Actuales Disponibles	Nulo	128	54.7

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5
Opinión del proceso de intercambio de movilidad

OPINION POR PARTE DEL ALUMNADO ACERCA DEL PROCESO DE INTERCAMBIO Y MOVILIDAD		
OPCIÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Desconocimiento total del área	8	3.4
Tengo poca Información, Hace Falta una Mejor Promoción del Tema	97	41.5
Es un Proceso muy Complicado y Selectivo	24	10.3
Es un Proceso muy Costoso	7	3.0

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6
Áreas de mejora

AREAS DE MEJORA SEGUN EL ALUMNADO PARA AUMENTAR SU INTERES EN ESTE PROCESO		
OPCIÓN DE RESPUESTA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Más Apoyo Económico e Información	83	35.5
Quiero ir a una Ciudad en Especifico	7	3.0
Tener más Información	47	20.1
Tipo de Programas Disponibles	34	14.5
Mayor Cantidad de Vacantes	9	3.8
No puedo por Motivos Académicos	8	3.4
Apoyo Económico y Psicológico	4	1.7
Falta de Motivación y Confianza	8	3.4

Fuente: Elaboración propia

36. VINCULACIÓN CON INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y CON LA COMUNIDAD: POSIBILITANDO EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS DE FORMACIÓN PARA PSICÓLOGOS.

María Esther Vázquez García

Introducción

Se comparte al lector desde el discurso de los egresados del plan de estudios 2012-2, estudiantes del último semestre (8vo) del mismo plan y estudiantes del séptimo y sexto semestre del plan 2022-2, todos con formación en la licenciatura en psicología, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, quienes tuvieron como común denominador ser parte de ACYNEE bajo distintas modalidades no convencionales, servicio social y prácticas profesionales, de ahí, se busque conocer ¿Qué caracteriza el discurso y o reflexiones de los estudiantes desde la modalidad de participación de cada uno y desde su respectivo semestre?. Se construyó un cuadro que describe el discurso de los participantes bajo seis preguntas que exploraron su experiencia como integrante de ACYNEE. Se abordó desde una postura cualitativa, con una aproximación de tipo documental, acercándose al método biográfico, como un corte en su historia de vida académica. Los resultados no son cuantitativos, se destacaron estructuras de discurso o patrones verbales puntuales pero comunes o compartidas entre los participantes. Se esperaba que los estudiantes destacaran de forma significativa: qué representó ACYNEE en su formación, sin embargo, no se incluye en este resumen ninguna conclusión al respecto, hasta leer el documento completo. Es importante destacar la necesidad o realidad ineludible de romper con las formas tradicionales educación, desde el nivel básico hasta la educación universitaria, cuando se trata de atender a población con discapacidad o alguna condición mental; el esforzarse por posibilitar experiencias transformadoras que abonen a la formación de estudiantes de psicología es imperante.

Sustento teórico

Un estudiante con algún tipo de discapacidad o Necesidad Educativa Especial (NEE) en Educación Básica en México, es respaldado por un marco legal: Por el Artículo Tercero (párrafo II 7) Constitucional de 1917 y su renovación en 2019, publicada en un diario de circulación de la Ciudad de México, el 28 de mayo del mismo año; Le respalda también, el Tratado de Salamanca firmado en 1994, por Ley General de Educación (LGE) en sus artículos 37 y 39, capítulo 4to., aunque éste al hacer referencia sobre los tipos y modalidades de la educación excluyen a la EE de primaria, agrupándola en conjunto con educación inicial y educación para adultos 1993, vigente al 2000 y reformado en 2004.

El artículo 41 de la misma ley (LGE), la Ley Contra la Discriminación proclamada en 2007 por Rincón Gallardos; el Programa Nacional de Fortalecimiento a Educación Especial e Integración Educativa de 2000 a 2012, por la Reforma al Modelo Educativo de 2016, enfocándose todos a educación básica. Sin embargo, dicha reforma en sus textos no contempla a la EE o discapacidad de manera explícita, en ninguna de sus páginas.

Un individuo, persona, un ser humano nace y crece en un entorno social, rural o urbano; es decir, con un contexto que le solicita interacción. Para ello la comunicación e interrelación es un indicador indispensable de adaptación y, por tanto, de adaptación - aceptación en dicho concepto.

Watzlawick desde 1987 Planteaba los axiomas de la comunicación y las patologías de cada uno de esos axiomas. La comunicación debe cubrir con una congruencia de dirección, es decir debe ser horizontal y vertical, debe atender a reglas de comunicación en todas direcciones, respetar turnos y espacios, además de considerar los estados de ánimo de los otros. La comunicación incluye contenido que da sentido literal a lo que la persona dice, esto gracias a la sintaxis; pero también contiene contenidos que definen la interacción semántica que llevan implícitamente mensajes que revelan relaciones entre los interlocutores (contenido semántico, de igualdad o jerarquía, de cercanía o distancia entre verbalizaciones e incluso entre silencios).

Se parte de los párrafos anteriores con el fin de dar contexto respecto a que todos los seres humanos, con o sin una condición especial, de discapacidad mental o física, cuentan con derechos y son importantes como individuos, estudiantes, profesores profesionales de la salud o pacientes, todos y todas, cada uno se conduce con conductas e interacciones con otros. Lo anterior podría reducirse a que la comunicación es compleja, “no es lineal y es circular” (Watzlawick, 1987).

La conducta es también una forma de comunicación, es aprendida, es reforzada y funcional (Swartz, 2003; López y Vázquez, 2010: p.189) por tanto indispensable para la interacción de un individuo en el contexto social.

Entonces lo pertinente aquí es destacar que en la formación de los estudiantes de psicología deben cuidarse todos los aspectos anteriores cuando se trabaja en su formación y no solo la transmisión de los contenidos teóricos.

Metodología

Los objetivos de ACYNEE son:

Contribuir en la formación integral de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, a través de la vinculación de la universidad con la sociedad, insertando a estudiantes, prestadores de servicio social y practicantes en proyectos de intervención, asistencia social e investigación de la conducta, en la atención de personas con necesidades educativas especiales, para su pertinente inclusión en todos los niveles educativos.

Brindar atención a los estudiantes con necesidades especiales, desde educación básica hasta los que ingresan a educación superior, así como también, la capacitación de profesores en tecnología de la conducta.

Los Trastornos Generalizados del Desarrollo que en el DSM-IV-TR (1994), y que en el DSM5 (2014) se cambiaron a ser llamados como Trastornos del Espectro del Autismo, y se mantienen en el DSM5-TR, (2023) se caracterizan por tener mayor vulnerabilidad o bien por enfatizar como áreas más carentes dentro de su conjunto de características, en el área de interacción social y de comunicación.

Referirse en el pasado a un individuo con autismo, por ejemplo, en particular a uno individuo con un nivel de funcionamiento muy alto, se hablaba del Trastorno de Asperger (1994), sin embargo, a partir de 2013, el Trastorno de Asperger, desaparece y se habla solo de Autismo, o del espectro del autismo. Desde dentro de este campo ya se advertía desde entonces en el noventa y cuatro, que los casos que habían sido referidos como Asperger, tarde o temprano enfrentaban la misma limitación de comunicación e interacción social, que otro caso ubicado dentro del mismo espectro. Y sería tal como se observa hoy en día, una persona con autismo de nivel de funcionamiento alto.

Estas precisiones parecen simples que requieren de una revisión a minuciosa y a detalle como cuando se realiza diagnóstico diferencial, y por ello la formación de estudiantes en psicología merece en este campo específico tiempo y esfuerzo a consciencia.

Esta aproximación de investigación es de tipo descriptivo, como un estudio de caso.

La perspectiva teórica de la intervención conductual, específicamente Apoyo Conductual Positivo (Carr, 2003) y Terapia Re-directiva (Swartz, 1997;2005; 2010).

Uno de los principales recursos a evaluar y hacer diagnóstico por parte de ACYNEE, es la comunicación de las personas. La conducta también vista como una forma de comunicación, es aprendida, es reforzada y funcional (Swartz, 2003;2005; 2010) por tanto indispensable para la interacción de un individuo en el contexto social.

Se abordó desde una postura cualitativa, tipo documental, acercándose al método biográfico, como un corte en su historia de vida académica. Los resultados no son cuantitativos, se destacaron estructuras de discurso o patrones verbales puntuales pero comunes o compartidas entre los participantes.

Sujetos

Fueron un total de 9 estudiantes los que participaron contestando el cuestionario con seis preguntas y la opción de realizar algún comentario. De esas seis preguntas se tomaron en cuenta solo a número 4, la número 6 y se registró para revisión a quienes agregaron cometario.

Fueron nueve estudiantes, siete mujeres y dos hombres:

- 2 egresados del plan de estudios 2012-2.
- 3 estudiantes del último semestre (8vo) del mismo plan y
- 4 estudiantes del séptimo y sexto semestre del plan 2022-2, todos con formación en la licenciatura en psicología, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.

Se comparte imagen de cuestionario que respondieron 9 de los 15 participantes en ese momento.

CUESTIONARIO ACYNEE
2024-2

FECHA: _____

NOMBRE O MATRICULA _____
SEMESTRE _____
PLAN DE ESTUDIOS: _____

1. ¿En qué semestre conoció Acynee? _____

2. ¿Bajo qué modalidad participó en Acynee? _____

3. ¿Participó en más de una modalidad en Acynee? _____

4. ¿Por qué o cómo decidió quedarse en Acynee? _____

5. ¿Cómo considera o no que Acynee ha influido en su formación? _____

6. ¿Qué trabajo, actividades o tareas realizó mientras participó en Acynee?

Desea comentar algo: ? _____

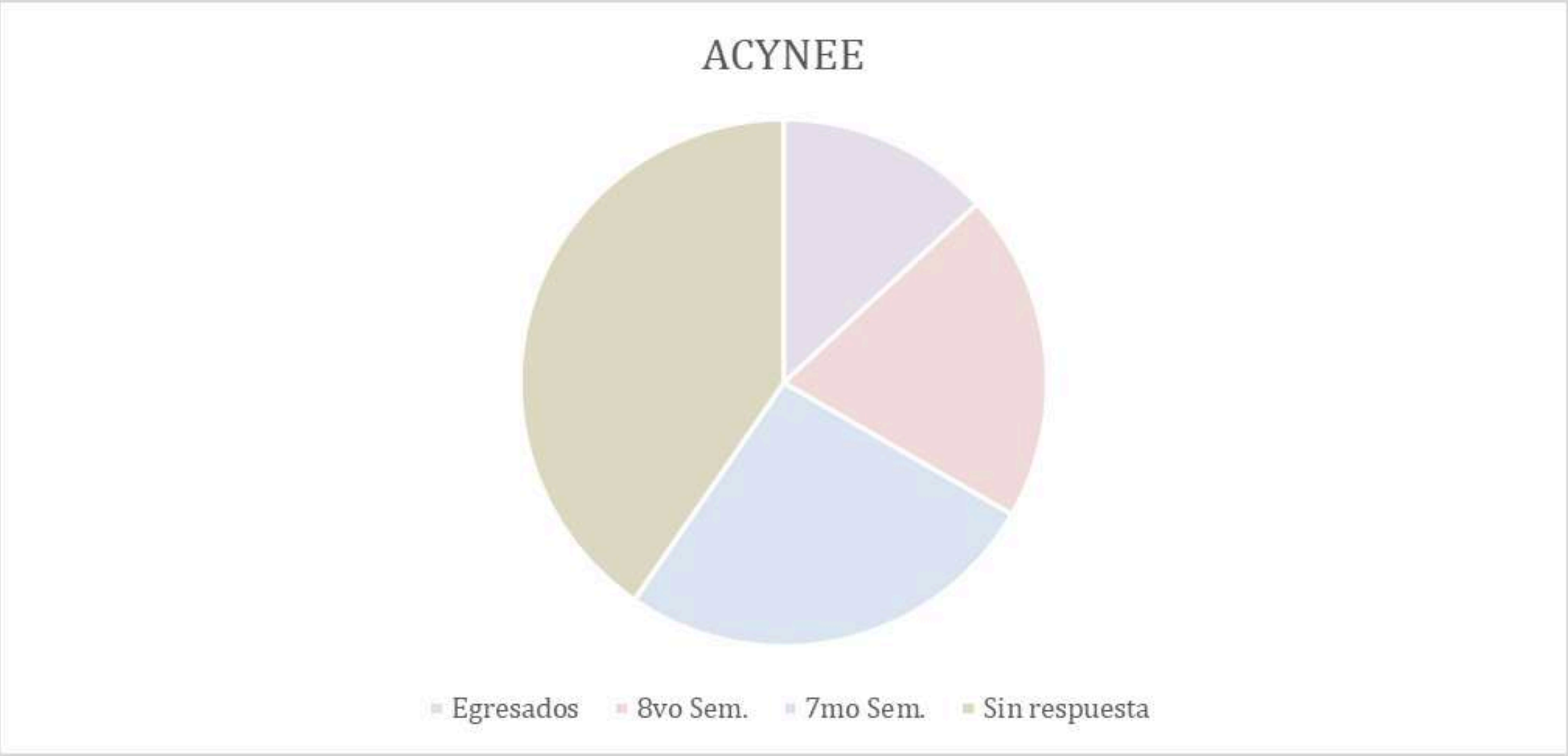
¡¡GRACIAS POR SU COLABORACION!!

Resultados

Se presenta el cuadro que concentra las respuestas de los y las estudiantes, se muestra la información que respondieron a las preguntas cuatro y seis y se incluye el comentario que escribieron si fue, ese el caso.

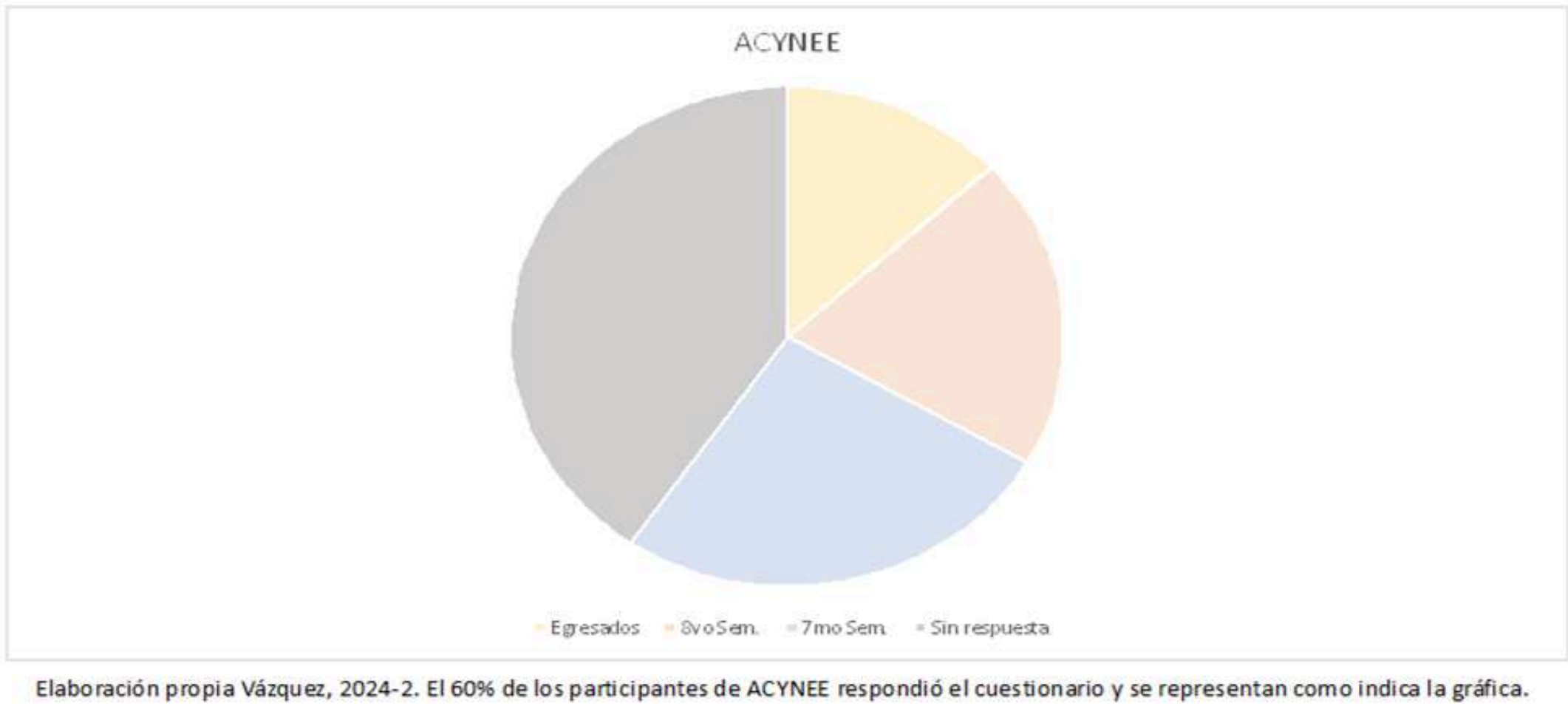
¿Qué caracteriza al discurso y o reflexiones de los estudiantes, según la(s) modalidad(es) en la que participó cada uno en ACYNEE 2024-2?						
ESTUDIANTE	OMCC	PLAN DE ESTUDIOS	SEMESTRE	PREGUNTA 4 ¿Por qué decidió quedarse en ACYNEE en más de una modalidad?	Pregunta 6 ¿Qué Actividades realizó en ACYNEE?	Desee hacer un comentario (opcional)
1.-E	P/CC/SS/ Prácticas Profesionales	2012-2/semi	Egresó	1.- Era un área de mi interés. 2.-Oportunidad de Aprendizaje y. 3.-Practica Real	Entrevistas, aplicación de pruebas reportes psicológicos, intervenciones psicológicas, asistencia a escuelas de educación básica y al Instituto Tecnológico (convenio de colaboración), inducción a nuevos integrantes, participación en cursos para maestros y, presentación de cartel en Yuma Arizona	Agradecer la oportunidad y que hubiera un espacio físico exclusivo para atención ACYNEE, mesas especiales para niños.
2.-S	P/CC/SS/ Prácticas Profesionales	2012-2 mixto	Egresó	1.-Tomé dos clases con la maestra Esther Vázquez y 2.-Me gustó lo que aprendí, y quise continuar	Aprendí a hacer entrevistas, Presentaciones y participación en el Instituto Tecnológico de Mexicali para profesores y alumnos, asistencia a escuelas (convenio) entrevistas, aplicación de pruebas, evaluaciones, reportes psicológicos, asistí a la ciudad de Yuma	Ninguno
3.-M	P/CC/SS/ Prácticas Profesionales	2012-2 mixto	8vo	1.- Con el fin de observar cómo se podrían aplicar la modificación de conducta, 2.-Tratar de desenvolverme en entrevistas y 3.- Exposiciones	Participación en intervenciones, explicación de registros conductuales, revisión y aplicación de pruebas, realización de historias clínicas y entrevistas, exposición del programa ACYNEE, así como también participación en congreso y talleres realizados en el TEC	Solo me queda comentar que en ACYNEE pude aprender nuevas técnicas que la vez en clases no se puedan poner en práctica totalmente por el tiempo, pero en este lugar al dedicar bastante tiempo se pueden dominar estas técnicas, como el hecho de calificar y aplicar pruebas psicológicas, la utilización del DSM V, el cómo realizar una entrevista o historia clínica.
4.-I	P/CC/SS	2012-2 mixto	8vo.	1.-Llamo mi atención porque se enfocaba dentro del área clínica; y 2.-Me gustaban las clases de Desórdenes y la de Modificación de la Conducta, 3.-Acudí con la maestra Esther y de manera flexible me proporciono información e indicaciones para entrar al programa.	Pude hacer entrevistas para aplicar historia clínica. Redacción de reportes. Particpe en dos conferencias y aplique la teoría en la que se apoya el programa en intervención con los pacientes	Estoy muy agradecida con mis compañeros de ACYNEE y con la maestra María Esther, ya que todos funcionamos como equipo y por ello se pudo sacar el trabajo adelante, aprendí mucho cada error y aprendizaje visto durante mi estancia en el programa.
5.-Cae	P/CC/SS	2012-2 mixto	8vo	Tenia curiosidad acerca del área infantil, así como que se llevaba a cabo y como se realizaba en especial la intervención, además para practicar lo visto en clases .	Realicé tanto la aplicación de la batería de pruebas para la evaluación, el reporte para obtener el resultado de ellas, entrevistas y al inicio me encontraba pronto apuntada información de estas mismas, reportes psicológicos, sesiones que se realizaban los jueves, registros de conductas y la elaboración de material para sesiones, etc.	nada
6.-I	P/CC/SS/ Prácticas Profesionales	2022-2 escolarizado	7mo.	1.-Ocupaba créditos optativos y la profesora Esther mencionó ACYNEE 2.-Trabajaban con pacientes reales. 3.-Es una buena oportunidad para aprender bajo el apoyo de profesionales.	Aplicación de historia clínica, batería de pruebas, generar programas de modificación de la conducta, dar talleres a otras universidades	Me gusta mucho el trabajo en ACYNEE, me permite prepararme para el ámbito profesional desde antes, acompañado tanto por compañeros de semestres superiores, como profesionales en el ámbito
7.-V	P/CC/SS	escolarizado	7mo.	1.-Me gusta la forma en que se trabaja 2.-Siento que he aprendido mucho	Calificación de pruebas, intervención conductual, elaboración de reportes psicológicos. Aprendí lo que es la terapia re-directiva y el ACP	Ninguno
8.-C	P/CC/SS Prácticas Profesionales	escolarizado	7mo	1.-Buscando un servicio al cual entrar y me llamó la atención ACYNFF. Me di cuenta que la encargada (Dra. María Esther) era también mi maestra en diagnóstico. Una semana ella preguntó, si alguien estaba interesado en la educación especial e hizo la invitación 2.-Decidí quedarme en ACYNFF, porque ya conozco la forma de trabajar de la Dra. María Esther 3.-Es un área en la cual me quiero enfocar y me quiero dedicar una vez que egrese. 4.-Aprendo mucho, constantemente estamos aplicando pruebas, entrevistas, reportes y trabajando en intervenciones con niños (en ocasiones también con adolescentes y adultos) y es experiencia que me va a servir para mi vida laboral.	Intervenciones, elaboración de reportes Diagnósticos, entrevistas Transcripciones de entrevistas planificar sesiones Exposición en Yuma de lo que es ACYNEE Plática a alumnos y maestros del Tecnológico de Mexicali Aplicación de pruebas a historia clínica	Ninguno
9.-A	P/CC/SS/ Prácticas Profesionales	escolarizado	7mo.	1.Es un campo de mi interés 2.- Le comenté a la encargada que yo tenía un familiar con Down y quería tener más recursos para apoyarle 3.-Quería aprender	Aplicación de pruebas e Historia clínica, Diagnósticos, entrevistas Transcripciones de entrevistas Plática a alumnos y maestros del Tecnológico de Mexicali Intervenciones y elaboración y entrega de reportes psicológicos.	Ninguno
Cuadro concentrado de estudiantes que respondieron el cuestionario de ACYNEE, 9 de 15 participantes en total. Elaboración propia Vázquez, 2024-2. OMCC=Otra modalidades con valor en créditos. PVCC= proyecto de vinculación con valor en créditos. SS= Servicio Social. Prácticas Profesionales.						

9/15 estudiantes, representa el 60% y 2 egresados representan un 13%.



Fuente: Elaboración propia, Vázquez, 2024-2.

9/15 estudiantes, representa el 60% y 2 egresados representan un 13%.



Fuente: Elaboración propia, Vázquez, 2024-2. Con palabras distintas todos los comentarios de los estudiantes reflejan en su discurso escrito, un interés específico en el campo clínico educativo y de educación especial, aprendizaje y la aplicación de la teoría en una práctica real, en las preguntas 4 y 6 del cuestionario.

Los estudiantes coinciden en que su paso por ACYNEE fue positivo para su formación, refieren todas experiencias distintas a las del aula, aprendizaje y participación en atención a casos reales.

Conclusiones

En educación superior estudiantes y profesores tiene un compromiso, cada uno de ellos desde su trinchera, a esa relación en el aula que se reconoce como proceso de enseñanza aprendizaje se le suma hoy al interior de las IES, toda la población vulnerable que se perfila para recibir atención especializada o bien para incluso ser formados en la licenciatura. En ambos casos deben ser atendidos.

ACYNEE no es ni la única ni la mejor opción para brindar ese extra en la formación de los estudiantes de licenciatura, sin embargo, si es un espacio comprometido y preocupado todavía por la atención a la comunidad de la periferia y más allá, además de ocupado en la atención y formación de los alumnos de licenciatura en psicología.

Para entrar a el programa de ACYNEE en cualquiera de sus modalidades se requiere:

1. Realizar unas lecturas, un reporte de cada lectura
2. Un curso y examen del curso y de las lecturas
3. Haber cursados la materia de Diagnostico psicológico en niños y adolescentes
4. Haber cursados la materia de Modificación de la conducta, ambas con la Dra. Vázquez (con el propósito de familiarizarse con una forma y ritmo de trabajo).

Parte de las actividades que ACYNEE y sus integrantes realizaron en este 2024- y 2024-2 realizaron incluye:

- Estudiantes registrados en las modalidades en ACYNEE 26 en 2024-1
- Plática de discapacidad e inclusión (docentes y estudiantes) abril 2024-1
- Plática de habilidades blandas, mayo 2024-1
- Participación de ACYNEE en el 6to Foro Comunitario del Condado de Yuma ABRC -2024 (mayo), con la participación de 16 estudiantes en distinta modalidad presencial y virtual
- Verano del 2024. 25 docentes asistentes a capacitación (Ejercicio de adecuaciones curriculares 1 PUA calculo Diferencial), 5 canalizados 2 evaluaciones 1 reporte
- ACYNEE Participación en la “XIV Expo de Unidades Receptoras de Prácticas Profesionales FCH”, 2024-1
- Estudiantes registrados en las modalidades en ACYNEE 18 en 2024-2
- ACYNEE Participación en la “XV Expo de Unidades Receptoras de Prácticas Profesionales FCH”, 2024-2.

La tarea de atención a casos con discapacidad o de EE no concluye al llegar los estudiantes a la universidad, es un reto, pero también es un compromiso como académicos, aún más cuando ellos ingresan ganándose su lugar con el examen de selección (Vázquez. 2018).

La tarea de formar a los estudiantes de la licenciatura en psicología en este particular tema, tampoco concluye en parte de un continuo en la actividad universitaria-

Referencias

- American Psychological Association [APA]. (1994). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV).
- American Psychological Association [APA]. (2014). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5).
- American Psychological Association [APA]. (2023). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM5TR)
- Convenio ITNM, campus Mexicali., y FHC de la UABC, en 2023
- DOF (2005). Ley general de las personas con discapacidad. Diario Oficial de la Federación, México. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2003), Sánchez, P. Coord. Aprendizaje y desarrollo: La investigación educativa en México.
- Galindo, E. (1987), Modificación de conducta en la educación especial, México, Trillas.
- INEGI, (2000), El ABC de las estadísticas en Educación, Consultado marzo de 2010 en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/2104/702825460488/702825460488_1.pdf
- INEE (2018), Informe del INEE: Educación Obligatoria en México, Consultado abril de 2018 en https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/index.html
- Pérez-Castro, Judith, «La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México», en Sinéctica, Revista Electrónica de Educación [en línea] 2016.
- Rivera, O.; Esquivel, F. Lucio, E. (1987) Integración de estudios psicológicos AIIANA Técnico Primera Edición, editorial Diana. México. Secretaría de Educación Pública.
- Romero, F. (2014), Educación Especial en México, SEP, Consultado junio de 2018, en: <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>
- Swartz, S. (2010), Autism/Autismo (2ª ed.), México, Editorial Lagares.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York.
- UNESCO (1994). Declaración Mundial de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Madrid.
- Universidad Autónoma de Baja California. Gaceta Universitaria. Promueven inclusión a las personas con discapacidad: <http://gaceta.uabc.edu.mx/notas/academia/promueven-inclusi-n-las-personas-con-discapacidad>.
- Vázquez, M. E. (2018), Educación especial, la frontera EU y México: Voces de legislación-operatividad, usuarios y proveedores, Ed. UABUNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York.

37. DIDÁCTICA INTEGRADA Y CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS DE VINCULACIÓN UNIVERSITARIA.

José Manuel Casillas Domínguez
Rey David Román Gálvez
Iván Alberto Sanchís Pedregosa
José Efraín Carrera Salcido
Lilia Martínez Lobatos

Introducción

El currículo flexible y diseñado en competencias a más de dos décadas de su instalación en las universidades públicas de México hoy muestra una orientación que privilegia el desarrollo de prácticas que dirigidas hacia la realidad social y del empleo. Una concepción subyacente de un currículo como práctica. Esta formación profesional de gran significado se encuentra principalmente en las actividades terminales de los planes de estudio. Una primera interrogante es: ¿Cómo articular contenidos con la realidad? Otra interrogante refiere a ¿Cómo se establece una didáctica que integre acciones internas y externas a la universidad? Estructurar sistemas de formación profesional en estos alcances de vinculación universitaria representa un enorme reto para las instituciones educativas. Ello llevó a problematizar que en el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es importante un desarrollo conceptual sobre una “didáctica integrada o vinculada”, a partir de lo que se genera en las acciones académicas entre la universidad y su exterior donde el docente y el profesional aportan a la formación profesional del alumno en prácticas o estancias profesionales. El proyecto se desarrolló bajo una metodología de tipo cualitativo, en un diseño de investigación descriptivo-exploratorio. Se utilizó técnica de entrevista a profundidad aplicadas a un grupo predeterminado de profesores e investigadores de los distintos campus en la UABC. los resultados se encontraron se encontró que las prácticas que desarrollan los alumnos al exterior de la universidad si permiten identificar un trabajo didáctico diferenciado que integra los contenidos teóricos con los prácticos, así como también funciones y percepciones del profesor en torno a ellos, un alto valor y respeto a las acciones reales en el medio externo. El profesor se ha colocado en una posición de manera natural y convencional, ha organizado criterios académicos y en valores para su participación en la formación externa del alumno. Habría que intentar conceptualizar su didáctica que evidentemente existe integrada a los sectores sociales y productivos.

En el ámbito de la educación superior mexicana, el currículo ha transitado hacia esquemas flexibles y orientados en competencias con la finalidad de responder de manera más pertinente a las demandas sociales y productivas. Este cambio implica no solo la reorganización de los contenidos, sino también la necesidad de establecer vínculos sólidos entre la teoría y la práctica, lo cual favorece un aprendizaje significativo en contextos auténticos (Martínez, 2011; Reid, 2002).

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ha impulsado desde la década de los noventa un modelo curricular que promueve la integración de experiencias académicas y profesionales mediante prácticas y estancias, buscando con ello formar profesionistas capaces de enfrentar los retos del entorno real (Martínez, 2006, 2009, 2013). En este marco, la didáctica universitaria se configura como un elemento clave, al fungir como el puente entre los contenidos teóricos y su aplicación en escenarios laborales y sociales.

El docente, como actor central en este proceso, asume un rol complejo que trasciende el aula, al diseñar estrategias que integren la formación académica con la práctica profesional. De esta manera surge la concepción de una “didáctica integrada o vinculada”, entendida como el conjunto de acciones que articulan los procesos formativos con las necesidades de los sectores sociales y productivos, y que contribuyen a consolidar una educación universitaria más pertinente y contextualizada (Imbernón, 2017; Roegiers, 2004).

En consecuencia, el presente trabajo busca analizar cómo la vinculación universitaria posibilita una didáctica diferenciada que combina teoría y práctica, destacando las percepciones y experiencias de docentes de la UABC. El objetivo es evidenciar cómo estas prácticas contribuyen a la construcción de un currículo más significativo, orientado al desarrollo de competencias y a la formación integral de los estudiantes (Martínez, Fierro & Román, 2019).

Planteamiento del problema

Al inicio de los noventa, con la flexibilidad curricular se dirigió la atención hacia las diversas modalidades de actividades prácticas en los planes de estudio. Lo habitual fue distinguir en los procesos de diseño curricular las asignaturas teóricas de las prácticas, en éstas últimas las conocidas en laboratorios, talleres o en algunos campos externos. Sin embargo, estas prácticas llamadas escolares fueron insuficientes ante las demandas del contexto global. La respuesta fue el currículo como práctica vivencial, en el que las prácticas se realizan en sitios reales o auténticos, y se les llama prácticas o estancias de aprendizaje para los estudiantes. Esta orientación responde a un concepto de competencias que se materializa en la resolución de problemas reales e inéditos en sitios laborales o sociales (Martínez, L. 2011).

El antecedente de la formación en sitio y de las competencias profesionales forjadas en la práctica profesional del estudiante, se dieron en los planes de estudio flexibles. Se pretendió que los planes de estudio respondieran a las necesidades de los sectores productivos. Reid (2002) lo coloca como un currículo orientado a la aplicación en la realidad social y productiva lleva a la concepción de currículo como práctica, dentro de la teoría deliberadora.

Ello lleva a problematizar ¿Cómo se realiza el contacto entre la universidad y el ambiente profesional desde las prácticas de los alumnos, el docente y su didáctica?

La UABC buscó flexibilizar sus planes de estudio a partir de 1993 con el fin de lograr un mayor enriquecimiento interdisciplinario y elevar su capacidad de adaptación a las transformaciones previsibles de la demanda social, proceso que tuvo como elemento uniformador al sistema de créditos para la administración de una organización curricular por asignaturas, en etapas de formación mediante la selección de asignaturas, espacios optativos y diversas modalidades de acreditación. Actividades curriculares que se replicaron en un conjunto variado de universidades (Martínez, L. 2006, 2009, 2011).

Seguido a estos procesos, surgieron los enfoques en competencias, criticados por su sentido pragmático y utilitario, en sus diseños basados en conocimientos, habilidades, actitudes y en modelos conductuales (Díaz Barriga, A, 2014). A partir del año 2000, la UABC plantea cambios en su metodología hacia un diseño curricular en competencias. Reaparece un pragmatismo en los contenidos de las diversas modalidades encontradas en los planes de estudio. En un estudio sobre planes de estudio (Martínez, L. 2013) se encontró que un 75 por ciento de los estudiantes consideran como muy importantes a las prácticas y estancias profesionales para sus estudios y formación profesional. Un 62 por ciento del estudiantado solicita y valora que sus prácticas se desarrollen en escenarios reales.

El otro tema obligado para concretar en el currículo es el relacionado a la didáctica. Las universidades mexicanas no han dado continuidad a los procesos curriculares esperados, como también se desconocen los procesos didácticos a que llevaron los cambios curriculares, pero sobre todo en la didáctica que se desarrolla ante las actividades de vinculación que se presentan con las prácticas y la vinculación educativa.

Sustento teórico

Los contenidos y actividades terminales residen generalmente al final de las etapas de los planes de estudio, y se caracterizan por ser en las modalidades de prácticas o de estancias de aprendizaje. Estas etapas terminales son de gran significado en la definición y constitución de la formación profesional del alumno. Las prácticas han cobrado una gran vitalidad en las universidades y por ende en el currículo. Los principales cambios se relacionan a abordajes disciplinares de aplicación de conocimientos para resolver problemas en contextos socioeconómicos. La nueva articulación entre la formación profesional y la realidad no es sólo un esquema convencional utilitarista de la educación. Es valorar una formación práctica integrada en un todo, en un contexto de globalidad, de una vida dirigida hacia el aprendizaje, matizada por los cambios, la incertidumbre y los riesgos.

El enfoque por competencias para la integración de los conocimientos es una vía real, si se construye desde autores como Perrenoud (1999) que configura la suma de diversos tipos de contenidos para solucionar problemas o situaciones en sitios auténticos. Para Meirieu (2016) que distingue la diferenciación en el diagnóstico previo para un tratamiento individualizado. Perrenoud (2007) habla de pedagogía diferenciada, a la cual le atribuye su origen en las desigualdades en la escuela. Roegiers (2004) señala que la pedagogía de la integración se inscribe en las prácticas de la clase en un afán intensificado de situar todo aprendizaje en relación con situaciones significativas; una preocupación por desarrollar métodos activos de aprendizaje (resolución de problemas, estudio de casos, etc.); proponer actividades de integración de conocimientos.

Necesidades nuevas para el profesor ante los cambios curriculares y las actuales circunstancias en que se desarrollan sus planes y programas de estudio. El profesor requerirá ampliar tanto su formación, como igual ha sucedido con sus funciones diversificadas en docencia, tutorías, investigación y gestión. Las demandas de los sectores sociales y productivos han llevado a que la vinculación para la formación profesional se convierta en apremiantes peticiones para brindar pertinencia a la educación universitaria. Imbernon (2017) menciona que la labor del profesor debe realizarse en la escuela y fuera de ella. Hoy la escuela necesita que otras instancias sociales y otros mediadores se impliquen y ayuden.

Los profesores necesitan una formación específica que les permita desempeñar lo mejor posible las funciones actuales que les han asignadas. En estas circunstancias la función docente manifiesta una creciente complejidad que reclama una sólida formación disciplinar o profesional, pero también, una preparación en el conocimiento y las habilidades didácticas del contenido para asumir determinadas responsabilidades que hoy trascienden al aula.

Es relevante mencionar que la labor universitaria sufre de una progresiva orientación hacia la mercantilización de sus servicios y en algunos casos a esto se le asocia a los procesos de vinculación universitaria. Suscitando cambios principalmente en aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional y pedagógico del docente. Ante este panorama y en los casos en que los alumnos están saliendo de la universidad a aprender en los sitios que podrían ser sus futuros espacios de trabajo, es que la vinculación universitaria debería estar centrada en la formación profesional de los alumnos. Estas acciones comprometen a un trabajo didáctico diferenciado del convencional por parte del profesor, por el envío que hacen de sus alumnos al exterior, y por establecer nexos de comunicación con profesionales y entidades empleadoras, empresas o instituciones que fungen como instancias formadoras en medios reales de desempeño laboral.

La universidad muestra una escasa implicación en la formación pedagógica de sus docentes, los cuales están construyendo procesos y estrategias didácticas vinculadas o integradas a los sectores sociales y productivos las cuales merecen ser exploradas y conceptualizadas.

Objetivos

1. Analizar las prácticas derivadas de los contenidos de los planes y programas de estudio para identificar sus acciones en el exterior al aula y las estrategias didácticas de los profesores.
2. Distinguir rutas metodológicas de didáctica vinculada o integrada.

Metodología

Esta contribución forma parte de la primera etapa de una investigación iniciada en 2017 sobre currículo, didáctica y vinculación. La primera etapa del proyecto refiere a la obtención y procesamiento de datos institucionales de la UABC en aspectos como matrícula estudiantil, prácticas profesionales, proyectos de vinculación con valor en créditos, entre otros datos, que permitieron configurar las estrategias de la segunda etapa que atiende al trabajo de campo del estudio y del cual se presenta un avance sobre dos de sus categorías. El proyecto en general se desarrolla bajo una metodología de tipo cualitativo, en un diseño de investigación descriptivo-exploratorio. Se utilizó la técnica de entrevista a un grupo predeterminado de 18 profesores e investigadores de los distintos campus en la UABC. Se procesó la información recabada con uso del programa Atlas Ti. Algunos de los datos que se presentan en este momento referirán a dos categorías: fundamentos de las prácticas, y diferencias entre las prácticas externas de la universidad y las desarrolladas en las clases.

Resultados

A continuación, se presentan algunos resultados en fragmentos de información sobre los fundamentos de las prácticas que desarrollan los alumnos al exterior de la universidad desde la opinión de los profesores de distintas carreras profesionales. Al respecto mencionan lo siguiente.

“Para lanzar al alumno fuera de la escuela pues necesitamos haber visto previamente las bases en el salón de clases, ahora sí, que no se trata de que aprendan a la mala ellos solitos; se trata de irlos guiando como tutores o como maestros, entonces en este caso es importante ver las bases, ver la teoría primero en el salón de clases, incluso discutir algunos escenarios hipotéticos o algo; darle las herramientas que ellos van a necesitar para poder resolver problemas prácticos, y ya que dominan eso pues exponerlos al campo practico.” E 3.

En la mayoría de las asignaturas de los planes de estudio aún se sostiene una carga horaria distribuida en teoría y en práctica que debe ser administrada desde el titular de la asignatura o el profesor, esta situación supone que el alumno al estar en una entidad externa sigue teniendo un contacto con el profesor. En algunos casos los criterios se establecen con base en un número determinado de obtención de créditos como el señalado enseguida.

“Para que puedan hacer las prácticas profesionales tienen que llevar 70% de los créditos y para los proyectos de vinculación en octavo y en noveno porque en séptimo semestre les dan unidades de aprendizaje como "Lean Manufactory" o tópicos de calidad que hablan sobre metodología Six sigma que son metodología que los muchachos van a implementar en octavo y en noveno en la industria, entonces el periodo perfecto para que ellos entren es en octavo, bueno más bien todos los semestres en base a lo anterior son los conocimientos que queremos que ellos aprendan.” E5.

En el caso de las prácticas profesionales (aproximadamente 10 créditos) que no se encuentran ligadas a una asignatura en particular, se analiza que se hayan cubierto una serie de contenidos que brinden los antecedentes que permitan un adecuado desarrollo del alumno en el exterior. Estas acciones reconocen diferencias entre las prácticas escolares que se realizan en la universidad y las profesionales en el exterior, como se aprecia enseguida.

“En la clase vemos la teoría, incluso en los talleres muchas veces se vuelve la actividad de la calle un poquito más práctica, con modelos, con maniquís, por ejemplo. Aunque se acerca mucho a la realidad, no deja de ser un maniquí; entonces la diferencia ya con la practica en vivo ya fuera de la escuela, pues es precisamente esa. En nuestro caso que tratamos con personas, las practicas fuera de la escuela le permiten al estudiante conocer todo el contexto donde va a trabajar a futuro; no solamente trataran con una enfermedad o un problema sino, todo el contexto de la persona, la familia, a la dependencia que muchas veces tienen los pacientes, todo el entorno es el primer acercamiento que tendrán los estudiantes a lo que les espera.” E8.

El profesor es consciente o reconoce las limitaciones que el trabajo en el aula presenta para ilustrar casos que requieren experiencias reales. En estos casos de carreras de la salud que, por ser tan tradicionales y experimentados en su vinculación al área hospitalaria, el profesor sabe de la importancia de contextualizar el aprendizaje del alumno y de impulsarlo a que se desarrolle en estos medios externos a la universidad de una manera muy natural. Esto no se observa de la misma manera en otras carreras de humanidades como en lo expresado a continuación.

“La gran diferencia es que lo que hacemos en clase no son prácticas, son ejercicios; ejercicios académicos no son práctica. Las prácticas tienen un sentido de realidad y de realización in situ, donde ocurre el fenómeno, donde ocurre el problema, donde ocurren las circunstancias a la cual está vinculada la profesión. En esta escuela los muchachos están haciendo prácticas a partir de 7mo, 8vo semestre; por ende, no podemos hablar de ejercicios. En clase podemos hacer muchas actividades desde el primer semestre lo cual incluye ejercicios de cualquier naturaleza; pero las prácticas son la suma o la combinación complejas entre todos esos ejercicios que se hicieron a lo largo de su carrera y tienen que ver con la posibilidad de que se den en un espacio real, emergente. Lo que hacemos en la escuela son ejercicios, no son prácticas; las utilizamos como 'sinónimo', lo cual no lo es. Durante la formación, ya en el contexto, la realidad, son prácticas.” E7.

Los profesores de carreras distintas al campo de las ciencias de la salud identifican con cierta claridad la función que llevan los diversos tipos de prácticas, reconocen los espacios académicos de los del sector externo, así como también las actividades que se desarrollan en cada uno de ellos, lo cual, supone trabajos escolares y profesionales diferenciados como de los diversos actores que los desempeñan. Esta distinción deriva en identificar grados de importancia a las prácticas destacando o reconociendo el alto valor que representan las externas a la universidad como se explica enseguida.

“Vemos un cambio muy notorio en los muchachos porque antes de entrar a trabajar en industria, hacen practicas del laboratorio con nosotros, se les hace interesante; pero obviamente les ponen más atención o valoran más cuando están en la industria y que empiezan a relacionar lo que aprendieron en la clase con lo que es la vida real y el trabajo real, entonces si vemos cambios en ellos porque se entusiasman cuando empiezan a hacerlo, o de repente también hemos tenido casos de muchachos que de repente: "Profe me toco hacer un estudio de tiempos y ya no me acuerdo como era. ¿Me puede explicar? o dígame que libro", entonces como que retoman el hecho de que "ah ¿Cómo no me puedo acordar"? y vuelven a recurrir a nosotros como maestros o a los libros y entonces es cuando van reforzando su conocimiento.” E3.

El trabajo practico en la exterior demanda procesos de retroalimentación o de retorno a contenidos que se presentan como necesarios o básicos para el desempeño externo del alumno. El profesor no muestra inconveniente en brindar atención al exalumno cuando este lo requiere. No obstante, la comunicación se sostiene para la enseñanza y se manifiesta una gran responsabilidad del profesor en estos procesos como se muestra a continuación.

“Yo considero que generalmente la responsabilidad de todas las practicas fuera de la escuela, mientras ellos sean estudiantes, pues es del maestro, no de ellos. Obviamente que el nivel de esas prácticas debe ir avanzando con profundidad conforme ellos vayan avanzando en semestre, de igual manera el grado de responsabilidad; entonces muchas veces los acercamientos a esos casos ya prácticos con pacientes y todo eso, primero es de observación y pues esto va avanzando; pero si hubiera algún problema o en alguna situación en la que el estudiante no es capaz de resolver el problema o algo, generalmente después de que se concluye con la práctica, en el salón de clases viene después la retroalimentación. A partir de ahí, se recapacita y se analiza lo que ocurrió, lo favorable, lo desfavorable, y tratar entre todos de resolverlo; claro que, si es algo muy importante, que se tenga que resolver en el momento, pues obviamente que el maestro debe de intervenir; pero obviamente no soy muy partidaria de evidenciar al frente del paciente, entonces hay que tratar de mantener la línea y saber cuándo si intervenir y cuando no.” E9.

El trabajo didáctico del profesor al corregir los errores es sistematizado y ético –al menos en este caso-, cuando el profesor se convierte al mismo tiempo en el profesional de una entidad de empleo. Este trabajo es coordinado, lleva tiempos y espacios de atención diferenciada para la enseñanza y la observación en campo, sea este un hospital como una empresa, evidencia criterios, y códigos de conducta académica que en algunos casos son convencionales y a discreción y decisión del profesor.

Conclusiones

Explorar el tema relacionado al profesor desde su participación didáctica en acciones de vinculación para la formación profesional del alumno, es novedoso en los cambios curriculares suscitados a partir de la flexibilidad curricular y los diseños basados en competencias en México. Muy diversos autores mencionan en los años recientes o a partir de los enfoques en competencias, la existencia de una didáctica de integración o una pedagogía diferenciada, lo cual, en la práctica docente universitaria, es claramente identificada a partir de la relevancia a las prácticas y estancias profesionales de los alumnos. Las prácticas que desarrollan los alumnos al exterior de la universidad si permiten identificar un trabajo didáctico diferenciado que integra los contenidos teóricos con los prácticos, funciones y percepciones del profesor en torno a ellos. Los profesores reconocen un alto valor a las acciones reales en el medio externo. Se han colocado en una posición de manera natural y convencional, han organizado criterios académicos y en valores para su participación en la formación externa del alumno. Queda pendiente interpretar a mayor profundidad estos procesos para intentar conceptualizar su didáctica que evidentemente existe integrada a los sectores sociales y productivos.

El análisis de la didáctica integrada y la vinculación universitaria con el entorno productivo revela la importancia de conectar los contenidos académicos con las demandas reales del mercado laboral y la sociedad. La UABC, al implementar un modelo curricular basado en competencias, ha logrado posicionar a las prácticas profesionales como una herramienta clave en la formación de sus estudiantes. Estas prácticas no solo favorecen la adquisición de conocimientos técnicos, sino que también promueven el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para enfrentar situaciones inéditas en el ámbito profesional (Martínez, 2009; Meirieu, 2016).

El rol del docente se ha visto transformado, al pasar de un modelo tradicional de enseñanza centrado en la transmisión de conocimientos a uno que involucra un enfoque más dinámico y participativo. Los profesores, al integrar la teoría con la práctica en contextos reales, cumplen una función crucial en la formación integral de los alumnos, facilitando la adquisición de competencias que van más allá de los contenidos académicos. Esta labor exige una constante actualización en sus metodologías y enfoques didácticos, para poder enfrentar los retos que impone el contexto educativo y laboral actual (Perrenoud, 1999; Roegiers, 2004).

Sin embargo, aún queda pendiente profundizar en los procesos didácticos de vinculación, pues a pesar de los avances alcanzados, se requiere una conceptualización más clara de cómo estas prácticas contribuyen a la formación de profesionales que respondan de manera efectiva a los desafíos de un entorno cada vez más globalizado y cambiante. A futuro, es necesario seguir explorando las metodologías de integración didáctica, buscando mejorar la coherencia entre la enseñanza teórica y las experiencias reales de los estudiantes en sus espacios laborales (Díaz-Barriga & García, 2014; Imbernón, 2017).

Referencias

- Díaz-Barriga, Á. & García, J. M. (2014) Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países. Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Imbernon, F. (2017) Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar. Editorial Grao. España.
- Meirieu P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Editorial Paidós. Argentina.
- Martínez, L. (2013) Currículo y proyectos de prácticas de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California. Ponencia Congreso Internacional de Educación. Currículum. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Martínez, L. (2011) Formación para la innovación. El currículum ante las demandas de la nueva economía. ANUIES. UABC.
- Martínez, L. (2009). Plan de estudios por competencias y flexibilidad curricular en la UABC. UABC. México.
- Martínez, L. (2006). Flexibilización curricular. El caso de la UABC. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad y la Educación. Plaza y Valdés. México.
- Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile, Dolment Ediciones.
- Reid, Westbury (2002). El estudio del currículum desde un enfoque deliberador y su relación con el pluralismo crítico. En I. Westbury (Comp.), ¿Hacia dónde va el currículum? La contribución la teoría deliberadora. Barcelona. Ediciones Pomares, pp.29.
- Roegiers. X. (2004) Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Fondo de Cultura Económica. México.

La obra *Creatividad en el desarrollo de los espacios educativos innovadores* se publicó en noviembre de 2025.

Creatividad en el desarrollo de los espacios educativos innovadores

La creatividad y la transdisciplinariedad son claves para transformar la educación superior. Este libro invita a repensar los espacios educativos como escenarios vivos de innovación, colaboración y pensamiento crítico. A través de una mirada integradora, se exploran propuestas que conectan disciplinas, potencian el aprendizaje activo y responden a los retos contemporáneos. Una guía esencial para quienes desean construir entornos que inspiren nuevas formas de enseñar y aprender.

