

CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
XVIII
CNIE 2025

MEMORIA ELECTRÓNICA DEL XVIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

VIII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación

COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
IISUE Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
UANL Universidad Autónoma de Nuevo León
FFyL Facultad de Filosofía y Letras
FIME Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica
NL Educación
Tecnológico de Monterrey
Institute for the Future of Education Tecnológico de Monterrey
Monterrey México Oficina de Convenciones y Visitantes
Ciudad de México Capital de la Transformación
SECTEI

Memoria electrónica

XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 8, No. 5, 2024-2025, es una Publicación bienal editada y publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., General Prim 13, Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06010, Tel. 55 3089 2815, www.comie.org.mx, comie@comie.org.mx.

Editor responsable: Martha Vergara Fergoso. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-120619461000-203, ISSN: 2594-2433, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este Número, Área de Sistemas de Información, COMIE, Sergio Enrique Pozos Retana, General Prim 13, Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06010.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Memoria electrónica del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación

Comité Directivo

Martha Vergara Fregoso
Presidenta

Diana Patricia Rodríguez Pineda
Secretaria general

Luis Medina Gual
Tesorero

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Coordinadora de difusión y divulgación

Lya Esther Sañudo Guerra
Coordinadora de regiones

Claudia Beatriz Pontón Ramos
Coordinadora de relaciones institucionales

Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de Áreas Temáticas

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de formación

David Pérez Arenas
Coordinador de la comisión de admisión

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Directora de la Revista Mexicana de Investigación Educativa

Comité Científico

Gunther Dietz
Coordinador general del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Maricarmen Cantú Valadez
Coordinadora del VIII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación

Claudia Beatriz Pontón Ramos
Coordinadora del Área temática 1. Filosofía, teoría y campo de la educación

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Coordinador del Área temática 02. Historia e historiografía de la educación

Lya Esther Sañudo Guerra
Coordinadora del Área temática 03. Investigación de la investigación educativa

Fernanda Inéz García Vázquez
Coordinadora del Área temática 04. Procesos de aprendizaje y educación

Rocío Adela Andrade Cázares
Coordinadora del Área temática 05. Currículo

Arturo Guerrero Soto
Coordinador del Área temática 06. Educación en campos disciplinares

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora del Área temática 08. Procesos de formación

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Coordinadores del Área temática 09. Sujetos de la educación

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador del Área temática 10. Política y gestión de la educación

Rosalba Badillo Vega
Coordinadora del Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación

Virginia Aguilar Davis
Coordinadora del Área temática 12. Evaluación educativa

Diego Juárez Bolaños
Coordinador del Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

Cecilia Salomé Navia Antezana
Coordinadora del Área temática 14. Educación y valores

Ma. Teresa Prieto Quezada
Representante del Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
Elizabeth Martínez Buenabad
Coordinadora del Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación
Miguel Ángel Arias Ortega
Área temática 17. Educación ambiental para la sustentabilidad
Alexandro Escudero- Nahón
Área temática 18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación

Comité Local

María Eugenia Flores Treviño
Universidad Autónoma de Nuevo León
Lizbeth Habib Mireles
Universidad Autónoma de Nuevo León
Leonardo Glasserman Morales
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Carolina Alcantar Nieblas
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Marcela Georgina Gómez Zermeño
Secretaría de Educación de Nuevo León
Lorena Yadira Alemán de la Garza
Secretaría de Educación de Nuevo León

Secretaría Técnica, COMIE

Alfredo Meneses Matilde
Secretario técnico

Nancy Herrera Echeverría
Apoyo técnico

Sergio Enrique Pozos Retana
Análisis y gestión de la información

Daniela Alvarado Castillo
Comunicación y difusión

PRESENTACIÓN

Realizado cada dos años desde 1993, el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se ha convertido en el evento principal sobre investigación educativa en México, convocando destacados especialistas en el área, tanto nacionales como de la región latinoamericana y de otras partes del mundo.

A lo largo de sus dieciocho ediciones, el CNIE ha constituido un importante espacio de diálogo, no sólo entre académicos e investigadores, sino entre éstos y funcionarios nacionales y estatales, maestros del sistema educativo nacional, estudiantes de Escuelas Normales, de las licenciaturas y posgrados en educación, y público en general.

El programa académico de la décimo octava edición del CNIE incluyó: 1,662 ponencias del congreso general, 286 ponencias del ENEPE, 187 presentaciones de libros, 51 simposios y 24 materiales videográficos.

Además, se impartieron 10 conferencias magistrales, 9 conversaciones educativas y se llevaron a cabo 19 talleres y actividades culturales. El congreso se organiza en 17 áreas temáticas que abordan temas coyunturales de la investigación educativa, entre ellas, la formación docente, el currículo, la política educativa, historia de la educación, la educación ambiental, y las tecnologías de la información.

ÍNDICE

Área temática 1

Filosofía, teoría y campo de la educación

La relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico:
un análisis comparativo con enfoque constructivista
en alumnos de secundaria
Susana JudithAngulo García 43

Franciscanismo primitivo y la filosofía de la educación:
hacia una pedagogía de la minoridad y la ejemplaridad
Luis Fernando Barajas Gómez 53

Recursos etnográficos desde la decolonialidad
para el estudio de las ciudades educadoras
Janeth Adriana Mendoza Guzmán 63

Un acercamiento a la noción de libertad
en la Nueva Escuela Mexicana
Jennifer Patiño Aguilar 73

La construcción del objeto de investigación y sus implicaciones
desde la mirada ontológica, epistemológica y teleológica
Lilia Rosa Juárez Martínez 83

Área temática 2

Historia e historiografía de la educación

La importancia de la enseñanza de la danza prehispánica:
un recorrido histórico y cultural
Quelvia Rocio Valdes Moreno 95

La semántica histórica de los conceptos "método" e "instrucción"
a finales del siglo XIX en México (1887-1892):
una mirada desde la *Begriffsgeschichte* de Koselleck
Joaquín Arce Castelán 101

La Escuelita Popular Sabatina y la Escuela de la Resistencia
de Amilcingo, Morelos como experiencias pedagógicas alternativas
Candela Bastos Camus 111

Una aproximación a los modelos educativos y su impacto
en los desafíos en la enseñanza de la Historia de México
en nivel primaria a mediados del siglo XX
Carlos Eduardo Fuentes Tadeo 121

El profesor como sujeto de estudio,
una aproximación desde el estado del arte
Laura Olivia Uribe Smith 129

Las escuelas unitarias en México:
entre fragmentación educativa y permanencia histórica
Giovana Morales Ramírez 139

Área temática 3

Investigación de la investigación educativa

Ética del cuidado en las tutorías del doctorado multimodal
Juan Ociel Adame Briseño 151

Primeros hallazgos sobre gestión del conocimiento,
objeto de estudio del proyecto de investigación
Edith Enríquez Ramírez 159

Equipos de investigación en el proceso de generación de conocimiento.
El caso del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
Pedro Elizarrarás Quiroz 171

Metodologías sociocríticas, para fortalecer el pensamiento crítico
en contextos multigrado
Ana Patricia Cháirez Téllez 181

Área temática 4

Procesos de aprendizaje y educación

Representaciones sociales del aprendizaje del inglés
en la comunidad normalista
María de Jesús Benítez Medina 195

Autorregulación para el manejo de las conductas disruptivas:
perspectiva docente en primer grado de primaria
del municipio de Macuspana, Tabasco
Mónica Del Carmen Acuña Colomé 207

Tipos de involucramiento Familia-Escuela y factores que los determinan.
El caso de la Secundaria General "Román Saldaña Oropeza"
Elizabeth Rodríguez Toachee 217

Trabajo colaborativo para fomentar habilidades sociales
y acuerdos de convivencia en alumnos de educación primaria
Ana Yolitzin Palomo Lujano 229

Representaciones sociales de los docentes de grupo
de educación primaria respecto a la inclusión
Marisol Reyes Fonseca 237

Las habilidades lingüísticas como herramienta clave para fortalecer
las interacciones sociales y los aprendizajes en alumnos autistas
Magda Isabel Organista González 247

Implementación de juegos de mesa en el aula
para fomentar el desarrollo de habilidades matemáticas
Diego Ismael Espina González 255

Habilidades socioemocionales para favorecer la autonomía
en niños de tercer grado de preescolar
Erika Michael Estrada García 265

Dificultad en la práctica de enseñanza de la oralidad, lectura
y escritura en el nivel de primaria de educación especial
Brenda Ocampo Jaramillo 277

Intervención pedagógica con docentes que atienden dificultades
psicolingüísticas de lectoescritura en escuela primaria
Eva Mariana Sifuentes Monroy 285

Las capacidades socioemocionales en adolescentes de 1er grado de telesecundaria: vivencias cotidianas de los alumnos
Jared de la Cruz García 295

Videojuegos y aprendizaje
Salvador Aguirre Guzmán 307

El taller de escritura creativa de cuentos para consolidar signos de puntuación en 5° de primaria
Soledad Méndez Orozco 317

La expresión teatral como estrategia para favorecer la escucha activa en educación preescolar
Jashia Fatima Chavez Ramirez y Adriana Reza 325

La metodología STEAM para favorecer el proceso metacognitivo en la comprensión matemática en alumnos de sexto grado
Gabriela Vargas Ramírez 335

Una propuesta del lugar de enunciación para dar cuenta de la complejidad en las prácticas de autoformación en medios digitales de mujeres, en condiciones de pobreza y vulnerabilidad
Cristina Ortíz de Montellano Nolasco 343

Entre el dolor y el aprendizaje: la educación corporizada como acompañante en el proceso del duelo. Revisión de la literatura
Alicia Anaya Viay 353

Factores que influyen en la preparación docente para identificar y aplicar mentoreo con estudiantes con altas capacidades en la educación superior
Lorena Alicia Quintero Gámez 367

El desarrollo de la mediación docente para favorecer el pensamiento crítico en alumnos de una escuela con alto grado de rezago
Eduardo Juan Ramírez 377

Alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual: experiencias docentes
José de Jesús Peregrino Ovando 387

"Latir en Paz": una campaña para promover la cultura de paz en educación secundaria
Josué Ronquillo García 395

Matemáticas inclusivas: estrategias docentes para alumnos ciegos en el nivel medio superior en Pachuca de Soto, Hidalgo. Un estudio de caso
Lizeth Jocelyn Solís Hernández 405

El autoaprendizaje en los estudiantes de Licenciatura de la BUAP
Analí Gallardo Arreola 415

La autorregulación socioemocional en el desarrollo del aprendizaje en alumnos de fase 2: una propuesta desde el constructivismo
Miguel Ángel Mena Morales 425

Educación STEM en bibliotecas escolares para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado
Ana Valeria Trujillo Guerra 433

Estrategias de enseñanza de docentes de educación media superior en estudiantes con discapacidad intelectual
Victor Adolfo Mejia Martinez 445

Patrones de habilidades cognitivas en matemáticas: un análisis con modelos DINA y G-DINA en pruebas PLANEA
Julio Cesar Costeño Hernández 455

Implementación de estrategias sugeridas por la Nueva Escuela Mexicana, como complemento para la adquisición del aprendizaje de lectoescritura en alumnos de primer grado
Gerarda Padrón Gutiérrez 465

Una aproximación al análisis de la frustración y su incidencia en jóvenes de una preparatoria pública del Estado de México
José Domingo Hernández Torres 475

La colaboración de los padres de familia en beneficio del desarrollo emocional de niños de 3 a 5 años
Alejandra Betzabeth García Vázquez 485

El involucramiento de las familias y su impacto en el logro educativo de los estudiantes de nivel secundaria. Propuesta para un programa de involucramiento de las familias de alta vulnerabilidad
Eva Ruiz Zacarías 501

Aprendizajes no formales dentro de la colectiva Tetas y Rayas
Esther Hurtado Amigón 511

Desarrollo de la identidad vocacional en la adolescencia tardía y adultez emergente
Jesús Inés Beltrán Aispuro 521

Área temática 5

Currículo

La implementación de cambios curriculares en el Sistema Incorporado de la UNAM: el caso de la asignatura de género en los bachilleratos universitarios
Alejandro Benítez Jiménez 535

Las concepciones de los docentes sobre la transdisciplinariedad como punto de partida para la implementación de proyectos transversales en el bachillerato
Rosa Isela Venegas Sanjuan y Pablo Flores del Rosario 543

Configuración histórico-política de los aprendizajes en historia de la educación básica mexicana
José Guadalupe Vazquez Becerril 553

La interpretación docente del currículo oficial: la práctica docente ante la reforma de educación primaria de 2022
Yesenia Maya Chávez 563

El codiseño curricular, posibilidad de resignificación docente en educación normal
Sergio González Isidro 573

El currículo formal de la Nueva Escuela Mexicana: posibilidades y limitaciones
María Teresa Fuentes García 583

Matemáticas, emociones y género
Maribel Macías Olmos 593

Área temática 6

Educación en campos disciplinares

Análisis de publicaciones que abordan los hábitos alimenticios de estudiantes de ciencias de la salud de universidades de México
Patricia López Moreno 607

Investigación artística como estrategia de evaluación emocional en la formación docente en el bachillerato de la UNAM
Cynthia Ishell Hernández Contreras 617

Estado de la cuestión, estado del arte y estado de conocimiento. Distinciones en el abordaje inicial de investigación de las trayectorias académicas de los docentes de arte
Dennys Hernández Guerra 629

Hablar con el cuerpo: una propuesta para favorecer el Campo Formativo Lenguajes a través de la danza
María Isabel González Hernández 641

Creencias de los docentes de nivel secundaria. Acerca de la educación de la sexualidad
María Eugenia Plata Muñoz 651

Vida cotidiana de los jóvenes universitarios: interacción social y aprendizaje del idioma inglés
Joselyn Yépez Enríquez 661

El pensamiento crítico en adolescentes, una estrategia para fomentar la lectura contextualizadas en la escuela secundaria
Miguel Urbano Segundo 671

Tejiendo el aprendizaje: integración curricular a través del trabajo por proyectos en aulas multigrado
Adán Jacinto Reyes 681

Alfabetización de alumnos de cuarto grado de educación primaria rural en la NEM: experiencias docentes
Candy Lizbeth Avalos Jimenez 691

El trabajo en comunidades para fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático en alumnos de segundo grado de educación primaria
Brenda Lizbeth Hernandez Vega 701

Desafíos docentes al trabajar por proyectos en el campo formativo de lenguajes en la fase 5 de educación primaria
Jayred Vázquez Sánchez 713

La lectura mecánica como factor que limita la comprensión lectora en alumnos de primaria
Daniel Arquimides Cruz Miranda 719

Resolución de problemas multiplicativos en la era de da inmediatez, sexto grado de primaria
Ana Lilia López Islas 729

La lectura del mundo en la práctica educativa de educación primaria de Toluca, Estado de México
Alejandra Guzmán Martínez 741

La influencia de las emociones en el aprendizaje de la evolución
Carlos Cortés Martínez 751

Diseño de una propuesta orientada al conocimiento didáctico del contenido sobre integración de las artes en la Licenciatura de Educación Preescolar de la Normal Veracruzana
Lorena Arrieta Pardo 759

La promoción de estilos de vida saludables mediante la sesión de Educación Física en la fase 6
Bárbara Estefanía Gómez Ovando 771

El modelo salutogénico en el envejecimiento saludable
Daniela Alexandra Bernabé Sánchez 781

Más allá del pizarrón: material didáctico para favorecer la resolución de sistemas de ecuaciones en segundo de secundaria
Jessica Ballesteros Ramírez 787

Producción de textos escritos en cuarto grado de primaria en el municipio de Balancán: perspectiva del docente
Victoria del Carmen Coop Pech 795

La construcción de la competencia motriz
a través del Aprendizaje Servicio en el nivel secundaria
Emmanuel Iván González Lezama 805

El proceso de construcción del estado del arte
y su relación con el enfoque de investigación
Fabiola Lucia Hisi Mendez 815

Síndrome de *burnout* en médicos internos de pregrado. Una propuesta
de educación para la salud desde el aprendizaje transformativo
Esperanza Julia Villagómez Hernández 825

Evolución de los paradigmas lingüísticos en los libros de texto
gratuitos de español de educación primaria en México.
Análisis diacrónico de las teorías lingüísticas y métodos
de enseñanza del español (1960-2024)
Carlos Aguilar Castillo 835

El análisis de mi práctica docente sobre el desarrollo de actividades
de la oralidad, la lectura y la escritura en nivel preescolar
Yanet Barnard Ramos 845

Prácticas letradas en los estudiantes
de los Centros de Bachillerato Tecnológico
Norma Gómez Hernández 855

El cuento como estrategia para la enseñanza de la tildación
en alumnos de secundaria
Paulina Juliana Amador Ruiz 865

La educación integral de la sexualidad en la práctica docente
de la Nueva Escuela Mexicana
Yanami Carmona Sarabio 873

Prácticas docentes para favorecer la cultura escrita en el aula multigrado
María Juana Noyola Hernández 883

La investigación educativa para la comprensión de los factores
en la enseñanza que influyen en la falta de consolidación
de la lectoescritura en escolares de tercer grado de educación primaria
Sergio Paul Campos Gordillo 895

El conocimiento tradicional músical de niños
de la comunidad de Chuxnabán, Oaxaca,
su relación con el conocimiento científico
Joel Martínez Gómez 905

La enseñanza de la geografía en educación secundaria mediante inteligencia
artificial para el cuidado ambiental de la Laguna de Zumpango
Sergio Ivan Mancera Morales 917

Danza y educación primaria: reflexiones desde un estado del conocimiento
Tania Vega Ponce 923

Adopción de perspectiva social en el aula.
Diseño y piloteo de una propuesta didáctica en una escuela primaria rural
Omar Mejia Salazar 933

Relato digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés:
una experiencia con docentes de educación superior
Teresa Cuevas Martínez 945

La enseñanza de Formación Cívica y Ética a través del Aprendizaje Activo
y el ABP para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria
Laura Cristina Pavón Espinosa 953

Escritura académica en inglés de estudiantes de una licenciatura virtual
Reyna Isidra López Blé 963

Desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de nivel primaria
para fortalecer el aprendizaje y comunicación a través de la interacción
Anahí Guzmán Cerezo 977

El juego dramático como herramienta pedagógica
para el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años
Diana Estephanía García Ramírez 987

El inglés en territorio mexicano, presencia en la historicidad
de las escuelas normales del Estado de México. Tránsito y legitimación
como asignatura obligatoria en los planes de estudio
Yazmín Magdalena Martínez Téllez 995

Acercamiento a la lectura y escritura
en un grupo de tercer grado de preescolar
Sandy Corona Grez 1003

La influencia de la enseñanza de la educación física en la construcción de la cultura física deportiva en estudiantes de nivel medio superior: una aproximación teórica
Liliana Domínguez Miguel 1013

¿Cómo implementar un STEAM como estrategia didáctica en educación secundaria sin morir en el intento?
Reyna Hernández Reyes, Lilia María Estrada Martínez y Ericka Monserrat Cuadros Torres 1021

Modelos y metodologías de la clase de música en la educación escolar en México. Un análisis crítico
Andrés Felipe Meza Amado 1031

Las afectaciones de salud de los estudiantes de música en relación con las prácticas pedagógicas en educación superior
Diana Melissa Artunduaga Portilla 1047

Área temática 8

Procesos de formación

Integración del enfoque humanista en la práctica docente universitaria
Virginia Mirella Zatarain Avendaño 1059

Las prácticas de mediación lectora para la formación literaria de niñas y niños de preescolar
Nayla Jimena Turrubiartes Cerino 1069

Desarrollo de la identidad de docentes en formación normalistas: primeras experiencias en las jornadas de práctica
Miguel Escamilla Ricalday 1079

Pedagogías críticas: identidades trans no binarias en la escuela, un recorrido por las trayectorias educativas de disidencias sexogenéricas en entornos *heterocisnormativos*
Matias Alejandro Florencio 1089

Prácticas pedagógicas docentes en el proceso de alfabetizaciones académicas en nivel superior
Jesús Alejandro Muñiz Loredo 1099

Educación para la paz y el uso de narrativas emocionales:
una metodología para la convivencia pacífica
Jaime Yañez Rodríguez 1109

Construcción de identidades en los jóvenes
de la educación media superior técnica
Antonio Lira Rangel 1119

Prácticas de comunalidad como formas de cuidado.
Diálogo con actores de un Consejo Técnico Escolar
en un pueblo urbano de la Ciudad de México
Bárbara Edith Pérez Mendoza 1129

Fortalecer la función docente para la enseñanza de la química:
pistas para lograr el *habitus* científico en estudiantes de secundaria
Gabriela Ángeles De La Cruz 1139

Prácticas de formación en la construcción de las identidades de género
y cuerpo sexuado desde un internado de una escuela normal rural femenil
Danae Marmolejo Sandoval 1151

Experiencias de aprendizaje significativas en estudiantes
de Licenciatura en Intervención Educativa
María del Socorro Medina Flores 1161

La educación socioemocional como herramienta para la construcción
de un proyecto de vida con alumnos de telesecundaria
Norma Araceli Padilla Piña 1169

La identidad profesional de las y los estudiantes de la Licenciatura en Diseño
de la Escuela de Diseño del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
Maricela Torres Montiel 1177

Formación docente para la atención de estudiantes con discapacidades
auditivas y visuales en entornos híbridos de educación superior
Ximena Montserrat Zárate Hernández 1183

Los saberes pedagógicos de los profesores noveles universitarios
del Sistema Incorporado a la Universidad Nacional Autónoma
de México. La formación inicial docente, entre lo público y lo privado
Angélica González López 1195

Práctica docente y pensamiento crítico en las escuelas rurales multigrado del norte del Estado de México
Alexis María Sinaí Pedral Florentino 1205

Tensiones en la formación docente normalista. Oportunidades para la emancipación
Maricruz Elizabeth Marban Cardozo 1217

Análisis de los procesos de asesoramiento y conducción de tesis de los docentes en el Programa de Apoyo a la investigación del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León
Juan José Muñoz Mendoza 1227

La asignación del curso Aprendizaje en servicio y su influencia en la configuración del acompañamiento pedagógico que brindan los docentes de las escuelas normales del estado de Hidalgo
Martha Edith Juárez Rojas 1237

Autoeficacia docente y su relación con el desempeño profesional del estudiantado normalista de la Licenciatura en Química
Areli Rubí Salgado Fernández 1247

Formación continua y desarrollo profesional en la supervisión escolar, desde diferentes miradas
Damián Rodríguez Juárez 1259

Lectura por elección: como alternativa pedagógica en estudiantes de secundaria
María Guadalupe Luna Fragoso 1269

Análisis de literacidad crítica mediante prácticas sociales de lectura en estudiantes de bachillerato de la UAEH
Liliana Ramírez Vera 1279

Identidades en diálogo. Narrativas formativas del ATP potosino
Jaime Zárate Maldonado 1289

Más allá del aula: el Aprendizaje Servicio como alternativa formativa y de incidencia social en la Ibero Ciudad de México
Alex Magin Mayorga Ayala 1301

Las intervenciones de acompañamiento pedagógico
que realiza el equipo del Servicio de Asesoría y Acompañamiento
a la Escuela a docentes en el nivel de preescolar
Diana Laura Rodriguez García 1315

Las prácticas comunitarias a través de una ruta decolonial
y sustentable centrada "en y desde" la acción, como una alternativa
para incrementar los índices de eficiencia terminal en la FCA-UABJO
Marco Antonio Eliud Castellanos García 1325

Entre saberes y prácticas: formación de profesores
para la enseñanza de la lectura en la fase tres de educación básica
Dámaris Betsabé Ramírez Obregón 1335

Procesos de formación directiva
para el desarrollo del liderazgo transformacional
Wendy Anel Carrillo Ponce 1345

Estrategias de lectura en textos académicos
con estudiantes normalistas de primer y último grado
Andrea Martínez Sandoval 1359

Configurando la docencia: elementos clave para la formación
de la identidad profesional en estudiantes normalistas
de la Licenciatura en Educación Inicial en Tlaxcala
Pascuala Avendaño Báez 1369

Proyectos de vida alternativos como estrategia de política educativa:
un dispositivo de formación docente para favorecer expectativas de trayectoria
escolar en alumnos de primarias rurales del Altiplano de Tamaulipas
Ana Campillo Hernández 1377

La profesionalización del docente para la promoción
de la interculturalidad en el marco de la nueva escuela mexicana
en el nivel medio superior. Un estudio de caso
María Rocío Ocaña Velázquez 1405

Nos hicimos lugar. Microresistencias:
hacia una pedagogía del interser comunitario
Axel Escalante Vadillo 1415

Necesidades de formación continua y conocimientos docentes clave para el logro académico en educación primaria
Guadalupe Lizeth Galarza Medrano 1427

La percepción de las y los egresados de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) sobre la vinculación entre su formación profesional y su inserción laboral
Sandra Olivares Loredo 1437

Análisis de las habilidades directivas y procesos de gestión educativa en educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana
Paola Jaqueline Nieto Gonzalez 1447

Área temática 9

Sujetos de la educación

Salud mental docente: una propuesta de atención desde el modelo de salud mental comunitaria
Ivanhoe Sánchez Vásquez 1457

"¿Para qué estudiar un doctorado?"
El desafío de la relación entre las trayectorias profesionales y la formación de investigadores educativos
Raúl Andrés López Ortega 1467

La universidad política: influencia del espacio universitario en la orientación política del estudiante
Dushka Maria Magdaleno Julius 1477

Trayectorias de formación de los docentes en la Escuela de Artes y Oficios "Los Infante": una construcción de saberes experienciales
Diego Armando Ruiz Tristán 1487

Verano Delfín: experiencias formativas de estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero
Xel ha Nicol Palacios Garcia 1497

Retos del trabajo docente en contextos multigrado: una mirada desde Tlaxcala
Darwin Rubí Ávila Casiano 1507

Trayectorias escolares de estudiantes vulnerables:
el efecto de las políticas institucionales en la Universidad Veracruzana
Fernanda Izamar Zurita Barbosa 1517

Experiencias formativas de ayudantes que laboran
en la Universidad Autónoma Metropolitana
Tiffany Abigail Pérez Ramos 1531

10 acciones para favorecer los procesos de comunicación asertiva
desde la práctica profesional directiva
Carlos González Martínez 1543

Afrontamiento, estrés y malestar en docentes de nivel superior:
trazando caminos para un estudio de caso
Carro Meza Dulce Carolina 1555

Las barreras en la educación especial e inclusiva
desde la experiencia de los docentes de UDEEI
Rafael Rodríguez Hernández 1565

Concepciones docentes en la práctica con el modelo EPR
en una institución de educación superior privada
Ruth Yareli Simón Mendoza 1577

Relación entre liderazgo transformacional y el clima escolar
con el bienestar laboral de los docentes de preescolares
y primarias rurales y urbano marginales: Un enfoque mixto
Velia Dioscelina Alfaro López 1587

La identidad del normalista rural de "El Mexe". En reconstrucción
Nancy Emireth Montaño Campos 1597

Prácticas sexuales de riesgo en jóvenes universitarios
de la Universidad Autónoma Metropolitana
Christian Daniel Hurtado Reséndiz 1607

Redes de apoyo en los estudiantes de pueblos originarios
en la educación superior
Garcia Huerta Isis Abigail 1617

¿Sin estímulos a la productividad ni estratificación meritocrática?
La participación de los académicos y académicas de la UACM
en los procesos institucionales, colegiados y de gobierno universitario
Gerardo Vladimir Montes Gómez 1629

La interacción de los educadores comunitarios con las autoridades
educativa del CONAFE en la localidad de Ameyalco,
municipio de Lerma, Estado de México
Tania Cordero Montoya 1639

Pensamiento mágico y maternidad
en la configuración de la identidad de la mujer maestra
Katia Vanessa Prado Cortés 1649

Trayectoria y liderazgo educativo:
visibilizando la experiencia de un supervisor escolar
Miriam Villa-Núñez 1661

Representaciones sociales de los docentes
de medicina familiar sobre la educación a distancia
Magali Fabiola Vega Rodríguez 1671

Identidad docente en la Licenciatura en Medicina General
y Comunitaria de la Universidad de la Salud de la Ciudad de México
Malineli Guerrero Martínez 1681

La inteligencia emocional:
un estudio en niños de 7 y 8 años en una primaria rural
Alejandra Daniela Medellín Jiménez 1691

La influencia de las familias en las experiencias escolares.
El caso de las estudiantes de la UPN sede Toluca
Vicente Tenorio Velázquez 1703

Pasado, presente y futuro: una articulación para la comprensión de los sentidos
y significados de las educadoras sobre su identidad profesional
Celeste Kikey Bazaldua Gómez 1713

Implicaciones en la autorregulación de las emociones
de los supervisores de educación especial en el estado de Chihuahua
Alma Lidia Manríquez Chaparro 1723

La percepción identitaria de la masculinidad docente indígena.
Un estudio en dos escuelas de educación básica indígena
en San Salvador e Ixmiquilpan, Hidalgo
Gustavo Adolfo Hernández Cerecedo 1733

Área temática 10

Política y gestión de la educación

Las políticas económicas y las reformas educativas
de los sexenios 2006 a 2024. Una interpretación
Xavier Gaona López 1747

Estilos de acompañamiento directivo
en el marco de la Nueva Escuela Mexicana
Xiomara Concepción Álvarez Vázquez 1757

La ideología en la política educativa
de la Nueva Escuela Mexicana y el trabajo docente
Nohemi Mayra Vazquez Contreras 1767

Brecha digital y apropiación tecnológica en la educación secundaria
del estado de Hidalgo: políticas digitales 2018–2024
Fernando Isaac Zamudio Cedillo 1779

Identidad profesional del magisterio y su influencia en la organización
y gestión escolar: el caso de instituciones de educación básica pública
de ciudad Victoria, Tamaulipas
Javier Ramírez Gutiérrez 1791

La vigilancia como política educativa:
efectos en la autonomía docente
Luis Alfonso Pérez Luna 1781

La identidad jurídica del servidor público docente
en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México
sobre tensiones y configuraciones en su práctica educativa
Jhonatan Sánchez Salas 1811

La autogestión de los servicios educativos del Consejo Nacional de Fomento
Educativo en la región Tulancingo, una perspectiva desde la democracia
Aldo David Hernández Barrios 1819

Políticas de inclusión en los Centros de Atención Múltiple:
una revisión de la producción científica
Luis Gerardo Nieves Cruz 1829

La implementación de políticas de permanencia universitaria
en manos de las universidades públicas de México
Leydy Aleen Erazo Ñañez 1841

Prácticas de gestión escolar en educación secundaria:
narrativas de directores escolares, una contienda permanente
hacia una escuela de calidad
Perla Xóchitl Martínez Serrano 1853

Área temática 11

Educación superior y ciencia, tecnología e innovación

Implementación de un modelo de enseñanza aprendizaje
en habilidades en microcirugía para estudiantes de pregrado
Paul Robledo Madrid 1865

Redefiniendo espacios: las experiencias de mujeres STEM
en un instituto tecnológico descentralizado
Viridiana Pérez Luna 1873

La escritura académica en la educación superior.
Reflexiones desde el enfoque sociocultural
Yisell Aguilar Pino 1883

Un acercamiento a la educación dual en las IES mexicanas
Julio César López Jiménez 1893

Movilidad internacional y su influencia en las trayectorias académicas
y laborales de los estudiantes de maestría
Nidia Pantaleón Colín 1903

Efectos de la política científica de impulso a las humanidades
e investigación humanística en México: retos y perspectivas
de las investigadoras e investigadores nacionales
Marcia Guadalupe Cuevas Ramírez 1913

Desarrollo profesional y desigualdad de género:
las condiciones de las profesoras de nivel superior
Carolina De los Cobos Alcalá 1925

La concepción de la educación superior como bien común
en el discurso político: orientaciones teóricas y metodológicas
Juan Pablo Salas Abarca 1939

La Inteligencia Artificial Generativa y su relación con la profesión
académica universitaria en dos universidades al poniente de la CDMX
Yanahui Anaid Caletti González 1949

La identidad a través de los procesos comunicativos dialógicos
en las interacciones de las y los estudiantes internacionales y locales de posgrado
Diana Alférez Rosales 1959

Área temática 12

Evaluación educativa

Mejoramiento de la calidad educativa en una universidad tecnológica,
mediante un proceso estandarizado de acreditación
Adi Selena Zapata Zacarias 1971

Educación en la primera infancia: factores que afectan el desarrollo
de la niñez en el contexto del preescolar
Daniela Alejandra Uribe Montserrat 1981

Caracterización de la evaluación docente en educación superior:
perspectiva de los profesores del área de ciencias exactas
Sandra Paola Rodríguez Castillo 1991

Evaluación del funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo
a la Educación Regular en Hidalgo
Ana Judith Rivera Román 2001

La evaluación educativa para transformar la realidad socio-educativa
de una comunidad de aprendizaje atendida por el CONAFE
Josué Velasco Martínez 2011

Evaluación de lengua escrita en el ingreso a la educación superior
Adhara Canchola Torres 2023

Evaluación de los aprendizajes con enfoque formativo
en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana
Consuelo Nicolás Rivera 2033

Evaluaciones estandarizadas en la formación de arquitectos:
viabilidad y pertinencia en la medición de competencias básicas
de dibujo desde una perspectiva de calidad educativa
Fabiola Carolina Téllez Alcaraz 2043

Evaluación formativa para el desarrollo de la escritura en primaria multigrado
Montserrat Campos López 2051

Prácticas de evaluación en la disciplina de Español
en segundo grado de una secundaria general
María de Lourdes Firó Corrales 2061

La evaluación formativa en telesecundaria
en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2022:
análisis de su implementación docente en Chiapas
Guillermo Escalante Rodríguez 2073

Área temática 13

Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

¿Qué sigue después del abandono escolar?
Una reconstrucción de narraciones de jóvenes del Colegio de Bachilleres
Juan Mario Martínez Jofre 2083

Rezago escolar en alumnos de sexto grado de una primaria urbana
federal del municipio de Cárdenas: un estudio micro etnográfico
Citlali Mejía García 2095

Trayectoria personal y profesional en las prácticas inclusivas
de la escuela multigrado, Zona Escolar 144, Tzimol, Chiapas
Jesús Amaury Jiménez Gómez 2105

Desde la equidad en las condiciones hacia la igualdad
en los aprendizajes. Un estudio comparado en Programas
universitarios públicos de México y Colombia
Jeison Felipe Gómez-Sánchez 2115

El papel del directivo de educación especial en la inclusión
de estudiantes con discapacidad en la escuela regular
Ana Victoria Báez Mendoza 2125

Atención inclusiva de estudiantes con sordera:
plan de intervención para el fortalecimiento docente
Walter Iván Reyes Lomelí 2135

Barreras psicosociales en la integración educativa
de menores migrantes de retorno en una institución
de educación básica de Mineral de la Reforma Hidalgo
Armando Vega Camacho 2145

Educación liberadora y formativa: foces, sentidos y experiencias
desde una mirada etnográfica en un contexto de reclusión
Itzamná Arias Samperio 2157

Habitar el aula con oídos sordos.
Una pedagogía de la diferencia ¿o de la indiferencia?
Israel Martínez Quiroz 2167

Políticas educativas y prácticas de inclusión/exclusión
en las instituciones de educación superior:
un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad y la justicia social
Jose Rodolfo Arroyo Pelcastre y Jose Luis Horacio Andrade Lara 2177

Las condiciones que determinan el ascenso y permanencia
de las docentes a funciones de dirección, supervisión y jefatura
de sector en el nivel de primaria en el estado de Hidalgo.
Estado del conocimiento
Elga Matilde Mejía Aguilar 2185

Adaptaciones al ciclo de modelación matemática
para su aplicación en alumnos con TEA
Matilda Cortes Serrano 2195

Percepciones sobre la educación inclusiva:
una mirada desde los docentes de la UPNECH, Unidad Parral
Rocío Araceli Duarte Baca 2201

Voces con color: la expresión artística de los niños en Casa Hogar
Margarita Itzel Hernández Cerón 2211

Área temática 14

Educación y valores

Saberes y experiencias de participación
en colectivos de mujeres del estado de Querétaro
Luisa Ornella de la Garza Trejo 2221

Autorregulación emocional y favorecimiento de valores
a partir del aprendizaje por descubrimiento
Karina Yasmin Flores Vilchis 2231

Género y educación: la configuración de identidades masculinas
en el contexto escolar primaria
Marisol Mendiola Guerrero 2241

Violencia escolar en secundaria, una mirada desde la cultura de la paz
Reyna Liliana Castillo Magaña 2249

Diseño de una propuesta didáctica de nivel superior
para la formación ciudadana activa a partir de la propuesta televisiva
de Radio y Televisión de Hidalgo
Antares Andrea Díaz Ortega 2257

El teatro como estrategia didáctica para la enseñanza de valores
en primaria en el marco del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana
Zuri Sadai Isidro Acosta 2267

La valoración colectiva del patrimonio en el sitio Paisaje de agaves
y antiguas instalaciones industriales de tequila a 20 años
de su declaratoria como patrimonio mundial
Ixtaccíhuatl Castro Medina 2277

Ética docente en el bachillerato universitario.
Una mirada a las prácticas de evaluación formativa en el contexto
del nuevo marco curricular común de la educación media superior
Irving Daniel Martínez Ayala 2287

La política cultural de las estudiantes de educación media superior
de dos instituciones
Mariana Jacinto Antonio 2297

Área temática 15

Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas

Las creencias docentes sobre el género y su impacto en la práctica educativa
Elda Gabriela Calderón Fabián 2309

Percepciones genéricas de infancias trans* en la escuela
Gabriela Pantoja Soto 2319

El pensamiento creativo como factor de impacto
en las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos
Sandra Plata Gómez 2323

¡Por una educación con perspectiva de género y sin estigmas!
El pensamiento crítico y la deconstrucción en educación secundaria
Osiris Patricia López Matus 2331

La percepción de las docentes de preescolar respecto a las violencias
en sus entornos escolares
Viviana Ruiz Rebollar 2343

El fortalecimiento de las habilidades socio emocionales
para la autorregulación de las conductas disruptivas
en alumnos de la fase 5 de educación primaria
Araceli Martínez Maqueda 2351

Un barrio minero fundacional como escenario de prácticas
de cuidado y convivencia en niñas y niños
Denisse Alejandra Ramírez Trejo 2361

Cuerpos y sexualidades:
significados por parte de los estudiantes de educación superior
Jacqueline Guadalupe Villanueva Camacho 2371

Violencia desde la práctica pedagógica en nivel preescolar
Miriam Dulce Angélica Lara Orozco 2381

Experiencias de autoridades, estudiantado y profesorado
sobre la violencia de género en la educación media superior
Viridiana Flores Nonato 2389

La mediación: una estrategia para la resolución de conflictos en el aula
Julio Cesar Morales Andrade y Luis Fernando Castelo Villaescusa 2399

El poder legitimado del docente
y la transformación hacia una pedagogía decolonial
Erika Meza Hernández 2407

La puesta en acto de la normatividad para la prevención
y atención de la violencia de sexual en dos instituciones
de educación media superior de la Ciudad de México
Edith Granados Balderas 2417

La disciplina positiva para fortalecer el pensamiento complejo
en segundo de secundaria
Nancy Haydee Celso Palacios 2427

La invisibilidad de la violencia hacia los docentes de educación especial
y sus consecuencias laborales en los CAM del Estado de Hidalgo
Melanie Ibeth Zamudio Mera 2433

Violencia de género hacia docentes hombres
de una universidad del Estado de México
Zayra Guadalupe Gutiérrez Bernal 2443

Área temática 16

Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Diálogos entre la comunalidad y el desarrollo comunitario:
un estudio etnográfico en un bachillerato de la Sierra Norte de Puebla
Ugalde Ruiz Gabriel 2451

Tensiones y contribuciones en la formación continua
de maestros interculturales bilingües en Ecuador
Fausto Tingo Proaño 2461

Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya y desplazamiento
en estudiantes de bachillerato: su relación con "contextos interculturales"
Hugo René Ballado Poot 2471

Saberes comunitarios de la Telesecundaria "Héroes 5 de mayo"
para el cuidado del medio ambiente y la biodiversidad de Cuetzalan, Puebla
Estefanía Libertad Cruz Cortés 2485

Experiencias con el estudio del inglés y el cambio discursivo de la formación inicial de docentes interculturales
Pedro Monroy López 2495

Procesos de transmisión de saberes en la producción textil: un estudio de las bordadoras y los bordadores de la zona otomí-tepehua (1960-2025)
Belen Alhely Acosta Romero 2505

Prácticas de literacidad académica universitaria: caso de la Universidad Intercultural del Estado de México
Mayce Hernández Hernández 2515

Infancias con identidad: formación docente en educación inicial desde la interculturalidad crítica
Estefany Hernández Cano 2525

La refiguración del sujeto en el uso de sistemas de autocuidado en pueblos originarios de la Ciudad de México. Diálogos hacia una educación multicultural
Diego Alonso Martínez Ramírez 2533

La etnomatemática nahua y su importancia pedagógica para la comprensión de conceptos matemáticos desde una perspectiva intercultural
Juan Ignacio Hernández Vázquez 2543

Diseño, elaboración e implementación de materiales didácticos para la enseñanza del ayapaneco: una alternativa para el rescate y revitalización de una lengua en extinción
Kevin David Santiago Domínguez 2557

Migración indígena, resistencia cultural y prácticas pedagógicas emergentes: la frontera como locus de enunciación y espacio de constitución de identidades transnacionales
Gabriel Vega Torres 2567

Justicia epistémica y experiencia del estudiantado indígena en instituciones de educación superior: revisión documental
Ana Daniela Ballesteros Márquez 2577

La socialización de conocimientos indígenas bilingües
en la comunidad de Tzijay, Zimapán, Hidalgo
María Isabel Garay Rivera 2587

Acceso a la información científica en pueblos indígenas:
la educación como eje en el diálogo de saberes
Antonio Emmanuel Olvera Serna 2593

Área temática 17

Educación ambiental para la sustentabilidad

La cuestión ambiental: un acercamiento desde las representaciones
sociales de docentes de secundarias técnicas en la CDMX
Armando Zamora Quezada 2605

La ambientalización en la enseñanza de la biología
en escuelas secundarias colindantes a la laguna de Zumpango
Perla Ortiz Carrillo 2615

La equinoterapia en espacios naturales
para favorecer el desarrollo integral en niños de edad preescolar
Apolo Vladimir Ramos Ríos 2621

Trabajo de campo exploratorio:
una herramienta clave para la investigación en educación ambiental
Rosa María García Fones 2631

Estudio comparativo del grado de alfabetización ambiental basado en el eje
biosfera de la Agenda 2030 en la comunidad estudiantil de las dependencias
de educación superior de la universidad Autónoma de Tamaulipas
Jorge Alberto Vázquez Herrera 2641

Un acercamiento teórico y práctico a una experiencia pedagógica
ambiental promovida por la Red Socioambiental Paraíso y Paz
en el Cerro Tepepolco, Iztapalapa
Nirieth Jhoely Castelblanco Torres 2653

Representaciones sociales: educación ambiental, ambiente, cambio climático
y sustentabilidad en docentes y estudiantes en educación básica
Karla Yadira Tejeda Cruz 2665

Área temática 18

Tecnologías de la información y la comunicación en educación

Diagnóstico de competencias investigativas en doctorandos
para definir un diseño instruccional *microlearning*
Fátima Guadalupe Márquez Silva 2677

Metodología didáctica basada en el pensamiento computacional
para favorecer la flexibilidad cognitiva desde un enfoque sociocrítico
Ángel Fernando Chávez Torres 2689

Inteligencia Artificial en la educación quirúrgica:
elaboración de una revisión sistemática de aplicaciones y desafíos emergentes
Paul Robledo Madrid 2701

Impacto de la tecnología de Big Data en la gestión del conocimiento
para programas académicos en modalidad no escolarizada
Ma. de Jesús García González 2711

Uso de la Inteligencia Artificial Generativa como recurso
para mejorar la práctica reflexiva en docentes de educación básica primaria
María Rebeca Huerta Cruz 2721

Lectura digital en jóvenes de secundaria,
en el contexto de las tertulias literarias
Diana Itzel Cruz López 2731

Gamificación como herramienta para fortalecer la comprensión lectora
de alumnos en nivel básico
Dulce Aline García Vidal y Alejandro Servín Gómez 2741

Análisis sistemático de la evolución de la escritura académica:
un estudio bibliográfico de 20 años
Anabell Yenelly Ramírez Jiménez 2751

Uso de la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas
en un plantel de la DGETI: perspectivas docentes
Fernando López Vergara 2765

Usos de las tecnologías emergentes
en la práctica docente para la enseñanza del inglés.
Estudio de caso en una secundaria pública de Pachuca
Carlos Caballero Sánchez 2773

Proceso de escritura académica en estudiantes universitarios:
el rol de ChatGPT
Monserrat Rodríguez Cuevas 2781

Explorando la IA en educación primaria:
una mirada crítica a través de las percepciones y resistencias docentes
Raquel Olaco Torres 2791

Las herramientas digitales antes, durante y post pandemia:
el caso de una universidad pública en la Ciudad de México
Karen Guillermina Vázquez Cruz 2801

Propuesta de un entrono virtual para la práctica inclusiva
en docentes de bachillerato
Alejandra Tejeda Martínez 2811

Exploraciones sobre el uso del dispositivo celular
de una adolescente de educación secundaria
Daniel Hernández Bejarano 2823

La reflexividad docente como categoría
para pensar el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza
Iris Anahí Negrete Delgadillo 2833

Apropiación de tecnologías digitales en educación primaria
para la realización de proyectos escolares, de aula y comunitarios,
en quinto y sexto grados en el marco de la Nueva Escuela Mexicana
Mario Cortes Pineda 2843

La multimodalidad en la enseñanza: apropiación tecnológica de los
docentes de educación primaria en el campo formativo Saberes
y Pensamiento Científico de la Nueva Escuela Mexicana
Karina Itzel Hidalgo Flores 2853

Propuestas de didáctica STEAM en la Nueva Escuela Mexicana
a partir de las condiciones de disponibilidad y acceso de tecnologías
en primarias públicas
Martin Mendieta Silva 2865

Las TAC como estrategia de enseñanza
para desarrollar el pensamiento complejo en alumnos
de educación primaria a través de la metodología STEAM
Ma. Guadalupe Rodríguez Carranza 2875

Algoritmos del yo: subjetivación universitaria en la era digital
Arturo Juárez Martínez 2887

Culturas digitales en jóvenes de educación superior:
el caso de dos escuelas normales en la CDMX
Jacqueline Ibarrola Romero 2895

Influencers de las redes sociales como generadores de educación
informal para la construcción de una ciudadanía digital
Saraí Cárdenas Mata 2905

Proceso de curaduría para proponer un modelo tecnopedagógico
sobre cultura digital en la práctica docente del bachillerato universitario
Gerardo Ibáñez Dolores 2915

Aprendizaje móvil: avances de una propuesta para la práctica docente
en licenciatura en mercadotecnia
Yeniceli González Santos 2923

ÁREA TEMÁTICA 1
FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

La relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico: un análisis comparativo con enfoque constructivista en alumnos de secundaria*

*Susana JudithAngulo García***

Resumen

El presente trabajo asume el objetivo de manifestar los avances de la investigación sobre la relación que existe entre las deficiencias en la comprensión lectora y el bajo rendimiento académico en los estudiantes de la educación secundaria desde el enfoque de la filosofía constructivista. La institución donde se realiza la investigación lleva por nombre Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón la cual se encuentra ubicada en la zona urbana de La Paz B.C.S. Entre los propósitos, están encontrar las causas del bajo rendimiento académico de los estudiantes, confirmar el supuesto hipotético y descubrir si hay relación entre la metodología de la enseñanza en la comprensión lectora y la estrategia de lectura. Además, se busca precisar el papel del docente en la metodología de la NEM debido a que su figura es de notable importancia en la enseñanza de la autonomía en el aprendizaje del alumno que se instaura en la NEM. A través de esta investigación se pretende también, detectar las deficiencias y las habilidades en la comprensión lectora que poseen los estudiantes de segundo grado de la institución objeto de estudio como proyección hacia nuevas investigaciones.

Palabras clave: comprensión de textos, rendimiento académico, habilidades cognitivas, enfoque pedagógico, metodología de la enseñanza.

* Línea temática: estudios sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores —clásicos o contemporáneos— en el campo de estudio de la educación
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 45 por ciento.

** Cuarto semestre de la Maestría en Cultura de la Investigación e Innovación. Escuela Normal Superior de Baja California Sur "Profesor Enrique Estrada Lucero".
angulosusana73@gmail.com

Introducción

El presente trabajo es un análisis comparativo entre los principios constructivistas relacionados con la metodología de la enseñanza y los propuestos por la Nueva Escuela Mexicana. Este análisis permitirá realizar un análisis profundo y describir las características de las variables de la presente investigación.

El proceso lector inicia desde el momento mismo en que el ser humano entra en contacto con innumerables estímulos visuales, auditivos, táctiles y olfativos. Por lo tanto, la comprensión lectora es esencial en el aprendizaje de cada individuo; el desarrollo eficaz de esta habilidad lingüística que permite entender y analizar lo que se lee favorecerá el acceso autónomo y crítico a la información que lo rodea "la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél" (Freire, 1984). De ello se desprende que es más evidente la necesidad de poseer herramientas suficientes para entender, recordar, analizar y emitir juicios sólidos para discriminar la información.

La trascendencia de lo investigado reside en el hecho de que a pesar de que la comprensión lectora es indispensable lograr un óptimo rendimiento escolar, ha sido desestimada, impactando en los resultados académicos. Aun cuando existen infinidad de estudios acerca de este tema, no se ha logrado consolidar una estrategia nacional de lectura en México. La estandarización de la enseñanza ha alcanzado a la adquisición de la comprensión lectora. Al estandarizarla es un error ya que la comprensión lectora no se consolida de manera uniforme en los estudiantes. Aunado a dicha estandarización, los libros de texto gratuito de la NEM incluyen lecturas con un alto nivel de legibilidad, sobre todo, lingüística y conceptual. Aunque el uso de los libros de texto queda a cargo de los docentes, no se les ha capacitado en el uso de herramientas de legibilidad de textos descritas en el ensayo de Ruiz (2017) lo que agudiza el problema. Ahora bien, esto no justifica que los docentes no utilicen los libros texto gratuito debido a que, enseñar cómo construir una estrategia personal de lectura, es una de las funciones que debería atender la escuela de manera prioritaria. Poseer una sólida estrategia personal de lectura derribaría cualquier barrera de legibilidad con que se enfrenten los alumnos.

Como ya fue señalado anteriormente, la escuela es el espacio propicio para construir una estrategia personal de comprensión lectora en la que el estudiante aprenda, al mismo tiempo, a dosificar y separar la información confiable. En

ese ámbito, el docente es quien promueve una interacción dialógica con los entornos y contextos y crea un ambiente retroalimentador.

Uno de los errores más comunes que cometen los docentes es proporcionar los insumos como libros de la biblioteca y luego dejar que los estudiantes trabajen con el material y lleguen a sus conclusiones suponiendo con esto que se incentiva la comprensión lectora, además de que suponen que los alumnos construyen su propio conocimiento. En consecuencia, los estudiantes de segundo grado de secundaria no se han apropiado de estrategias metacognitivas para hacer de la lectura un proceso activo, esto causa problemas de comprensión lectora y por efecto, de rendimiento académico. Según Del Campo y López Polanco (1990), los modelos de lectura deben especificar las variables que afectan el proceso lector y dar una idea del funcionamiento cognitivo durante la realización de esta (p. 24)

De ello resulta necesario decir que, la mayoría de los alumnos de educación básica en México se encuentran en el nivel inferencial y un porcentaje mínimo se ubican y/o alcanzan los niveles crítico-analítico, niveles propuestos por Cassany (1994). Por tal motivo, tenemos estudiantes con un rendimiento escolar y aprendizajes deficientes.

Los principios fundamentales del constructivismo se centran en que, el alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, reconstruyendo los saberes de su grupo en forma activa. Los procesos mentales del alumno impulsan y reconstruyen un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo fundamenta sobre el plano personal de sus experiencias. En este modelo, la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. El constructivismo implica un enfoque pedagógico que va más allá de simples técnicas o acciones aisladas, similar a lo que plantea en ese sentido la NEM. De ahí que se eligiera el enfoque constructivista como premisa de este análisis.

Es importante clarificar su función de los docentes de México debido a que, existen en la actualidad, imprecisas opiniones sobre ese compromiso. El Constructivismo se trata de una filosofía educativa que involucra un cambio profundo en la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje, priorizando la participación del estudiante en su propio proceso de construcción del conocimiento lo que recuerda uno de los fundamentos del actual plan de estudios. Los fundamentos de la NEM son el humanismo, la filosofía de la liberación, el aprendizaje activo y la escuela como comunidad de aprendizaje lo

que revela la visión de la construcción de una sociedad con un amplio pensamiento crítico que resolvería los problemas de descomposición social que hoy nos embarga.

La formulación del problema parte de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las consecuencias en el rendimiento académico de las deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón?

El objetivo general es identificar las consecuencias académicas de las deficiencias en las habilidades de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón.

Objetivos específicos

1. Detectar las deficiencias en las habilidades de la comprensión lectora de los estudiantes de la Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón.
2. Diagnosticar cuáles son las habilidades en la comprensión lectora que han desarrollado los estudiantes la Benemérita Escuela José María Morelos y Pavón.
3. Describir la relación entre el rendimiento escolar y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de la Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón.

La pregunta general de la investigación es ¿Cuáles son las consecuencias de las deficiencias en las habilidades de la comprensión lectora en el rendimiento escolar de los estudiantes de segundo grado de la Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón?

Pregunta específica 1

¿Cuáles son las deficiencias en las habilidades de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón?

Pregunta especifica 2

¿Cuáles son las habilidades en la comprensión lectora que poseen los estudiantes de segundo grado de la Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón?

Pregunta especifica 3

¿Cuál es la relación entre el rendimiento escolar y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de la Benemérita Escuela Secundaria José María Morelos y Pavón?

Según los planteamientos que se están analizando en esta investigación, se formula el siguiente supuesto hipotético el cual se describe a continuación:

Las deficiencias en la comprensión lectora como la falta de destrezas superiores, es decir; no ser conscientes de los objetivos de la lectura, no saber leer con la velocidad adecuada, falta de comprensión del texto a diversos niveles, no inferir significados desconocidos; son la principal causa de los bajos niveles en el rendimiento académico.

Desarrollo

La comprensión lectora indiscutiblemente tiene una importancia relevante en el proceso de aprendizaje. Sin ella no podrían desarrollarse las habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Es necesario reafirmar que sin la comprensión lectora no se puede construir el pensamiento crítico. El informe publicado el mes de diciembre OCDE (2024) dice que la comprensión lectora es la capacidad para acceder a textos escritos y comprenderlos, evaluarlos y reflexionar sobre ellos a fin de alcanzar los objetivos propios, desarrollar su propio conocimiento y potenciar y participar en la sociedad.

Según Cassany (1994) leer lleva implícitos innumerables aprendizajes. Es por ello por lo que la lectura es uno de los aprendizajes más importantes que puede aportar la escuela a los estudiantes. Ser alfabetizado permite abrir las puertas a la cultura y la comunicación. Pero existe una gran diferencia entre leer y leer eficazmente. Además, asegura que, quien desarrolla la habilidad de la lectura y lo hace con perseverancia, desarrolla su pensamiento crítico. Es por

ello por lo que afirma que quien posee y desarrolla habilidades lectoras, asegura su éxito escolar.

La concepción de la lectura de la escuela tradicional es limitada. Nos ha instruido en microhabilidades superficiales y primarias: discriminar la forma de las letras, establecer correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar palabras correctamente, entender las palabras de cada texto. Las destrezas superiores y más importante son: ser conscientes de los objetivos de la lectura, saber leer con la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc.

Según Lara (2022) "Los alumnos de Secundaria creen que leen. Si no poseen las habilidades y técnicas de Comprensión Lectora, se vuelve casi imposible que impulsen la reflexión y un pensamiento crítico" A pesar de que los docentes de secundaria han responsabilizado al propio sistema de las deficiencias en el aprendizaje, no se puede asumir que uno solo de los actores que participan en la educación, sean cien porcientos responsables. No obstante, los docentes son los que primero se percatan de que existen problemas graves en esa área por diversas causas y aunque las escuelas tienen la buena voluntad de subsanar las dificultades de los alumnos en ese aspecto, no tienen claro cómo hacerlo.

Es importante añadir la existencia de un prejuicio acerca del tipo de textos que prefieren los lectores. Las personas menosprecian la literatura popular y la cotidiana. Un lector funcional abarca una gran variedad de textos con sus estructuras y vocabulario. Algo similar a lo que sucede con la nutrición: se debe incluir una variedad de alimentos para considerarse saludable. El buen lector así debe incluir textos literarios, publicitarios y hasta jurídicos para poderse desenvolver en una era de la información como la que vivimos en nuestro presente. Relacionado a esto, Cassany (1994) expresó las siguientes reflexiones:

> Se nos ha hecho creer que la buena lectura es leer libros sobre literatura a un ritmo tranquilo, entendiéndolo todo. Y que lo que no es buena lectura es: leer notas, publicidad, informes, redacciones de alumnos, cartas y que deben leerse a prisa, buscando lo más relevante. (p 194-195)

Una de las mas poderosas herramientas con las que cuenta un docente es su filosofía de la enseñanza. Con ella logra moldear y regular sus prácticas pedagógicas, así como elegir su enfoque pedagógico y sus teorías del aprendizaje. A juicio de muchos expertos, la filosofía de la enseñanza es el alma de la práctica

docente. Sobre ese tema Coll C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. & A. Zabala (2007) aseguran que las teorías del aprendizaje funcionan como un marco referencial para identificar problemas y así, se articulan soluciones para ellos. Partiendo de esta premisa, el docente, antes de dominar los contenidos, debe tener definida su filosofía de enseñanza ya que esta va a marcar las directrices de las soluciones a los problemas que inquietan al docente. (p 9)

Teniendo clara la perspectiva de que el docente debe contemplar y definir su filosofía de la enseñanza, toca mencionar las características de las actividades dentro del aula según el enfoque constructivista. Según el constructivismo, el aprendizaje es una construcción personal realizada por los alumnos con ayuda de otros, incluyendo al docente y el resto de los alumnos. Sin embargo, requiere la aportación del que aprende, interés, disponibilidad, conocimientos previos y experiencias. Por tal motivo, el diseño de las actividades debe incluir los siguientes elementos propuestas por el constructivismo, según Solé (2007)

- Tomar en cuenta los conocimientos previos
- Contenidos significativos y funcionales
- Acordes al nivel de desarrollo
- Considerar las habilidades actuales y avanzar a zonas de desarrollo próximo
- Provocar conflicto cognitivo y una actividad mental
- Motivadoras a aprender nuevos contenidos
- Estimular la autoestima y el autoconcepto
- AUTONOMIA para adquirir destrezas para aprender a aprender

Según la SEP (2022) los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyan los estudiantes, establecidos en los programas de estudio, solo pueden ser incorporados de manera integral en su vida cotidiana en el marco general de la comunidad en la que habitan, incluyendo la escuela. Además, a través de la evaluación formativa se pretende:

- Enfatizar la evaluación de los procesos de aprendizaje.
- Buscar la coherencia entre las situaciones de aprendizaje y de evaluación.
- Valorar la significatividad del aprendizaje.
- El estudiante debe ser responsable de su aprendizaje.
- Vincular lo aprendido con situaciones reales.

- Diferenciar los logros de cada uno de los estudiantes.
- Integrar el auto y la coevaluación.
- Hacer uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación.

Las actividades propuestas en una estrategia de lectura deben ser creativas y con el acompañamiento del docente pues es quien puede propiciar situaciones de aprendizaje que se encuentran inmersos en el currículo oculto. El docente debe estar al tanto de lo que sucede en el aula pues es parte esencial en la evaluación formativa. Además, no se debe dar por hecho que los estudiantes de secundaria "ya saben leer" porque la consolidación de la comprensión lectora se desarrolla durante toda la vida de una persona. Las actividades que se propongan en una estrategia de lectura deben ser retadoras, representar un punto de interés para los alumnos hasta llevar a la indignación por resolver situaciones que lo ameriten.

> Una causa esencial de este fracaso es el tratamiento didáctico que la lectura ha recibido tradicionalmente en la escuela. A pensar de constituir un objetivo de primer orden, la enseñanza de la lectura queda confinada al área de lenguaje, a los primeros años escolares y a una metodología analítica y mecánica que obtiene resultados cuestionables. (Cassany,1994, p 194)

Consideraciones finales

Las fallas en la aplicación de las estrategias de lectura sin duda pueden tener soluciones dentro de las aulas, y las posee el docente. En la actualidad la NEM abre los caminos para ejercer la autonomía profesional que muchas veces es interpretada como una libre gestión administrativa cuando esta autonomía va enfocada a las decisiones en su práctica docente y una de ellas es, sin duda, la filosofía de enseñanza. La NEM y el constructivismo social tienen grandes similitudes en aspectos como el papel del docente. En ambos, el docente es la figura que instituye las comunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula. Además, se enfatiza la naturaleza colaborativa de aprender y la importancia del contexto cultural y social para construir nuevos saberes.

Es importante considerar que la efectividad del aprendizaje colaborativo depende en gran medida de la calidad de la interacción entre los estudiantes y de la estructura de las actividades propuestas por el docente. No todos los

entornos colaborativos conducen automáticamente a un aprendizaje significativo; es necesario diseñar cuidadosamente las experiencias de aprendizaje para maximizar los beneficios de las comunidades de aprendizaje propuestas por la NEM y el Constructivismo Social. La planificación de proyectos en los que se incluyan de manera implícita una estrategia de lectura y el acompañamiento de los docentes.

El constructivismo cognitivo se centra en la internalización de significados, mientras que el constructivismo social enfatiza la importancia de las interacciones en el aprendizaje. Este equilibrio es crucial para el desarrollo de metodologías de enseñanza de la NEM que fomenten tanto el aprendizaje individual como el colaborativo. Los conceptos otredad y lectura de la realidad destacadas en la serie de libros sin recetas de la NEM, complementan a la filosofía constructivista aglutinando así una de las filosofías más sólidas propuestas difundidas, en un plan de estudios, por el gobierno mexicano.

Referencias

Cassany D., Luna M. & Sanz G. (1994). *Enseñar Lengua*. Editorial Graó

Coll C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. & A. Zabala (2007). *El Constructivismo en el aula* (17va. Edición). Editorial Graó

Freire, P. (1984) *importancia de leer y el proceso de liberación, La* Editorial Siglo XXI.

Lara, R. (2022). *La comprensión lectora como estrategia pedagógica para el logro de competencias en estudiantes de secundaria* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Pedagógica Nacional.

Ríos H., I. N. (2017) *Un acercamiento a la legibilidad de textos relacionados con el campo de la salud.* Universidad de Medellín, Colombia. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, núm. 135, pp. 253-273

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24.

Franciscanismo primitivo y la filosofía de la educación: hacia una pedagogía de la minoridad y la ejemplaridad*

*Luis Fernando Barajas Gómez***

Resumen

El franciscanismo es un movimiento religioso surgido en la ciudad medieval de Asís a inicios del siglo XIII. Usualmente se asocia a su fundador, Francisco de Asís con la mística a partir de su conexión con la naturaleza.

El trabajo de Jacques Dalarun muestra la disputa de interpretaciones en torno a las diversas fuentes existentes a causa de la prescripción de destruir toda obra sobre la vida de Francisco de Asís escrita previo a la publicación de la Leyenda Mayor. Este problema metodológico es conocido como la "cuestión franciscana" y está ligado a la pérdida de fuentes contemporáneas al propio Francisco o próximas a su muerte.

Esta discusión es de relevancia porque, en los últimos 20 años filósofos como Giorgio Agamben e historiadoras como Chiara Mercuri han puesto énfasis en el carácter político del primer franciscanismo. Esto muestra que se había mantenido oculta la riqueza de tal Orden religiosa para su comprensión más allá del ámbito teológico.

La dimensión educativa de la herencia franciscana ha sido un tópico abordado desde dimensiones teológicas más que de las fuentes históricas y su discusión. En este trabajo se propone una senda interpretativa sobre el franciscanismo primitivo en torno a la reflexión pedagógica.

A partir de la lectura de los Escritos del propio Francisco y otras fuentes, se plantea la existencia de una visión sobre el sujeto educable, el educador y los fines

* Línea temática: 9. Estudios sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores —clásicos o contemporáneos— en el campo de estudio de la educación
Tipo de Investigación: trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Educación y Diversidad, 4º semestre. Universidad Pedagógica Nacional. luisferbarajas.g@gmail.com

educativos. En pocas palabras, se plantea la reflexión sobre categorías pedagógicas que giran alrededor del ideal de minoridad, simplicidad y pobreza.

Palabras clave: hermenéutica, filosofía de la educación, franciscanismo.

Introducción

El término de cuestión franciscana refiere a la dificultad que representa el estudio del franciscanismo primitivo debido a la escasez de obras primarias conservadas para la comprensión de las ideas y acontecimientos tal como pudieron haber sido vividos y relatados por sus protagonistas.

El origen de este problema atiende a la decisión tomada por el Ministro General de la Orden en 1266 en el llamado Capítulo de París. Buenaventura de Bagnoregio, quien ostentaba dicho cargo, ordenó la destrucción de toda obra escrita sobre Francisco de Asís que no fuese copia de la Leyenda mayor, escrita por él. Convirtió esta obra en la versión unívoca del santo.

Esta decisión atendió a la necesidad de configurar una única figura del santo para limitar las diversas interpretaciones que llegaron a emerger mientras se multiplicaban textos y relatos sobre la vida del fundador de la Orden. Así, por ejemplo, una de las preocupaciones era la disputa intestina entre quienes pretendían llevar una vida en apego absoluto a la regla y la promesa de pobreza, negando incluso la posesión de libros y quienes buscaban relajar esta forma de vida permitiendo, por ejemplo, la dedicación plena a la vida académica en las nacientes universidades con todas las implicaciones que esto representaba.

Esta disputa de interpretaciones no era únicamente una cuestión teológica, sino, de hecho, un choque entre dos proyectos diferentes de concebir el papel de la religión y, en particular, de los religiosos en la vida común. La mendicidad y el trabajo manual para el sustento diario que promovía Francisco de Asís era un obstáculo para quienes buscaban construir una trayectoria como profesores universitarios, el ideal de minoría concretado en la asistencia a los leprosos y la vida en pobreza se alejaba de las aspiraciones del mundo intelectual y los cargos de poder que se abrían en el horizonte.

La destrucción de todas aquellas fuentes representa hoy un problema metodológico en tanto que obliga a sus estudiosos a buscar huellas e indicios en las pocas fuentes disponibles de aquellos años, así como en transcripciones posteriores de textos presuntamente escritos por aquella época.

Este problema de carácter metodológico no solamente ha llevado a la falsa creencia de que la cuestión franciscana está agotada, como si fuese un asunto saldado, y que tendríamos que contentarnos con abandonar cualquier intento de cuestionar la figura de Francisco de Asís construida por la Iglesia católica como un místico ligado a la naturaleza, pero lejano del mundo y sus condiciones materiales.

Se trata, pues, de un asunto relevante para la Historia como disciplina, pero también para todas aquellas áreas que beben de la documentación histórica para la reflexión de asuntos trascendentes, tales como la Filosofía y la reflexión pedagógica.

Por ello, proponemos retomar algunos hallazgos respecto a la cuestión franciscana para bosquejar una idea de formación humana dentro de las fuentes del franciscanismo primitivo más allá de las interpretaciones teológicas hegemónicas sustentadas en la versión oficial de la vida del santo.

Nuestro trabajo supone que recuperar esta figura ofrece una enorme riqueza para pensar la educación, no sólo en un horizonte lejano, sino en respuesta a los retos que se nos presentan en pleno siglo XXI. Esto implica redescubrir obras que, como se ha dicho, son huella e invitan a buscar indicios en torno a categorías y concepciones sobre la educación en el franciscanismo.

El franciscanismo primitivo es, ante todo, una potencia. Contiene en su seno una serie de reflexiones ligadas a su dimensión teológica, pero no reductibles a ella. Un ejemplo de ello es el trabajo de Agamben en torno a la filosofía política (2013) o Llored respecto a la ética animal (2021).

Una aproximación a la riqueza en torno al franciscanismo primitivo debe ser crítica en tanto que la diversidad de fuentes interpone complicaciones ligadas a la construcción de una figura conforme a ciertos procesos institucionales y momentos históricos.

La búsqueda de indicios en torno a la concepción de un sujeto educable y un proceso de formación en el pensamiento de Francisco de Asís obliga a reconocer la dificultad de dicha labor. Jacques Dalarun (1998) propone que

> para volver a encontrar al Francisco histórico, se deberá obviamente despojarlo de las luces bonaventurianas y de las alas angélicas. Pero no es suficiente [...] La manipulación bonaventuriana funciona sobre todo cuando encuentra lo que se deberá llamar una potencialidad real de Francisco, lo cual es distinto de una pura invención (p. 244).

Desarrollo

Se caracterizan a continuación cinco fuentes seleccionadas para la tarea que nos hemos propuesto en este trabajo. Estas responden a las observaciones realizadas por Dalarun (1998) y Mercuri (2018). En conjunto, estas fuentes ofertan al lector una perspectiva al mismo tiempo compleja y valiosa del franciscanismo primitivo, pues son anteriores al ordenamiento del Capítulo de París de 1266.

A partir de un breve ejercicio de análisis comparado (tabla 1), se observa que estas fuentes son producto de tensiones entre los procesos de institucionalización posteriores a la muerte de Francisco y la memoria de la experiencia de la comunidad franciscana original.

Tabla 1

Análisis comparativo de algunas fuentes del franciscanismo primitivo

Obra, Autor y fecha aproximada	Id	Ventaja	Desventaja
Escritos Francisco de Asís Entre 1209 y 1226	Según el texto (ver nota)	-Atribución a San Francisco	-Obra fragmentaria -Sin hilo doctrinal único -Ambigüedades interpretativas
Vida del Bienaventurado Francisco (Vida primera) Tomás de Celano Entre 1228 y 1229	1C	-Próxima a la muerte del santo -Autoría perfectamente definida	-Intención doctrinal, no histórica -Controversial dentro de la Orden
Vida del Bienaventurado Padre Francisco Tomás de Celano ca. 1230	3C	-Menos influencia institucional -A solicitud del ministro de la Orden	-Es un hallazgo reciente (2014)
Leyenda de Perusa Atribuida a los hermanos León, Rufino y Ángel 1246	LP	-Texto polifónico -Crítica a la visión institucional	-Textos no sistematizados -A menudo muestran contradicciones
Memorial en el deseo del alma sobre los hechos y palabras de nuestro santísimo Padre Francisco (Vida segunda) Tomás de Celano Entre 1246 y 1247	2C	-Por instrucción de Crescencio de Jessi, ministro general de la Orden, se escribió con el relato de los compañeros que vivieron con Francisco.	-Se inserta en las tensiones entre miembros de la Orden radicales y moderados.

Fuente: elaboración propia a partir de Dalarun (1998, 2015), Mercuri (2018) y Guerra (1985).
Notas: las abreviaturas para la cita de los Escritos de San Francisco corresponden a la abreviatura usada en Guerra (1985). Son las siguientes: Admoniciones (Adm), Saludo a las virtudes (SalVir), Segunda redacción de la Carta a todos los Fieles (2CtaF). A partir de aquí, se citarán a estos fragmentos utilizando el Id correspondiente, conforme a la forma de trabajo con estas fuentes.

Desde la perspectiva educativa, en su conjunto estas obras permiten identificar una concepción del ser humano como sujeto formable en la fraternidad, la pobreza y la simplicidad. Asimismo, aportan elementos fundamentales para el desarrollo de una filosofía de la educación que parte de la humildad, la desapropiación y el ejemplo como principios formativos.

Ciertamente no hay una teoría de la educación que podamos atribuir a Francisco, pero sus escritos y los textos que refieren a sus prácticas contienen elementos que permiten esbozar una filosofía de la formación.

Se plantean a continuación algunas reflexiones a este respecto en tres grandes dimensiones indispensables para la construcción de un marco pedagógico: la antropología atendiendo a la pregunta sobre quién es el sujeto educable, la teleología que responde al cuestionamiento sobre los fines del acto de educar y la metodología que prescribe los medios y condiciones que posibilitan la consecución de las metas establecidas.

Con respecto a la antropología, es imprescindible reconocer la concepción del franciscanismo respecto al ser humano como miembro de la creación. El ser humano es criatura entre criaturas, visión que dista de otras tradiciones religiosas, pero también de algunas líneas de pensamiento secular a raíz de la modernidad para las cuales nuestra especie es dueña o centro de la creación.

Por el contrario, esta antropología conlleva un reconocimiento de la diversidad ontológica de los seres y una humildad radical frente a ellos. Por ejemplo, en el Saludo a las virtudes sostiene que el cuerpo del hermano franciscano está sujeto no solamente a la obediencia hacia otros humanos, sino "también a todas las bestias y fieras, para que puedan hacer de él lo que quieran, en cuanto les sea dado de lo alto por el Señor" (SalVir, §17-18).

Aunado a lo anterior, hay consistencia en varias fuentes que señalan el reconocimiento de una facultad propia de cada una de las criaturas análoga a la razón del ser humano, pero no inferior a ella, tal es el caso de algunas hagiografías (3C § 38, LP §86f), pero también los textos propios de Francisco: "Y todas las criaturas que hay bajo el cielo sirven, conocen y obedecen, a su modo, mejor que tú a su Creador" (Adm, 5, §2).

Su implicación para el campo educativo radica en el rechazo a la racionalidad humana como criterio de superioridad o el dominio técnico lo que define al sujeto, sino una relacionalidad fraterna, horizontal y orientada al crecimiento mutuo. De hecho, esto se traduce en la búsqueda de una subjetividad que renuncie al poder y dominio sobre los otros: la minoridad.

La idea de minoridad confronta las expectativas del sujeto moderno, puesto que invita a ocupar el último lugar tanto entre sus semejantes como en relación con la creación:

> ¡ay de aquel religioso que ha sido colocado en lo alto por los demás y no quiere bajar por su voluntad! Y dichoso aquel siervo que no es colocado en lo alto por su voluntad y siempre desea estar a los pies de los demás (Adm, 19, §3-4)

La minoridad es, en este sentido, una categoría pedagógica central. Se trata de una condición del existir humano, pero también una condición necesaria para la educabilidad, pues quien se concibe superior prescinde de aquello que ofrece una alteridad para un proceso formativo.

Con respecto a la teleología formativa del franciscanismo puede identificarse el ideal de una vida sencilla y fraterna. Propone también que el saber debe estar profundamente ligado a la vida. No se trata de un saber abstracto ni de una erudición desvinculada de la existencia, sino de un conocimiento que transforma, que interpela, que compromete. Esta visión tiene profundas resonancias con pedagogías críticas contemporáneas, como las de Paulo Freire, que también conciben la educación como práctica de libertad y como acto de amor.

Una de las nociones más relevantes, que atraviesan incluso los relatos aparentemente contradictorios entre las fuentes es el de la desapropiación de la voluntad. Se sabe que una de las prescripciones de Francisco era despojarse de los bienes materiales. Sin embargo, esta pobreza material voluntaria tiene su correlato en relación con la pobreza de espíritu, que involucra la renuncia al ego y a la voluntad de poder, lo que permite el establecimiento de una relación más auténtica con la alteridad que se traduce en una apertura de horizonte para inteligir nuevas perspectivas de la realidad.

Ilustra este alejamiento del dominio y el poder el pasaje relatado por Celano en el que justifica su renuncia al oficio de prelado de la Orden (2C §143).

Desapropiarse de la voluntad es una idea que, desde la perspectiva moderna centrada en el yo, resulta contraintuitiva. Para el franciscanismo primitivo es un requisito para el verdadero encuentro transformador. Quien se haya persuadido por sus propios deseos y emociones vive fuera de la realidad común. Más aún, la relación que establece con el mundo está limitada por las turbaciones que ocasionan sus propias expectativas.

Así, el franciscanismo primitivo se opondría a una pedagogía del discurso y la imposición. En su lugar, propone el encuentro y atención amorosa:

> pero aquel a quien se debe obediencia y que es tenido por mayor, sea como el menor y siervo de los otros hermanos. Y practique y tenga con cada uno de los hermanos la misericordia que quisiera que se tuviera con él si estuviese en una situación semejante (2CtaF, §42).

Lo que obliga a pensar en la figura del agente educador como un compañero que no impone, sino que respeta la alteridad y se deja afectar por esta. En vez de procurar el control se centra en el cuidado de acompañarle en el proceso de vaciamiento de sí para la apertura a la relación con el otro y con el mundo

Este agente educador es al mismo tiempo educable. No sólo eso, su propia existencia es formativa, pues su palabra y su acción son objeto de aprehensión para el otro. Aquí está presente la noción de ejemplaridad. A partir de ella, se cuestiona la concepción de aprendizaje como repetición informativa y se abre una brecha para concebirle como una apropiación de sabiduría manifiesta la vida tal como es vivida, en el testimonio y en la coherencia entre palabra y acción:

> La letra mata a aquellos que únicamente desean saber las solas palabras [...] La letra mata también a aquellos religiosos que no quieren seguir el espíritu de las divinas letras, sino que solo desean saber las palabras e interpretárselas a los demás (Adm, 7, §1-3)

Por lo tanto, puede señalarse que en el franciscanismo la ejemplaridad es la vía preferencial de la enseñanza: se educa viviendo, se educa siendo. En la Leyenda de Perusa se narra la primacía del ejemplo como acto formativo: "Mi deseo es que primeramente convirtamos a los prelados con nuestra humildad [...] Cuando vean la vida santa que llevamos y el respeto que les profesamos, ellos mismos os pedirán que prediqueis y convirtáis al pueblo" (LP §20).

Consideraciones finales

Además de necesario, es posible interrogar el franciscanismo como una fuente de reflexión pedagógica.

El Franciscanismo como movimiento que excede lo religioso pone de frente reflexiones en torno a una teleología formativa, pero también una antropología del sujeto de formación y los medios a través de los que se pretende orientar a este sujeto hacia los fines esperados. Contiene, por lo tanto, una veta de interpretación que permite hablar de una Filosofía de la educación. Esta filosofía de la educación, si bien no está sistematizada, puede reconstruirse a partir de sus textos y las fuentes que relatan las prácticas de su primera comunidad.

Esta filosofía se articula en torno a tres grandes ejes: una antropología que reconoce la vulnerabilidad y la relacionalidad del ser humano; una teleología formativa orientada a la fraternidad, la simplicidad y la desapropiación; y una metodología educativa basada en la ejemplaridad, la escucha y el acompañamiento.

Se trata de una filosofía cuya actualidad reside en la posibilidad de interpelar las prácticas educativas que configuran la experiencia en entornos formales e informales. Esto porque cuestiona la centralidad que se ha otorgado a los enfoques acumulativos del conocimiento, la búsqueda de dominio sobre la naturaleza y la competencia como ejercicio de poder sobre los otros. En cambio, ofrece una pedagogía basada en la relación y el cuidado al enfatizar las dimensiones ética, espiritual y política (¿o contrapolítica?) de una educación posible.

En torno a la antropología de la educación, destaca la diversidad ontológica de la creación y la minoría del humano frente a esta. Una teleología educativa mostraría un ideal en torno a la fraternalidad y la simplicidad deliberada que, finalmente, pueden ser alcanzadas mediante la desapropiación de la voluntad y la ejemplaridad.

Por todo lo anterior, el franciscanismo como movimiento que excede lo religioso ofrece una teleología formativa, una antropología del sujeto de formación y unos medios para orientar a dicho sujeto hacia fines humanizantes. Esta veta de interpretación permite hablar con propiedad de una filosofía de la educación contenida en los orígenes del movimiento franciscano, cuya potencia crítica y formativa permanece vigente en el presente.

Referencias

Agamben, G. (2013). Altísima pobreza. Adriana Hidalgo Editores

Dalarun, J. (1998). La malaventura de Francisco de Asís. Ediciones franciscanas Arantzazu

Dalarun, J. (2015). ¡Un Hallazgo! La Nueva vida de Francisco de Asís. Ediciones franciscanas Arantzazu

Guerra, J. A. (1985). *San Francisco de Asís. Escritos, Biografías, documentos de la época*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Guerra. J. A. (2010). *Escritos de San Francisco de Asís, Leyenda Mayor de San Buenaventura y Florecillas.* Biblioteca de Autores Cristianos.

Llored, P. (2021). *Une éthique animale pour le XXI siècle. L'héritage franciscain*. Saint Paul

Mercuri, C. (2018). Francisco de Asís. La historia negada. Edhasa

Recursos etnográficos desde la decolonialidad para el estudio de las ciudades educadoras*

*Janeth Adriana Mendoza Guzmán***

Resumen:

Investigación educativa, en desarrollo de 2023 a 2026, sobre la Ciudad Educadora a partir del patrimonio del Camino Real de Tierra Adentro en Ciudad Juárez y El Paso. Con enfoque cualitativo, centrado en el pensamiento complejo (Morin, 1999), intenta comprender cómo las herencias patrimoniales pueden integrarse como estrategias educativas contextualizadas. Aquí se propone el uso de metodologías etnográficas decoloniales y herramientas como la observación participante y los conversatorios socio-comunitarios para explorar experiencias educativas históricas y actuales. El análisis incluye una reflexión sobre el paradigma de investigación, destacando la importancia de la transdisciplinariedad, la subjetividad y la justicia epistémica. La propuesta metodológica reconoce la necesidad de construir caminos propios para investigar realidades complejas, especialmente en territorios fronterizos. Se enfatiza la importancia de los saberes locales y la revisión crítica de los discursos históricos para desarrollar "otras" formas de educación ciudadana a partir del patrimonio. Esta aproximación busca contribuir a la Nueva Escuela Mexicana desde una realidad situada y decolonial del CRTA en la actual urbe como agente educativo.

Palabras clave: ciudad educadora, etnografías decoloniales, pensamiento complejo, metodologías cualitativas.

* Línea temática: Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo. (Consulte: http://www.cnie.mx/)
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Centro de Investigación y Docencia.
janeth.mendoza@cid.edu.mx

Introducción

Las reflexiones que se presentan son parte del estudio doctoral *Genealogía de las experiencias educativas para el caso de las Ciudades Educadoras de Ciudad Juárez/El Paso, Tx.*, el cual ha evolucionado al grado de proponer como nuevo título (posible de registrar hasta llegar el momento legal institucional pertinente) *Transformación de las herencias patrimoniales en estrategias educativas: El caso del Camino Real de Tierra Adentro [CRTA] en la Ciudad Educadora*. La investigación educativa se enmarca desde la perspectiva cualitativa con enfoque en el pensamiento complejo y las teorías descoloniales. El propósito es habilitar insumos epistémicos para contribuir a posibles nuevas reflexiones sobre ¿Cómo potenciar la Ciudad Educadora a través los entramados patrimoniales que heredó el CRTA? En la metodología se propone la utilización de instrumentos etnográficos no convencionales o clásicos como la observación participante y los conversatorios sociocomunitarios.

Como cuestionamientos complementarios se trabaja actualmente sobre los siguientes:

a) ¿Cómo se define la Ciudad Educadora en el contexto actual de Ciudad Juárez y El Paso, Texas?

   ¿Cuáles experiencias de Ciudades Educadoras pueden servir como referencia para el desarrollo de estrategias en el CRTA?

b) ¿Cuáles son las características y elementos específicos de los patrimonios heredados por el CRTA?

   ¿Cómo pueden ser utilizadas las herencias patrimoniales para potenciar la Ciudad Educadora?

c) ¿Cómo se pueden diseñar e implementar programas educativos que integren el patrimonio del CRTA en la formación de las y los ciudadanos?

Éstos permitirán conceptualizar de manera situada la Ciudad Educadora, comprender su relevancia y aplicación en la actualidad, además, se trata de identificar y describir los elementos patrimoniales del CRTA y su potencial educativo. A través de investigar otras ciudades que han implementado con éxito el concepto de Ciudad Educadora (AICE, 2008), se analizarán las posibilidades para generar propuestas acordes al contexto urbano. Así también será necesario explorar la colaboración entre distintas instituciones y su contribución a la edu-

cación urbana y patrimonial, a fin de visualizar en la planificación y ejecución de programas factibles que utilicen el patrimonio como herramienta educativa.

En conjunto estas interrogantes permitirán encontrar algunas respuestas para comprender el impacto potencial que puede tener la integración del patrimonio del CRTA en la educación ciudadana sobre la comunidad local, y así proyectar algunos beneficios y cambios viables que una Ciudad Educadora puede traer a la comunidad y al desarrollo urbano. A partir de lo anterior, el objetivo general de este estudio es comprender las potencialidades de la ciudad para la contextualización regional con intención de generar contenidos para la educación en el marco de la NEM (SEP, 2022), en el contexto del CRTA a partir de las herencias patrimoniales. Se desprenden los siguientes objetivos concurrentes para apoyar al cumplimiento del propósito principal:

a) Describir conceptualmente las Ciudades Educadoras Ciudad Juárez y El Paso, Texas.
b) Identificar las experiencias educativas en entorno al CRTA en Ciudad Juárez y El Paso, Texas.
c) Reflexionar las actuales experiencias educativas a partir de los patrimonios heredados del CRTA en el contexto urbano de la región Ciudad Juárez y El Paso, Tx.

La intención es acercarse a las herencias patrimoniales identificadas en Ciudad Juárez y El Paso, Texas en las localidades de Samalayuca, El Valle de Juárez, San Lorenzo, Senecú, en el lado mexicano de la frontera y en San Elizario, Socorro, e Ysleta y las Cruces en Nuevo México, del lado de los Estados Unidos. En estos lugares se indaga para identificar cómo influyen factores externos como la religión, la colonización, y las políticas gubernamentales en la educación de estos pueblos, para develar cuál fue el impacto de estas primeras experiencias educativas en las generaciones que se asentaron y formaron estos pueblos, punto debatible. Es importante concentrar datos para observar si existen legados o prácticas educativas de aquella época que perduren hasta hoy en día.

En este momento (abril de 2025) se tratará de involucrar (me) en el contexto natural de la investigación para establecer una relación cercana intrínseca, es decir, para hacer una auto-observación debido a que voy a hacer trabajo de campo con otras y otros actores socio urbanos, con observación participante

con los elementos de la ciudad a modo de patrimonios, y más allá de realizar alguna entrevista con informantes clave, se pretende conversar y crear con la comunidad las posibilidades del currículo que se puede intencionar en la Ciudad para que sea Educadora.

Como parte de las experiencias previas ha sido importante dejar que el tiempo transcurra para ir tomando decisiones a partir de conocer de manera profunda el tema de investigación, porque como investigadora creo que una de las fases más importantes es la documentación temática para no caer en el vacío metodológico por ignorancia y siempre buscando la creatividad para la creación de la ruta estratégica desde el reconocer la subjetividad que me acompaña como agente educativa, como fronteriza, como especialista de los estudios urbanos y dando más espacio a que la dimensión educativa requerida para esta investigación tenga mayor incidencia en los contextos educativos no institucionalizados de manera escolarizada.

Desarrollo

Para compartir el debate reflexivo se presenta la construcción metodológica. Ésta requiere el reconocimiento de la mirada específica desde la que se aborda el objeto de investigación, a fin de lograr desde las bases del proyecto de indagación una problematización que siente las bases de un campo a explorar con miras a generar otras explicaciones de la realidad. Cuando en este momento de la reflexión se plantea la idea de entramado problemático, teórico y ruta metodológica, ya existe una preferencia de perspectiva de investigación, esto es desde las teorías de la complejidad y desde los enfoques hermenéuticos.

Aunque este solo es un avance reflexivo sobre esta postura y forma de ver el mundo, es importante mencionar que aún hay caminos no recorridos, como por ejemplo, desde las discusiones de formación doctoral se ha tratado en algunos momentos de cómo la idea de paradigma como concepto ha sido superada por la evolución de la ciencia, sin embargo, en términos objetivos es un asunto que todavía no se ha encontrado en algún recurso en el que se haya abierto el debate de tal suerte de lograr encontrar un sustento que coincida con este pensamiento, por lo tanto, en este espacio introductorio al diseño metodológico el vacío permanece y con cierto cinismo y descaro se trata como sinónimos el paradigma, la perspectiva o la mirada de abordaje de investigación.

De otro modo, como reflexiona Ramos (2015) tendrían que posicionarse otras discusiones como la idea de legítimo, válido o razonable, Pattón (1990), y otras como la epistemología adecuada de Kunh (1962). La ciencia y su evolución requieren momentos de ratificación, pero el cuestionamiento seguirá siendo sobre quién es quién para dar crédito a tal admisión sobre el valor de unas o de otras formas de abordar las múltiples realidades. Por lo tanto, entiéndase en este momento que el paradigma es el lente bajo el cual se asume una de las múltiples formas de abordar el estudio propuesto.

Etnografía decolonial

Para concentrar esfuerzos de compilación e interpretación de datos e información que permita reflexiones que abonen a la construcción de posibles caminos para la comprensión de una parte de la realidad expuesta, se asumen los argumentos de Guba y Lincoln (1994) cuando mencionan que,

> Los paradigmas que sirven de fundamento a la investigación cualitativa son la teoría crítica y el constructivismo; la primera con una búsqueda de crítica y transformación de las estructuras de la sociedad, la política, cultura, economía, etnicidad o el género. De manera que, el constructivismo tiene como propósito investigativo la comprensión y reconstrucción de la realidad previa. (Ramos, 2015, p. 15)

De tal suerte que las acciones de problematización y construcción del objeto de estudio han sido desarrolladas desde este posicionamiento, en donde la complejidad se ha hecho presente en la idea de que no hay un método único, a priori, que defina "el camino" para hacer ciencia, sino en un escenario que considera que cada situación problemática abordada pudiera concebir sus propios métodos para abordar la realidad. El método se construye de manera transdisciplinar y en una especie de medida única según el contexto del que se trate. A lo que aquí se suma y se postula que el tema de los estudios decoloniales es de gran importancia por el momento histórico en el que nace el fenómeno del Camino Real de Tierra Adentro, que es el marco en el que se desarrollan las intuiciones del estudio propuesto.

La etnografía decolonial entonces funge como el medio por el cual se operacionaliza la propuesta de investigación en desarrollo porque este permite, como lo menciona Lagunas (2024), "inspirar en el uso de formas de genera-

ción de conocimiento y diferentes modalidades de exposición/presentación de resultados dentro de las ciencias sociales con justicia epistémica", es decir, a partir de la etnografía decolonial, coincidente con lo transdisciplinar y con la diferencia/diversidad, se da la oportunidad de generar metodologías no solo intuitivas sino también creativas "otras" de ver/abordar una parte de la realidad. Aclarando que al decir "otras" en términos de metodología hay referencia las pedagogías decoloniales planteadas por los feminismos comunitarios de los estudios y propuestas del Abya Yala, abordados por Catherine Walsh (2007).

Desde esta postura metodológica los supuestos ontológicos son importantes en tanto, lo "otro", la cultura, y la experiencia como lo menciona Wright (2022), en donde lo intersubjetivo cobra relevancia desde la epistemología moderna y desde lo social está enteramente interrelacionado en un escenario humano concreto cuando la etnografía se convierte en un hecho comunicativo entre quien hace uso del método y las y los interlocutores con la finalidad de obtener conocimiento organizado de la realidad estudiada, para este caso solo de una porción de ella.

En síntesis, la naturaleza "construida" en una realidad compleja ha decantado en un entretejido metodológico, que sigue la lógica de una realidad fronteriza en donde la intersubjetividad de quien sustenta la propuesta es densa al intentar describir el escenario histórico /social/ educativo al margen de un hecho decolonial que se ha ido desdibujando de la realidad urbana en el territorio de Ciudad Juárez. Lo que abunda es incertidumbre y conflicto para la concreción de una epistemología que responda a la singularidad de un territorio que la etnografía decolonial podría hacer surgir con algunos detalles intersubjetivos que van generando y comunicando "otras formas" de construir conocimientos situados, Haraway (1991), desde los lentes de la investigación compleja decolonial para la frontera norte de México.

Consideraciones finales

Entramado metodológico: reflexión etnográfica decolonial

Un obstáculo para la relacionar la investigación educativa con el estudio doctoral ha sido la falta de temáticas directamente relacionadas con el sistema educativo y de la Nueva Escuela Mexicana, de la didáctica para la educación escolar institucional o sobre las pedagogías para el desarrollo de estrategias operativas

en apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, las ciudades tienen sus propios procesos socio – educativos y son fundamentales si se considera que las personas son educadas en, desde y para la dimensión social. Ahora, desde el enfoque de la complejidad (Morin, 1999) se tienen "las exclusiones de la ciencia clásica" y son la base sobre la que se fundamenta la "ciencia nueva" la que requiere nuevas formas de abordar parcelas de la realidad.

En este sentido, el método está ausente de principio, esperando a que la organización viviente, como objeto de investigación, requiera atención para desvelar, los conocimientos que en sí contienen, por lo tanto, ha sido prudente dar continuidad a los cómo abordar la pregunta de investigación y los objetivos hasta contar con mayor conocimiento sobre el tema del Camino Real de Tierra Adentro como hecho educativo. Esto remite a los estudios decoloniales como la mirada teórica para sustentar los filtros analíticos, lo cual se considera parte de la ruta metodológica. Concreta esta parte del método en la propuesta de la etnografía decolonial, que, además, tiene otras formas de consenso como la importancia de ver los objetos de estudio desde la perspectiva de la complejidad y sobre la importancia de la transdisciplinariedad en las metodologías cualitativas. Aún se reflexiona en la relevancia de hacer algún ejercicio autoetnográfico para dar cuenta de la reestructuración del saber personal.

Parte del porqué seleccionar, adecuar y desarrollar este método se agradece el momento de conocer el ideario sobre la etnografía decolonial de Lagunas (2024), quien menciona que es necesaria para generar justicia epistémica y cognitiva para las ciencias sociales. Esto es coincidente con el tipo de abordaje que requieren las reflexiones del CRTA por ser un evento de la historia que está directamente relacionado con la colonialidad de los territorios, la expansión de la corona, de lo que hay una versión que se cuenta y está documentada como hecho histórico "oficial". Hoy es necesario retomar nuevas reflexiones que consideren los elementos originarios y las formas de habitar el territorio según las condiciones ambientales, organizativas y educativas para lograr la permanencia en el septentrión a partir de lo que estas zonas del mundo ya tenían en su haber. En este estudio el método que enmarca consiste primero en reconocer que,

Cada conocimiento que se genera en el corazón de una cultura está impregnado de los significados, simbolismos y sistemas epistémicos de dicha cultura en lo individual (Estermann 1998, 100, 124). La comunicación intercultural permite tener las condiciones para comprender que lo que cuenta como mundo para cada cual depende de su lenguaje, conocimientos, creencias, normas y

valores (Gómez 2015, 294). Más específicamente, el mundo en el que vivimos está fuertemente constituido por nuestros presupuestos valorativos y nosotros nos constituimos a lo largo de nuestra vida a partir de lo que hemos aprendido y tenemos por valioso, comprender el lenguaje de otro mundo implica comprender su sistema de valores (Gómez 2015, 294). (Lagunas, 2024, p. 4)

Estos simbolismos, significados y sistemas epistémicos han sido interpretados por un lenguaje y discurso colonizado, ahora la propuesta consiste en observar de manera participativa las formas en las que se ha escrito la historia de la conformación del CRTA en la búsqueda de las experiencias educativas, pero con la intención de revelar los tropos (Lavagnino, 2011) colonizados en el lenguaje utilizado para las placas que cuentan y educan hoy a través de narrativas históricas en donde se ubican los patrimonios históricos, culturales, gastronómicos, educativos y otros en el organismo viviente que es la Ciudad Educadora.

Referencias

Las referencias deben ser presentadas con base en el formato APA, en su séptima versión en español.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2008). Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras. Santillana. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/Libro-PDF.pdf

Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.). (2015). Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Editorial Gedisa.

Haraway, D. (1991). Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza. Madrid: Gráficas Rógar, S.A.

Lagunas, M. (2024). Etnografía decolonial y diversidades epistémicas. Utopía y praxis latinoamericana. Año: 29 , no 105, 2024, e10 864 335. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social. https://doi.org/10.5281/zenodo.10864335

Lavagnino, N. (2011). Tropología, agencia y lenguajes históricos en Hayden White. Ideas y valores, número 145, abril de 2011, issn 0120-0062. Bogotá, Colombia. Pp. 87 – 111.

Lugones, M. (2015). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Prometeo.

Morin, E. (1999). El método. La naturaleza de la naturaleza. "El espíritu del Valle", pp. 21-39 Ediciones Cátedra.

Ramos, Carlos Alberto. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. UNIFE, 1(25), 9-25. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Ramos- Galarza/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms/links/561a519d08ae044edbb208fe/LOS-PARADIGMAS-DE-LA-INVESTIGACION-CIENTIFICA-Scientific- research-pa

Secretaría de Educación Pública. Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Dirección General de Desarrollo Curricular. http://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

UNESCO. (2010). Lista del Patrimonio Mundial. https://whc.unesco.org/en/list/.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des) de elogio desde los intersticios. In Hacia una pedagogía decolonial (pp. 25-70). CIDES-UMSA.

Wright, P. (2022). Reflexiones sobre ontología de la etnografía. Entre la experiencia, el poder y la intersubjetividad. Runa /43.3 número especial (2022) doi: 10.34096/runa.v43i3.10294.

Zetina, N. (2013). Carta de Ciudades Educadoras. Patrimonio: Economía Cultural y Educación para la Paz (MEC-EDUPAZ); Vol. 2, Núm. 4 (2), 2013. https://repositorio.unam.mx/contenidos/26904

Un acercamiento a la noción de libertad en la Nueva Escuela Mexicana*

*Jennifer Patiño Aguilar***

Resumen

La investigación se centra en la noción de libertad empleada en los programas de bachillerato del área de humanidades de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se emplea un enfoque cualitativo para explorar las teorías que sustentan la conexión entre libertad social, individual y educativa, y cómo estas influyen en las percepciones de coordinadores, maestros y estudiantes en la noción de la libertad promovida por la NEM. El estudio destaca la importancia de integrar enfoques educativos sociológicos y filosóficos sobre la noción de libertad para complementar su comprensión en el hecho educativo, enfatizando su papel en el desarrollo integral de los individuos, sentando las bases para futuras investigaciones sobre este tema.

Palabras clave: Libertad, Educación, Libertad Social, Nueva Escuela Mexicana.

Introducción

Lo que a continuación se presenta es un primer acercamiento al objeto de investigación de la tesis que estoy realizando, la cual lleva por título "Un análisis crítico a la noción de Libertad en los programas de Humanidades de la Nueva Escuela Mexicana a Nivel Medio Superior". En este estudio se pretende respon-

* Línea temática: Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo.
Tipo de ponencia: Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación Educativa, cursando el 2° semestre. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
jennifer.patino@edu.uaa.mx

der a las preguntas: ¿Qué entiende la Nueva Escuela Mexicana por Libertad Política o Social y Libertad Económica o Individual? ¿Cuáles son las teorías en las que basa sus nociones de libertad la NEM? ¿Qué percepciones tienen los coordinadores, maestros y estudiantes de estas nociones de libertad implementadas por la NEM?

Al ser una investigación cualitativa y revisar las bases teóricas de la noción de libertad corresponde al Área de "Filosofía, teoría y campo de la educación" en la línea de "Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo" ya que la enseñanza de la noción de libertad es algo nuevo con este paradigma educativo de la Nueva Escuela Mexicana implementado por la cuarta transformación.

Metodología

La investigación es cualitativa de corte Fenomenológico (Brinkmann et. al, 2014), ya que se realizará un análisis de documentos y teorías en las en la que se basan dichos documentos para comprender y explicar las nociones de Libertad Política o Social y Libertad Económica o Individual que presenta la NEM, se sigue trabajando en el acercamiento empírico que de momento consiste en realizar entrevistas semiestructuradas a coordinadores, docentes y alumnos sobre dichas nociones y poder triangular la información.

Antecedentes teóricos

Los estudios sobre la libertad suelen, en su mayor parte, estar basados en métodos cualitativos teóricos y filosóficos, cuyo contenido implica una crítica de los conceptos ya existentes e ideas sobre la libertad y su relación con los aspectos políticos y de la vida de las personas (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023). Esta tendencia apunta a la necesidad de integrar enfoques más diversos para abordar el complejo concepto de libertad en la investigación educativa.

Cuando revisamos estudios en los que se abordar la noción de libertad, podemos destacar aspectos que son afines a la tesis, ya que tienen como objeti-

vo buscar y discutir la libertad desde el ámbito educativo y social, destacando la necesidad de su estudio y profundización para un mejor desarrollo integral de la persona. En el estudio de Agostinelli (2022) se comparan las opiniones de Sartre y Lacan sobre la responsabilidad y la libertad, lo cual demuestra que la comprensión de estos conceptos es la clave para la experiencia subjetiva. Según lo escrito por Freire y Rogers, deberíamos fomentar una educación auténtica y crítica para establecer la atmósfera adecuada para que los estudiantes expresen su libertad de una manera plena y responsable (Ortellado, 2023 y Ocampo, 2008). En una línea similar, Delgado Parra (2017) y Cano Cabildo (2015) analizan la libertad en términos de derechos humanos y acción política. En ese sentido, los autores coinciden en que la educación, que se basa en la fusión de libertad y responsabilidad, podría ayudar a desarrollar capacidades para abordar los problemas sociopolíticos contemporáneos y mejorar la capacidad de las personas para ser justas e igualitarias socialmente (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023).

Un estudio de Lucena (2009), además de entender la relación entre educación y libertad en la enseñanza, se analizan las diferentes definiciones de libertad, profundizando en la conceptualización de este término en el ámbito educativo. Lucena (2009) señala que la libertad es un tipo de autenticidad que se manifiesta como el reconocimiento de la diversidad y la auto-nacionalización en la interdependencia entre las identidades personales y sociales; por lo tanto, es requisito para promover la vida interpersonal democrática. Desde la perspectiva de la justicia social, Osorio García (2010) ve la libertad como la capacidad de igualar oportunidades y tomar decisiones con la posibilidad de ser parte de la evolución social. Desde Hoz (1979), la libertad educativa es la idea de que la educación es el acceso para autores y pensadores, Cisneros (2015) destaca la "falta de dominancia" como un pilar fundamental de la definición de libertad. Afirma que la liberación de la libertad es necesaria para lograr una sociedad justa. Todas estas definiciones hablan de la libertad como algo más que elegir, sino como elección, deseo y posibilidad, autorreconocimiento, en otras palabras, el derecho de autodeterminación. Los autores enfatizan que debemos educar de esta manera, ya que la educación nos hace libres, al permitir el desarrollo pleno

de cada individuo y con ello la formación de una sociedad democrática. Freire sostenía que la educación debe enseñar al individuo a ser libre y a no conformarse, promoviendo la cooperación con los tiempos sin sacrificar su esencia (Ocampo, 2008). Khoza (1979) en sus artículos menciona que la educación liberal los deja capaces de decidir de una manera relevante para su propio bienestar y para el bienestar social. Ovelar (2008) menciona que la educación debe promover la conciencia crítica y la acción social, crear las circunstancias en las que los seres humanos puedan conquistar su propia libertad de una manera activa y consciente.

Por lo anterior también es importante mencionar que para Delgado Parra (2017) y Canoca (2015) la educación es un medio importante para proteger los derechos y las libertades fundamentales. Esto es para mostrar que la verdadera libertad es alcanzada si a las personas se les dan oportunidades educacionales de modo que puedan participar plenamente en la sociedad democrática. En opinión de estos autores, la educación no sólo debe impartir conocimientos, sino también promover la libertad y la responsabilidad al mismo tiempo, produciendo ciudadanos leales que sean también conscientes de sus derechos y responsabilidades (Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino Emhart, 2006; Ravanales, 2023).

En los artículos revisados se han identificado conexiones significativas entre Nueva Escuela Mexicana, libertad y educación. Según los autores explorados, el modelo pretende fomentar un sistema educativo que promueva la autonomía, la igualdad y el pensamiento crítico. Ravanales (2023) ha respaldado la educación como un proceso a través del cual los estudiantes tienen la autonomía para tomar decisiones y, por lo tanto, usar su derecho a la libertad. Para ella, los principios subyacentes de la Nueva Escuela Mexicana, la participación y el empoderamiento de los estudiantes se manifiestan a través de la facilitación de la libertad. Además, Ortellado (2023) propuso la libertad y la autenticidad como pilares fundamentales del crecimiento. En su artículo, plantea que un sistema cultural u organizativo no puede lograr la eficiencia si no permite que las personas involucradas crezcan y revelen su verdadera identidad. Asimismo, Gallo y Espinel (2021) destacan que la educación debe ser un instrumento de lucha y transformación social, tal y como plantea la NEM que, por un lado, desaparecen las desigualdades y, por otro, instaura la justicia social. Por último, para Cejudo Córdova (2007) la educación debe ser garante de la libertad como

derecho humano. Lo anterior permite constatar que el modelo propuesto puede ser medio para alcanzar la libertad, al unir la educación con la responsabilidad social y la participación en la sociedad de un modo activo. Es decir, los autores, al igual que la Nueva Escuela Mexicana, coinciden en que debe existir libertad, la cual debe dar cabida a la equidad, a la crítica y a la autonomía (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023).

A pesar de la importancia de estos estudios, hay una brecha en la literatura con relación a una comprensión integral de la libertad, ya que a menudo se estudia de manera aislada, sin verla en términos de su interacción con la responsabilidad social y el bienestar comunitario. Específicamente, sin un enfoque integral sobre la libertad, la política educativa no podrá avanzar para garantizar la igualdad de libertad individual, conciencia social y participación comunitaria. Además, dada la escasez de voluntad de la literatura existente para abordar la implementación de la libertad en un paradigma educativo real, resta valor a la teoría.

Marco conceptual

En este apartado se presentan los conceptos que sirven de base para hablar de la noción de libertad en la Nueva Escuela Mexicana. El primero se centra en los estudios sobre la *Libertad individual o económica*. Este tema explora el concepto de libertad en un plano individual y examina cómo se conceptualiza la libertad en la educación (Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Cordoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino Emhart, 2006; Ravanales, 2023). Estos autores emplean métodos cualitativos y hermenéuticos para identificar la naturaleza general de los comportamientos específicos del hecho educativo (Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Cordoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino Emhart, 2006; Ravanales, 2023). Este tema es fundamental para la tesis, ya que proporciona un marco conceptual que nos permite analizar cómo las libertades individuales se reflejan en las prácticas educativas en la Nueva Escuela Mexicana. Comprender la libertad individual es necesario para evaluar si los objetivos educativos son

consistentes con el desarrollo de la independencia y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Por otro lado, tenemos el concepto de *Libertad social o política,* que se revisa desde una perspectiva social, pues se analiza la forma en que las estructuras sociales y políticas afectan la libertad individual y educativa. Está marcado por la conexión de la educación y la sociedad y se aborda a través de un análisis cualitativo de las formas de manifestación de la libertad social en entornos educativos (Cano Cabildo, 2015; Delgado Parra, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio, 2010; Ovelar Pereira, 2008; Torres, 2004). Lo anterior permite mostrar cómo la libertad social está conectada con la libertad personal y educativa, y cómo las condiciones sociales limitan las posibilidades de las personas de llevar a cabo su libertad en el campo educativo. Además, la educación para la libertad contribuye a la justicia social (Cano Cabildo, 2015; Delgado Parra, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio, 2010; Ovelar Pereira, 2008; Torres, 2004). Por lo tanto, la libertad social de la Nueva Escuela Mexicana debe ser investigada para descubrir las barreras que los estudiantes y profesores enfrentan cuando tienen que enseñarla-aprenderla en el aula.

Por último, tenemos el concepto de "Libertad en la educación"en el que se investiga cómo se puede conceptualizar la libertad en términos de enseñanza y aprendizaje. Las fuentes disponibles discuten teorías acerca de la libertad y su papel en el proceso de aprendizaje, lo que es importante para un entendimiento general sobre *el ser libre* (García, 2003; Hots, 1979; Lamut, 1989; Ocampo, 2008; Otrado, 2023).

Las fuentes analizadas hasta el momento ofrecen una base teórica sólida para realizar la investigación acerca de la noción de libertad que ofrece la Nueva Escuela Mexicana, y cada apartado específico agrega una perspectiva única que enriquece la comprensión de los fenómenos educativos sobre la enseñanza de libertad política o social sobre la libertad económica o individual.

Consideraciones finales

Además de lo revisado en los antecedentes Teóricos y Marco conceptual se ha empezado una revisión de los programas de Humanidades en la NEM. Según lo analizado hasta ahora, en los programas y documentos de la Nueva Escuela Mexicana en la UAC de Humanidades, podemos confirmar la implementación

de dos nociones de libertad, la política o social y la individual o económica (SEP y SEMS, 2023a; SEP y SEMS, 2023b; SEP y SEMS, 2023c; SEP y SEMS, 2023d). Con eso comienza a encontrase una relación entre teorías, conceptos y lo que menciona la NEM y de momento se pueden interpretar estas dos nociones sobre libertad.

La noción de Libertad Política o social se interpreta como el derecho de los individuos a participar activamente en la vida política, lo que incluye expresar opiniones, ejercer el derecho al voto y tomar decisiones que afectan a la comunidad. Esta libertad se promueve a través de la reflexión crítica sobre la democracia, los derechos humanos y la justicia social, fomentando el compromiso cívico ((SEP y SEMS, 2023a; SEP y SEMS, 2023b; SEP y SEMS, 2023c; SEP y SEMS, 2023d).

En cambio, la noción de Libertad Económica o individual se refiere a la capacidad de los individuos para tomar decisiones económicas que les permitan satisfacer sus necesidades y aspiraciones, cómo elegir un empleo o gestionar recursos. Sin embargo, esta libertad debe equilibrarse con el bienestar común, asegurando que no prevalezca sobre la justicia social y el bienestar colectivo (SEP y SEMS, 2023a; SEP y SEMS, 2023b; SEP y SEMS, 2023c; SEP y SEMS, 2023d).

Esto es sólo un acercamiento a la noción de libertad en la NEM y se sigue trabajando para recabar datos empíricos, como lo solicita el programa de la maestría, y lograr el objetivo de la investigación.

Referencias

Agostinelli, J. (2022). Una aproximación a la noción de responsabilidad en Jean Paul Sartre y Jacques Lacan. *Pensamiento Americano*, e#:480. 15(29), 93-104. DOI: https://doi.org/10.21803/ penamer.15.29.480

Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Paidós.

Arroyo, S. L. C. (2015). La educación democrática en el contexto de la deliberación y el agonismo político. Cuadernos de filosofía latinoamericana, 36(113), 153–179. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679893

Brinkmann, S., Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014). Historical Overview of Qualitative Research in the Social Sciences. En P. Leavy (Ed.), The Oxford Handbook of Qualitative Research (pp. 17–42). Oxford University Press.

Cano Cabildo, S. (2015). El sentido arendtiano de la libertad. Tla-melaua, 8(37), 6–28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-69162015000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Cejudo Córdoba, R. (2007). Capacidades y libertad: una aproximación a la teoría de Amartya Sen. REVISTA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA, LXV(47), 9–22. https://helvia.uco.es/handle/10396/2209

Cisneros, M. E. (2015). Bakunin y Pettit: en defensa de la libertad como «no-dominación». EPISTEME, 35(2), 1–20. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-43242015000200001&script=sci_abstract&tlng=p

Delgado Parra, M. C. (2017). El concepto de libertad en Hannah Arendt para el ejercicio de los derechos humanos. Tla-melaua, 10(41), 6–25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-69162017000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=e

Diab, F. (2020). Tensiones entre libertad y democracia en el pensamiento de Philip Pettit. Andamios, 17(42), 285–307. https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.744

Farrell, M. D. (1989). Libertad negativa y libertad positiva. revista del Centro de Estudios Constitucionales, 2, 9–20. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1048528.pdf

Gallo, S., & Espinel, O. (2021). Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault. A propósito de aleturgias escolares y prácticas de libertad. Pedagogía y Saberes, 55, 41–53. https://doi.org/10.17227/pys.num55-1301

García, D. R. (2003). La libertad y su incidencia en la educación. Revista española de pedagogía, 461–488. https://www.jstor.org/stable/23764797

Godoy Arcaya, Ó. (2004). Libertad y consentimiento en el pensamiento político de John Locke. Revista de ciencia política (Santiago), 24(2), 159–182. https://doi.org/10.4067/S0718-090X2004000200009

Hoz, V. G. (1979). La libertad de educación y la educación para la libertad. Persona y derecho, 13–55. https://revistas.unav.edu/index.php/persona-y-derecho/article/view/32727

Lamoutte, E. M. C. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 6, 599–603. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117692

Lucena, J. M. (2009). La autenticidad como libertad plural y dialéctica: de Charles Taylor a Francesco Botturi. Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de

Balmesiana, 58(138), 95–112. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4098267.pdf

Ocampo, López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 10, 57–72. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005

Ortellado, R. O. (2023). La mirada sobre el ser humano en Carl Rogers, una antropología implícita. Revista Latinoamericana de Psicología Existencial UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL SER, 26, 13–19. https://www.academia.edu/download/95359233/La_mirada_sobre_el_ser_humano_en_Carl_Rogers_una_antropologia_implicita._Ramon_Oscar_Ortellado.pdf

Osorio García, S. N. (2010). JOHN RAWLS: UNA TEORIA DE JUSTICIA SOCIAL SU PRETENSIÓN DE VALIDEZ PARA UNA SOCIEDAD COMO LA NUESTRA. Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, 5(1), 137–160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1909-30632010000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=es

Ovelar Pereyra, N. (2008). Paulo Freire: Gusto por la libertad y pasión por la justicia. Educere, 12(40), 177–187. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000100022&script=sci_abstract&tlng=pt

Pino Emhart, A. (2006). El concepto de libertad en Isaiah Berlin. *Derecho y Humanidades*, 12, 172–184. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/126905/el-concepto-de-libertad-en-Isaiah-Berlin.pdf?sequence=1

Ravanales, J. (2023). Sobre libertad y pasión en Jean Paul Sartre. Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales, 52, 22–37. https://www.aacademica.org/jorge.ravanales/2.pdf

SEP y SEMS (2023a). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades I* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera). https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Humanidades%20I%20.pdf

SEP y SEMS. (2023b). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades II* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera).

SEP y SEMS (2023c). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades III* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera).

SEP y SEMS. (2023d). *Progresiones de aprendizaje del área del conocimiento Humanidades*. educacionmediasuperior.sep.gob.mx. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Humanidades-%203a%20edicion.pdf

Torres, R. B. (2004). Chomsky o La utopía de la libertad. Reflexión Política, 6(11), 138–145. https://www.redalyc.org/pdf/110/11061111.pdf

La construcción del objeto de investigación y sus implicaciones desde la mirada ontológica, epistemológica y teleológica*

*Lilia Rosa Juárez Martínez***

Resumen

El presente artículo pretende compartir la experiencia de una estudiante de doctorado en educación y su transitar de las preocupaciones investigativas hacía la construcción del objeto de investigación. El camino recorrido cuestiona la realidad desde los aportes de las concepciones ontológica, epistemológica y teleológica, diferenciando entre la linealidad del método científico y la mirada fractal de las ciencias sociales.

Palabras clave: conocimiento, construcción, investigación, objeto, realidad.

Introducción

Construir el objeto de investigación es un reto que llevó al estudiante de posgrado a incursionar entre la realidad y la teoría transitando entre las concepciones ontológicas y epistemológicas. "Dependiendo de cómo se concibe la realidad es como se investiga" (Covarrubias Villa, 2002, pág. 15) y, por tanto, "la manera en la que se realiza el proceso de construcción del conocimiento teórico" *(ibidem)*. Al investigar, el objeto no puede concebirse como "algo" aislado, "el objeto no aguarda en los limbos el orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y gárrula objetividad; no se preexiste a sí mismo... Existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones" (Foucault, 2002, pág. 73).

* Línea temática: Desarrollos teóricos y debates sobre el carácter y la especificidad del objeto de estudio del campo educativo.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Doctorado en educación segundo semestre. Universidad Pedagógica del Estado de Chihuahua Campus Parral.
9501@upnech.edu.mx

El proceso para nombrar el objeto de investigación desde el campo de las ciencias sociales y como parte del doctorado en educación implicó hacer un análisis que ha resultado apasionante, además de rupturista. Es un romper con los esquemas establecidos y buscar otras formas de hacer investigación más allá del tradicionalmente conocido método científico.

> El conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Implica invención y reinvención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el "como" de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto (Freire, 1984, pág. 28).

Quien se inicia en la investigación va comprendiendo que la construcción del objeto toma tiempo, requiere mirar la realidad a la luz de la teoría, el analizar y reflexionar profundo del sujeto cognoscente y su contexto para transitar de la doxa a la episteme.

Desarrollo

En primer momento, se dialogó con la asesora del taller de construcción de tesis sobre los intereses a investigar tras la pregunta ¿cómo genera tu objeto nuevo conocimiento? Los estudiantes de posgrado entraron en un proceso reflexivo y dialógico que se nutrió con los aportes de Covarrubias (2000). Leer y releer, pensar, hacer un alto y repensar el objeto es parte de lo sugerido por el autor en el Manual de Técnicas y Procedimientos de Investigación Social desde la Epistemología Dialéctico-Crítica donde se propone expresar mediante una lista los intereses y preocupaciones investigativas.

El resultado obtenido de este ejercicio teórico práctico fue el siguiente, éste nos muestra las preocupaciones investigativas desde la "la expresión inmediata de la subjetividad del sujeto cognoscente" *(Ibidem).*

- Implicaciones de las políticas públicas en la educación
- Construcción de colectivo como fuerza de resistencia
- Procesos de aprendizaje y evaluación
- Procesos cognitivos para el desarrollo del aprendizaje de las matemáticas
- Neurociencia y educación

- El género en la escuela primaria
- Escuela alternativa como oasis en resistencia
- Escuela alternativa hacía una escuela para el pueblo
- Formación docente y educación transformadora
- Procesos cognitivos, conciencia histórica y transformación social

Mediante este listado podemos observar en primera instancia la subjetividad de quien investiga, misma que estará presente durante la construcción del objeto. Esto reafirma la concepción ontológica, "forma en que un sujeto piensa el ser y el existir de la realidad" (Melchor Aguilar J. /., 2002, pág. 6). Hacer el ejercicio anterior permite al sujeto cognoscente expresar sus intereses. "Es necesario tener presente que no deben ser confundidas las preocupaciones investigativas con la intencionalidad...La preocupación es necesariamente de carácter teorizante" (Covarrubias Villa, 2000, pág. 16).

Enseguida se continuó con la depuración recomendada en el manual. La selección apuntó hacia cuatro temas principales:

- Procesos de aprendizaje y evaluación
- Procesos cognitivos para el desarrollo del aprendizaje de las matemáticas
- El género en la escuela primaria
- Procesos cognitivos, conciencia histórica y transformación social

En plenaria y de forma individual se reflexionó sobre los contenidos de cada preocupación, mismas que fueron descartándose tomando en cuenta los criterios: intensidad de la preocupación, posibilidades investigativas, importancia social e importancia científica. Un punto nodal fue detectar los temas hacia los que se dirigía un interés particular producto de alguna vivencia o situación relevante por su influencia emocional o intelectual, *e.g.* la colectividad, tema que más allá de un interés cognoscente manifestó la inquietud por la situación del colectivo donde se labora.

Continuando con el análisis se eligió el tema "Procesos cognitivos, conciencia histórica y transformación social" por ser este el de mayor interés. Al investigar sobre este tema se pretendía comprender cómo niñas y niños se apropian de las nociones espacio temporal y buscar maneras en las que se pudiese construir una conciencia histórica para la transformación social, ante la necesidad de tener bases sólidas en un mundo donde todo parece esfumarse.

Esta pretensión, apunta hacia la dialéctica crítica, donde "la intencionalidad de construir conocimiento desde la perspectiva dialéctica es conocer la realidad para transformarla" (Melchor Aguilar J. /., 2002, pág. 11) fundamento de la concepción teleológica. La pregunta de investigación se enunció ¿cómo ocurren los procesos cognitivos en niñas y niños y de qué manera se relacionan estos con la formación de una consciencia histórica para la transformación social?

Conforme se ahondó en la temática fueron surgiendo algunos planteamientos, que a su vez llevaron a la generación de nuevas preguntas. Ante la gran cantidad de información que se maneja en una sociedad velozmente cambiante y donde memorizar datos ha dejado de ser una necesidad ¿cómo preservar los hechos históricos? ¿Qué consecuencias traería a la sociedad dejar la memoria histórica a merced de las tecnologías y de las inteligencias artificiales?

Actualmente, y desde años atrás, vivimos en un mundo cada vez más tecnologizado donde las formas de relacionarnos, comunicarnos, jugar, aprender, conocer y trabajar, entre muchas otras actividades, han cambiado. ¿Qué ocurre con el ser durante esos procesos? "El sujeto representa la encarnación de múltiples condicionamientos históricos y sociales, así como posicionamientos axiológicos e ideológicos" (Martínez, 2011, pág. 120). Posicionados, respecto a que en una situación tan cambiante social y culturalmente hay también un cambio en el ámbito individual, han surgido diferentes cuestionamientos, entre ellos ¿cómo llega el hombre al conocimiento de sí mismo? El hombre no es un objeto definido, sino un ser en construcción continua de sí mismo y de la sociedad. Para Karl Marx (1844) "el hombre es aquello que hace, o mejor, aquello que con el trabajo se hace. La esencia del hombre es su capacidad real de transformar el mundo" (Lucas, 2008, pág. 11).

Además de los procesos individuales, nos encontramos ante los procesos sociales que intervienen para el constructo del ser. Estos cambios tan marcados en una sociedad digitalizada inciden en las diferentes culturas promoviendo efectos en la organización social, los cuales pasan a generar también cambios en los sujetos "la sociedad es el sujeto y el sujeto es la sociedad" (Covarrubias Villa, 2002, pág. 70).

Desde la propuesta de Jaime Melchor Aguilar (2003) y una vez identificado el tema de interés comenzó la abstracción de las ideas yendo hacia los conceptos, partiendo de los siguientes: Conciencia, Conciencia refleja, Procesos cognitivos, Pensamiento, Conocimiento, Conocimiento humano, Abstrac-

ción, Conciencia teorizante, Historia, Historicidad, Historicidad y relativismo, Historia universal, Sujeto, Hombre, Individuo, Persona, Sociedad, Cultura, Cambios histórico/sociales, Antropología filosófica, Identidad, Nacionalismo, Memoria y Memoria histórica.

"Necesitamos un vocabulario y unos conceptos nuevos para analizar sucesos" (Kuhn, 2004, pág. 80). La investigación sobre estos conceptos, puso en juego una construcción gnoseológica, puesto que conlleva "al estudio de las condiciones de interiorización cognitiva de lo real (Covarrubias Villa, 2002, pág. 9).

Conceptualizar, viaje para nombrar al objeto de investigación a través de la hermenéutica, llevó a la conclusión de que hasta el momento no se contaba con un objeto de investigación, sino que éste era un esbozo del mismo. Según los conceptos, el tema hasta el momento definido engloba lo que podríamos llamar tres objetos distintos: primero la conciencia histórica, segundo los procesos cognitivos y tercero la transformación social.

Como parte del proceso de investigación se connota que no se trata de un proceso lineal, sino que conforme se va indagando la construcción del objeto de investigación sigue en desarrollo. Surgió entonces la encrucijada de ¿qué objeto interesa investigar? la indagación tomó rumbo hacia recuperar elementos como memoria, conciencia y procesos cognitivos. Encontrando como relación que "los procesos cognitivos son procesos de constitución de conciencia" *(Ibidem)*. Y ¿qué es la conciencia? Lara nos aporta que

> La conciencia como proceso de apropiación de lo real es un fenómeno emanado de circunstancias históricas y sociales, en las que la humanidad se vuelve historia en constante movimiento, es durante el mismo tránsito que muta y evoluciona para posesionarse de la realidad (2018, pág. 21).

¿Podemos hablar de una conciencia histórica y bajo qué fundamentos? Para Santiesteban y Anguera (2014, p. 255), "es necesario comprender la macrohistoria, para analizar las causas y los mecanismos del cambio histórico, lo que nos permite ofrecer estructuras útiles para interpretar el futuro". ¿Qué es y cómo comprender la historia? La historia se refiere al aspecto objetivo, y es el conjunto de hechos objetivos narrables que se suceden en el tiempo objetivo y natural (Lucas, 2008, pág. 353). En esta búsqueda de conceptos se encontró la

historicidad, término que permite profundizar sobre ¿qué papel juega el hombre como parte de la historia?

> La historicidad es el modo específico de existir del hombre. Indica que cada ser humano realiza su propia existencia a partir de un nivel cultural alcanzado ya por otras generaciones, en tensión esencial hacia el futuro que está lleno de nuevas posibilidades; dichas posibilidades se le presentan al hombre porque es inteligente y libre. La historicidad es, por tanto, un problema que solo se encuentra en el hombre *(Ibidem)*.

¿Qué relación hay entre los procesos cognitivos y la conciencia? ¿Cuáles son los procesos cognitivos que atraviesa el sujeto para tomar conciencia de su historicidad? Así como la inquietud por conocer ¿qué ocurre en el cerebro de niñas y niños a lo largo del proceso de memorización?, replanteó el rumbo del objeto de investigación. Piaget (1993, pág. 85) plantea que

> el problema principal del desarrollo de la memoria es el de su organización progresiva. Sabido es que hay dos tipos de memoria: el de reconocimiento, que solo actúa en presencia del objeto ya encontrado y que consiste en reconocerlo, y la memoria de evocación, que consiste en evocarlo en su ausencia, por medio de un recuerdo-imagen.

Desde los aportes de la psicogenética la función de la memoria no se desarrolla según los hechos sino desde su interpretación. Por otra parte, Castoriadis enriquece esta visión:

> el pensamiento es esencialmente histórico, cada manifestación del pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también -si bien no exclusivamente su expresión. De la misma manera, el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; procede, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho (1997, pág. 3).

El proceso llevado hasta el momento con la búsqueda de los conceptos llevó a la investigadora a generar nuevas preguntas ¿cómo definir la conciencia histórica? ¿Es la construcción de la memoria histórica en lo que se desea ahondar? Leyendo a Francisco Covarrubias (2002), Yolanda Lara (2018), Ramón

Lucas Lucas (2008) y una entrevista a Luis González y González (Ramírez, 1999) se confirmó el interés particular por la consolidación del sujeto a través de la historia. Sin embargo, llegar a este punto no determina concretamente el objeto de investigación, sino que guía la construcción del mismo.

Los cuestionamientos en relación al sujeto como ser histórico afloraron continuamente, ¿cómo se construye este sujeto?

> El sujeto cognoscente, hombre, y el objeto conocido, hombre, están en una relación distinta a la de cualquier otra relación sujeto-objeto. Porque el hombre, y sólo él, es capaz de lo que santo Tomás llama *reditio compltea subjecti in seipsum*, expresión que podemos explicar diciendo que el hombre es el único ser que puede volver sobre sus propios actos y así estar presente a sí mismo, como un yo objeto de reflexión (Valverde, 2002, pág. 29).

¿Qué busca el ser humano?, ¿qué sociedad construiremos a partir de nuestra historia y de nuestro presente?, ¿cómo se concibe al mundo ante las inteligencias artificiales?, ¿cómo será el futuro ante la inteligencia artificial? Si la sociedad hace al hombre y el hombre hace la sociedad ¿de qué manera la inteligencia artificial interviene en la construcción de la persona, considerando que hay un constructo socio histórico?

Es este ir venir entre el objeto real y la teoría abre paso a la concepción epistemológica, que involucra el "estudio de las condiciones de construcción de conocimiento teórico" (Covarrubias Villa, 2002, pág. 9). Generar conocimiento, "considerado como uno de los problemas fundamentales del hombre, ya que mediante él se expresa la relación del ser humano con la realidad y su aprehensión" (Aguilar, 2003, pág. 18) es interés de quien investiga, esta visión acompaña permanentemente el proceso iniciado con la construcción del objeto de investigación.

Entre todo este enramado y tras el camino recorrido hasta el momento la pregunta guía que se decidió tomar en cuenta es ¿cómo se desarrolla el ser ante las inteligencias artificiales y qué papel juega la educación?

> La educación para el futuro debe ser un conocimiento abierto y dinámico que incorpore todas las alternativas y posibilidades, para tomar decisiones no sobre el futuro, sino sobre los futuros. Este es uno de los aspectos más importantes y conocidos de la educación para el futuro desde sus inicios. Kirschenbaum i Simon

> (1974) destacan la importancia de trabajar los futuros posibles, probables y, en especial, los deseables... Desde la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales la educación basada en los futuros deseables, a nivel individual y colectivo, nos sitúa en la teoría crítica de la educación (Santiesteban Fernández & Anguera Cerarols, 2014, pág. 260).

Estas inquietudes trazan en gran parte la ruta del camino a seguir, darles respuesta es parte del fin de esta investigación, cuyo objeto ha sido enunciado hasta el momento como: "La construcción sociohistórica del ser ante las inteligencias artificiales".

Consideraciones finales

Nombrar el objeto de investigación es primicia para iniciarse en el campo de la indagación. Delimitar lo que se desea conocer es crucial para marcar la ruta que ha de seguirse a lo largo del proceso de investigación en las ciencias duras, pero, sería un error querer seguir esas pautas dentro de las ciencias sociales.

> Todo paradigma de investigación se basa en sistemas filosóficos y se operacionaliza mediante un sistema de investigación. De esta forma, el paradigma positivista se operacionaliza por medio del sistema de investigación denominado Hipotético Deductivo, mientras que el Dialéctico, también llamado materialista histórico lo hace vía el sistema de investigación Dialéctico-Crítico y, a su vez, el interpretativo lo hace a través del sistema de investigación hermenéutico (Melchor Aguilar J. /., 2002, pág. 6).

Para quienes tienen mayor experiencia en la investigación educativa los elementos hasta ahora presentados pueden enunciar desde donde se posiciona la investigación, más para quien se inicia en este ámbito determinar el paradigma y su sistema sigue siendo parte del proceso.

> Es necesario que percibamos que lo importante es conocer la realidad para potenciar su cambio hacia condiciones de mayor equidad y justicia social y no limitar la intencionalidad de las investigaciones hacia la comprobación de hipótesis que, en la mayoría de los casos, no tienen capacidad para explicar la realidad, pero sí para validar teorías *(Ibidem).*

El hombre en su capacidad de pensar, sentir, querer y obrar conforme al conocimiento de sí mismo, con la conciencia como facultad por la cual el espíritu humano conoce su propia existencia, sus cualidades y sus actos, presenta a lo largo de la historia cambios evolutivos producto de la influencia cultural y social.

> Desde el ámbito científico la prospectiva pretende analizar la evolución de un problema del presente o de algún aspecto de la vida, con el objetivo de influir en los posibles cambios. Se basa en el conocimiento que poseemos de la evolución en el pasado de la cuestión o problema que analizamos (Santiesteban Fernández & Anguera Cerarols, 2014, pág. 257).

El interés de realizar un estudio sobre "La construcción sociohistórica del ser ante las inteligencias artificiales" es encontrar elementos que permitan comprender como se forjan actualmente la conciencia y la identidad, en sí, el ser. Desde Al conocer los factores sociales que influyen en la construcción sociohistórica del ser en esta época, los y las profesionales de la educación, contarán con elementos para ejercer su práctica docente de acuerdo a las necesidades actuales.

Referencias

Aguilar, J. M. (2003). *La estructura teórica del constructivismo y su presencia en los planes y programas de educación primaria y secundaria en México.* Oaxaca: Carteles editores P.G.O.

Castoriadis, C. T. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 9.

Covarrubias Villa, F. (2000). *Manual de Técnicas y Procedimientos de Investigación Social desde la Epistemología Diléctico-Crítica.* México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.

Covarrubias Villa, F. (2002). *La generación histórica del sujeto individual.* México: UPN.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural.* México: Siglo XXI editores S.A. de C.V.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas.* Argentina: Fondo de cultura económico.

Lara, G. Y. (2018). *Ser, conocer y hacer de la conciencia mexicana.* Chihuahua, Chih. : Larispe Editorial.

Lucas, L. R. (2008). *El hombre espíritu encarnado.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Martínez, E. R. (2011). *La epistemología rupturista.* Chihuahua, México: Plaza y Valdés Editores.

Melchor Aguilar, J. /. (2002). Los sistemas de investigación en México. *Cinta de Moebio*, 4-14.

Melchor Aguilar, J. (2003). *La estructura teórica del constructivismo y su presencia en los planes y programas de educación primaria y secundaria en México.* Oaxaca: Carteles editores P.G.O.

Piaget, J. y. (1993). *Psicología del niño.* Madrid: Ediciones Morata.

Ramírez, A. S. (1999). *¿Qué historia enseñar?* San José de García, Michoacán: -.

Santiesteban Fernández, A., & Anguera Cerarols, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Memoria Académica*, 249-267.

Valverde, C. (2002). *Antropología filosófica* . Valencia: EDICEP.

ÁREA TEMÁTICA 2
HISTORIA E HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN

La importancia de la enseñanza de la danza prehispánica: un recorrido histórico y cultural*

*Quelvia Rocio Valdes Moreno***

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo explorar y analizar cómo la enseñanza de la danza prehispánica contribuyó al fortalecimiento de la identidad cultural, la transmisión de valores históricos y comunitarios, y la promoción del respeto por la diversidad cultural en contextos educativos. Asimismo, buscó identificar estrategias pedagógicas efectivas que permitieran integrar esta práctica ancestral en los ámbitos escolar y comunitario, resaltando su importancia como herramienta formativa.

El enfoque de la investigación fue cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo. Se basó en la revisión documental, entrevistas a instructores de danza prehispánica y observación participante en diversos contextos educativos y culturales. Este diseño permitió indagar en las experiencias tanto personales como colectivas vinculadas a la enseñanza de esta práctica, destacando su impacto en la identidad cultural y la transmisión intergeneracional de conocimientos.

El análisis reveló que la danza prehispánica, con su profundo simbolismo y carácter ritual, trascendió su dimensión artística para convertirse en una herramienta educativa integral. A través de casos prácticos, se observó cómo su enseñanza fomentó la reflexión sobre la historia, la resistencia cultural y el vínculo con los valores ancestrales. Estos aspectos no solo fortalecieron el sentido de pertenencia y la conexión con las raíces culturales, sino que también promovieron habilidades sociales como el trabajo en equipo, la resiliencia y el respeto por la diversidad.

* Línea temática: las rutas de la escolaridad: sus instituciones, agentes, modalidades y prácticas.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
quelviarocio@yahoo.com.mx

En conclusión, la enseñanza de la danza prehispánica se posicionó como una práctica educativa que no solo conservó una tradición milenaria, sino que también contribuyó a la formación integral de las nuevas generaciones. Su integración en los contextos educativos y culturales representó una oportunidad para transmitir conocimientos, valores y una conciencia histórica que enriqueció el sentido de identidad y pertenencia de los individuos, ofreciendo así herramientas valiosas para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Palabras clave: danza prehispánica, historia, transmisión intergeneracional, evolución, interpretación cultural y adaptación.

Introducción

"¿Para qué quiero alas, si tengo mis pies para poder volar?" (autor desconocido). Esta frase me identifica de manera singular, pues al escuchar cualquier música, mis pies comienzan a moverse casi por instinto. Me siento fascinada por la historia detrás de la leyenda del flautista de Hamelín (Grimm, 1816), quien con su flauta logró hechizar a los ratones para seguirlo. Algo similar me sucede: la música me cautiva y transforma.

Desde niña he sentido una conexión especial con la danza. Recuerdo mis primeros pasos en los festivales escolares, donde la danza se convirtió en mi pasión. Aunque las circunstancias no me permitieron continuar, la semilla quedó sembrada. Años después, tras diversos caminos académicos y personales, redescubrí este amor a través de la enseñanza de la danza prehispánica, un arte cargado de misticismo y profundo significado cultural.

El objetivo principal de este trabajo es desarrollar y promover el conocimiento y la práctica de la danza prehispánica, explorando su relevancia histórica, su valor cultural y su función como medio de expresión artística. Además, busco comprender cómo ha sobrevivido esta tradición pese a los intentos de erradicarla durante la colonia y cómo transmitirla a las nuevas generaciones.

Desarrollo: enfoque teórico y metodológico

La metodología empleada en este estudio se basa en la Historia Social, complementada con herramientas de la historia oral. Este enfoque permite acceder a testimonios y narrativas personales, fundamentales para comprender la transmisión cultural y las experiencias individuales relacionadas con la danza pre-

hispánica. Según González (1999), "la tradición oral se utiliza como fuente de conocimiento histórico, siendo las remembranzas transmitidas de generación en generación el testimonio más valioso para conocer la historia de los pueblos sin escritura" (p. 208).

Mi interés por la danza prehispánica resurgió a través de mi hermana, quien, como profesora de historia, incorporó este arte en sus clases. Al recibir la "estafeta" para continuar con esta tradición, descubrí un vínculo personal profundo: una conexión con mis raíces indígenas y una herencia cultural que había permanecido latente en mí. Mis investigaciones revelaron que mi bisabuela, originaria de Venado, San Luis Potosí, descendía de los chichimecas, una tribu del altiplano potosino, y era curandera y danzante. Esta revelación no solo me conectó con mi historia familiar, sino que también me llevó a plantear preguntas sobre la supervivencia de la danza prehispánica a lo largo de los siglos.

La danza prehispánica, entendida como una combinación de movimientos armónicos con fines rituales y expresivos, era una parte integral de la vida cotidiana en el México antiguo. Según Rodríguez (2010), "la danza no puede ser separada de las actividades diarias de los antiguos mexicanos, pues estaba imbuida de ritos y ceremonias, acompañada de música y canto, cuyo significado variaba según la festividad". Incluso tras la conquista, estas manifestaciones persistieron mediante un proceso de sincretismo religioso, adaptándose a las nuevas condiciones culturales y sociales (Gravatar, 2013).

En términos históricos, las academias de danza en la época prehispánica fueron fundamentales para la enseñanza formal de este arte. Según Covarrubias (2022), en Tenochtitlán existía una "Academia de Danza" que seguía horarios estrictos y estaba dedicada a formar a jóvenes en este arte, reflejando la importancia de la danza tanto en el ámbito ritual como en el recreativo.

Reflexiones finales

A través de las experiencias y entrevistas realizadas a las maestras Esperanza Valdez Moreno, Nashelli Juárez Ramírez y de Rocio Laura Garduño Vega y de alumnos egresados, denotan la importancia de la danza prehispánica como una forma de expresión artística y cultural, de identidad institucional y de ser parte de una comunidad. Muchos alumnos se incorporaron a grupos de danza de sus municipios y continua con la enseñanza de la danza prehispánica. Tanto que ahora ya son jefes de algunos Capullis, como el caso de Karla León Espi-

nosa (Yohualli...Obscuridad, nombre prehispánico). Con ello me doy cuenta que la danza prehispánica tiene una gran impacto e influencia familiar y de su contexto.

Muchos alumnos esperaban con agrado el momento en que les tocaría danzar, a los egresados hasta preguntaban ¿qué día se iba a presentar la danza prehispánica de sus compañeros? Para pedir permiso en sus trabajos.

Por lo tanto, a través de este recorrido histórico se observa la importancia de comprender el pasado para comprender el presente, como se menciona en la cita de Bloch, y cómo esta idea ha influido en la decisión de involucrarme en la danza prehispánica. La conexión personal de que hay en cada uno de nosotros con nuestras raíces indígenas y de ello nace la curiosidad por descubrir más sobre su historia y herencia cultural. La continuidad de la tradición de la danza prehispánica a pesar de los desafíos históricos y culturales, como la colonización y la influencia de las danzas importadas de Europa. Esto con el fin de mantener viva la memoria y la tradición a través de la enseñanza y la práctica de la danza prehispánica en mis alumnos de las futuras generaciones.

Mi conexión con la danza prehispánica me ha llevado a explorar mis raíces indígenas ya comprender la evolución y la supervivencia de esta forma de expresión a lo largo de la historia de México. La danza prehispánica sigue siendo una parte importante de mi vida y una forma de conectar con mi herencia cultural: nuestra herencia cultural.

Bibliografía

Bazant, Milada (1993) Unidad y democracia educativa: Meta porfiriana. Edit. El Colegio de Mexiquense, A.C. México, p.p. 131-143.

Bermúdez, Ma. Teresa (1999) Vueltas y revueltas en la Educación 1860-1876, edit. El Colegio Mexiquense, A.C. México, México. p.p. 113-128.

Bloch, Marc (2021) Introducción a la Historia. Edit. Fondo de Cultura Económica, México. p.p. 9-199

Galván, de T. Luz Elena (1993) Lecturas y debates sobre Historia y vida cotidiana. Reseñas sobre libros de diferentes posturas historiográficas y estudios históricos, producto del seminario de Historia de la Educación y vida cotidiana. México. P.p. 52-59

González, Luis (2003). El oficio de historiador, edit. El Colegio de Michoacán, Zamora, Michoacán. p.p. 185-202.

Gonzalbo, Aizpuru Pilar (1996) La vida cotidiana en el México Colonial; edit. México, p.p. 69-76

Mardones, J.M &Ursua, N (1982) Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales, Edit. Fontamara, Barcelona, España, p.p.76-252.

Pastrana, F. Leonor E. (2021) La implicación del investigador en la pesquisa: Ejercicio de conocimiento intercultural. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ponencia. P.p. 1-10

Samuel, Raphael (1988) Historia Social. Edit. Centro de la UNED Alzira-Valencia, España. P.p. 135-141

Tanck de Estrada, Dorothy (---) Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia, edit. El Colegio de México, México. p.p. 81-95

Cibergrafía

Covarrubias, Miguel (2022) La danza prehispánica. Recuperado el 22 de noviembre de https://mna.inah.gob.mx/gabinete_de_lectura_detalle.php?pl=La_danza_prehispanica

Dossier (2012) Las danzas aztecas en la nueva era. Estudio de caso en Guadalajara. Retomando el 22 de noviembre del 2022 de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592012000300009

Equipo editorial. (8 de octubre de 2020). Danza prehispánica. Lifeder. Recuperado el 22 de noviembre de https://www.lifeder.com/danza-prehispanica/.

Gravatar (2013) La danza prehispánica sobrevive en el zócalo capitalino. Retomado el 22 de noviembre https://neotragicomediailustrada.wordpress.com/2013/04/17/la-danza-prehispanica-sobrevive-en-el-zocalo-capitalino/

Grimm, Hermanos (1816) El flautista de Hamelin. Recuperado el 22 de noviembre del 2022 https://albalearning.com/audiolibros/grimm/elflautista.html

Mendoza, Quiñónez Alejandra (2022) FRAY BERNARDINO DE SAHAGUN. Retomado el 22 de noviembre de https://sites.google.com/site/laredanzaudg/la-danza-en-mexico/historia/fray-bernardino-de-sahagun

Pedraza, Montes José Francisco (1994) Sinopsis Histórica de los Municipios del Estado. Centro de Desarrollo Municipal. Retomado el 22 de noviembre de https://cefimslp.gob.mx/monografias_municipales/2012/venado/files/venado.12.pdf p.p. 4-38

Rodríguez , Abreu Manuel (2010) El concepto de danza educativa. Retomado el 22 de noviembre de 2022 de https://efdeportes.com/efd145/el-concepto-de-danza-educativa.htm

Wittgenstein, L. (2015) Tractatus Lógico-Psilosophicus: Biblioteca de grandes escritores. Iberialiteratura Retomado el 22 de noviembre de https://www.storytel.com/mx/es/books/tractatus-logico-philosophicus-biblioteca-de-grandes-escritores-343652

(2011)Danza prehispánica: Una visión actual de la mexicayotl. Retomado el 22 de noviembre de https://www.buenastareas.com/ensayos/Danza-Prehispanica/3148212.html

Univermilenium (2022) Historia de la danza en México. Retomado el 22 de noviembre de https://www.timetoast.com/timelines/historia-de-la-danza-en-mexico-e826e213-8b68-486b-b30c-0efe8c2e0a01#:~:text=Danza%20Prehisp%C3%A1nica,popular%20se%20le%20llam%C3%B3%20Netotiliztli.

Cinematográfica

Cano, Gutiérrez Roció (2020) La importancia de la danza prehispánica y algunos cambios https://www.facebook.com/watch/?v=533860627570375

La semántica histórica de los conceptos "método" e "instrucción" a finales del siglo XIX en México (1887-1892): una mirada desde la *Begriffsgeschichte* de Koselleck[*]

Joaquín Arce Castelán[**]

Resumen

En el presente escrito se busca caracterizar el programa de investigación de la historia conceptual (*Begriffsgeschichte*) del historiador alemán Reinhart Koselleck (1923-2006) como una vía para el análisis de los conceptos "método" e "instrucción" de la teoría pedagógica mexicana a finales del siglo XIX, partiendo de la recepción que hizo el profesor veracruzano Carlos A. Carrillo (1855-1893) de la teoría pedagógica alemana de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), en el contexto de la reforma educativa porfirista entre los años de 1887 y 1892.

Palabras clave: conceptos, historia conceptual, historia de la educación, historia de México, instrucción.

Introducción

El proyecto de investigación doctoral en curso, que lleva por título *De J.F. Herbart a Carlos A. Carrillo: la semántica histórica de los conceptos "método" e "instrucción" en el proyecto educativo mexicano a finales del siglo XIX (1887-1892)*, busca dar cuenta de la labor en el terreno de la teoría pedagógica de uno de

* Línea temática: Los debates acerca de por qué, cómo y para qué estudiar la historia de la educación desde el presente. Configuraciones del conocimiento científico y humanístico, y sus vínculos educativos y pedagógicos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40% de avance.

** Programa de Doctorado en Pedagogía – Tercer semestre. Universidad Nacional Autónoma de México – Facultad de Filosofía y Letras.
jacbeta.7@gmail.com

los personajes más relevantes para la educación en México a finales del siglo XIX. Se trata de Carlos Arturo Carrillo Gastaldi (1855-1893). Este pensador y educador se ubica en un período histórico en que se buscaba pacificar a México después de medio siglo de guerras e inestabilidad política y social desde su fundación como país en 1821. El entonces presidente Porfirio Díaz consideró que "la educación, más que las armas, es el medio único para su engrandecimiento, y a éste dedica sus mejores esfuerzos" (Meneses Morales, 1998, p. 376).

En este contexto de pacificación del país y búsqueda del "progreso nacional", que pretendía emular a las consideradas "naciones civilizadas", por ejemplo, Estados Unidos y los países de Europa, se ponderó la puesta en marcha de una instrucción pública nacional caracterizada por "una intervención cada vez mayor del Estado en la educación, a la formación de una conciencia nacional [...] y al establecimiento de la escuela primaria universal, gratuita y obligatoria" (Luzuriaga, 1971, p. 16). Para el caso específico de México, esta tarea le fue encomendada al yucateco Joaquín Baranda y Quijano, nombrado como ministro de Justicia e Instrucción Pública desde el 15 de septiembre de 1882 hasta el 6 de febrero de 1901. Este personaje consideraba que si se quería mejorar la educación del país debían atenderse dos asuntos: 1) ampliar y consolidar la formación de los futuros maestros y 2) uniformar la enseñanza a nivel federal (Meneses Morales, 1998, p. 377). Para lograr la federalización de la instrucción primaria Baranda se dio a la tarea de convocar a dos Congresos Nacionales de Instrucción Pública, donde se reunieron representantes de todas las entidades federativas del país cuyo objeto era generar discusiones para determinar las directrices de la administración para la instrucción pública (Estados Unidos Mexicanos; Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, 1892, pp. 108-118).

La participación de Carlos A. Carrillo en aquel entonces se caracterizó por conocer y difundir las discusiones teóricas más recientes en torno a la noción de "Pedagogía" (Torres Quintero y Delgadillo, 1907, p. XIV). Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo compilaron la obra escrita de su maestro Carrillo durante el año de 1907 en un libro titulado *Artículos pedagógicos*. En el año de 1885, en Coatepec, Veracruz, con el apoyo de un mecenas de nombre Antonio Matías Rebolledo, Carrillo fundó un periódico de educación cuyo título era *La Reforma de la Escuela Elemental*. El último número se publicó en 1891. Carlos A. Carrillo era un ávido lector de lo que sucedía en Europa en materia de teorías de la educación. Se suscribió a periódicos educativos de países como Alemania, Francia y Estados Unidos. Contó además con un amplio conocimiento de len-

guas extranjeras como el francés, alemán, inglés, italiano, portugués y ruso, lo cual le ayudó a aproximarse a autores que poco se conocían en México (Torres Quintero y Delgadillo, 1907, pp. XVII-XIX).

Gracias a lo anterior, Carrillo logró leer la obra de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), así como de sus seguidores Tuiskon Ziller (1817-1882) y Wilhem Rein (1847-1929). Tal fue el interés del profesor veracruzano en estos autores que escribió un artículo completo para el periódico aludido el 19 de noviembre de 1887. En este escrito se señala brevemente la explicación de Herbart sobre la pedagogía como una ciencia (*Pädagogik als Wissenchaft*), la instrucción (*Unterricht*) y los grados formales de la enseñanza, que para Herbart son: 1) claridad, 2) asociación, 3) sistema y 4) método (*Methode*) (Carrillo, 1907, pp. 344-350). Es ahí donde se hacen presentes los términos de "método" e "instrucción". Por ende, considerando la recepción que hizo Carrillo de la teoría pedagógica de Herbart y el contexto imperante, es que se hace menester averiguar la semántica histórica de estos conceptos.

En lo que concierne al Estado del conocimiento/del arte, para el estudio de Carlos A. Carrilo como personaje central, se tiene el caso de la tesis de Mónica Schravesande Brun (1990) que analiza la vigencia de las ideas pedagógicas de Carlos A. Carrillo en un caso de educación primaria, situándose en un plantel al poniente de la Ciudad de México. Se pondera la tesina de Lyastell Setien Baustista (2000), que estudia la obra editorial de Carrillo en su períodico de educación *La Reforma de la Escuela Elemental*. En el Programa de Posgrado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, Griselda Espinoza Reyes (2013) analizó, para su tesis de maestría, la conformación de la teoría pedagógica mexicana de finales del siglo XIX a través de Carlos A. Carrillo, Manuel Flores y Luis E. Ruíz. Pólux Alfredo García Cerda (2016), también de maestría, estudió la enseñanza de la moral en las escuelas normales (1887-1908) con base en los textos del profesor veracruzado aludido. Medina Carballo (1998) publicó un artículo de investigación que analiza la obra escrita de Carrillo desde la historia social de la educación. Por su parte, González Iturbe (2004) hace una síntesis en su artículo de la vida y obra del profesor aludido. Además, Meneses Morales (1998), le dedica un apartado en su libro sobre la historia de la educación en México. Borjón Nieto (2013) escribió un capítulo de libro sobre su biografía y vínculos profesionales de ese momento histórico.

Sobre la pedagogía de Herbart, Gómez Cruz (1996) analizó el proceso de formación de profesores en México a la luz de las ideas del pensador alemán en

mención, así como de Comenio. Behares (2015) analizó la distinción que hizo Herbart entre los conceptos "enseñanza" y "educación" a la luz de las ideas de Kant. Para el caso de España en el contexto europeo, Vilanou, García Farrero y de la Arada (2018), examinaron la forma en que las ideas del pensador alemán permearon el proyecto educativo español en el período de la Segunda República Española (1931-1939) previa al franquismo. Finalmente, Orozco Gómez (2022) estudió la conformación de lo educativo y lo pedagógico en el contexto suizo-alemán, con base en el pensamiento de Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi y Natorp. De todo lo anterior, se desprenden los objetivos general y específicos, la pregunta general de investigación y supuesto de trabajo:

Objetivo general de la investigación

Analizar la semántica histórica de los conceptos "método" e "instrucción" en el proyecto educativo mexicano a finales del siglo XIX, a partir de la recepción que hizo Carlos A. Carrillo de la teoría pedagógica de J.F. Herbart.

Objetivos específicos

- Caracterizar el enfoque de la historia conceptual de Reinhart Koselleck como una vía para el análisis de la disertación de Carlos A. Carrillo y su tratamiento de los conceptos educativos de J.F. Herbart.
- Identificar las influencias teóricas en el pensamiento pedagógico de Carlos A. Carrillo, así como sus aportes al proyecto educativo mexicano a finales del siglo XIX (1887-1892).
- Describir la recepción que hizo Carlos A. Carrillo de los conceptos "método" e "instrucción" desde la obra de J.F. Herbart, Tuiskon Ziller y Wilhem Rein.
- Precisar semasiológica y onomasiológicamente la semántica histórica de los conceptos "método" e "instrucción" en el proyecto educativo mexicano a finales del siglo XIX.

Pregunta general de investigación

¿Cuál es la semántica histórica de los conceptos "método" e "instrucción" en el proyecto educativo mexicano a finales del siglo XIX, a partir de la recepción que hizo Carlos A. Carrillo de la teoría pedagógica de J.F. Herbart?

Supuesto de trabajo

La investigación gira en torno a la semántica histórica de los conceptos "método" e "instrucción", es decir, en entrever las connotaciones particulares que los actores educativos y políticos de finales del siglo XIX establecieron para con la educación del país en ese momento, centrando la mirada en la recuperación del profesor veracruzano Carlos A. Carrillo de la obra pedagógica de J.F. Herbart, todo con el ánimo de llevar a cabo la reforma educativa porfirista (con una fuerte carga teórica en el realismo pedagógico y la enseñanza objetiva) encargada de llevar una educación laica, gratuita y obligatoria para todo el país controlada por el Estado y, con ello, insertar a México en la dinámica de la modernidad y las naciones que la representaban en ese momento histórico, por ejemplo, Estados Unidos y los países de Europa; dejando ver con esto el carácter tanto indicador como factorial de dichos conceptos para con los cambios sociales e institucionales suscitados en ese contexto.

La historia conceptual (*Begriffsgeschichte*) de Koselleck como enfoque de análisis de los términos de la teoría pedagógica del siglo XIX

Con base en lo esbozado hasta aquí, se hizo necesario recuperar un enfoque que permita responder a la pregunta de investigación y lograr el objetivo planteado. Es por ello que se decidió emplear la perspectiva denominada "historia conceptual" (*Begriffsgeschichte*) de Reinhart Koselleck (1923-2006). Desde los años 1950 la historia conceptual, que tiene su origen en la hermenéutica como base epistemológica, parte del siguiente supuesto: "el lenguaje no es un epifenómeno de la llamada realidad [...] sino una irreductible instancia metodológica última sin la que no puede tenerse ninguna experiencia de conocimiento del mundo o de la sociedad" (Koselleck, 2012, p. 45). Koselleck sostenía una postura crítica de lo anterior al no adoptar del todo una postura idealista, pero

tampoco en su totalidad materialista. Mantenía un posicionamiento de medio camino, donde establecía que "una palabra se convierte en concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra" (Koselleck, 1993, p. 117).

Desde la historia conceptual el estudioso "siempre se pregunta por los desafíos excepcionales en los que se condensan lingüísticamente respuestas conceptuales en el uso concreto del lenguaje" (Koselleck, 2012, p. 46). Lo que el historiador alemán proponía era una suerte de exégesis histórica de los conceptos incrustados en los discursos y/o proyectos políticos y sociales. Por ende, su enfoque se caracteriza por "el análisis de las convergencias, desplazamientos y discrepancias en la relación entre el concepto y el estado de cosas que surgen en el devenir histórico" (Koselleck, 2012, p. 45).

A partir de lo anterior, puede concebirse a la semántica histórica como "la ciencia que se ocupa de estudiar los procesos de cambio semántico; su principal propósito consiste en tratar de encontrar los principios regulares que explican por qué cambia el contenido conceptual de las palabras y cómo se consuma dicho cambio" (Fernández Jaen, 2014, p. 7). Para dar cuenta de lo anterior es preciso, según Koselleck, hacer dos tipos de análisis de forma paralela: uno semasiológico y otro onomasiológico, ya que

> cada palabra puede tener una multiplicidad de significados que se van adecuando a la realidad mudable, hay una ciencia de la semántica (*die Semantik als wissenschaftliche Methode*). Y porque la propia realidad no se deja atrapar bajo un mismo concepto todo el tiempo, sino que invita a una multiplicidad de nombres y denominaciones susceptibles de aplicación a un mundo cambiante, existe también una ciencia de la onomástica. Se requieren ambas metodologías, semántica y onomástica (o sea, la perspectiva semasiológica y la onomasiológica), para analizar y describir el cambio histórico de los conceptos, así como la realidad aprehendida por ellos (Koselleck, 2004, pp. 30-31).

Se puede apreciar que un enfoque de estudio como la historia conceptual, que originalmente fue creado por Koselleck como una perspectiva dirigida al análisis para conceptos políticos y sociales —por ejemplo, términos como Estado, Guerra, Ilustración, Federalismo, etc.— puede ser empleado para el estudio de conceptos de la teoría pedagógica que, al igual que el resto de la termino-

logía de cualquier campo del saber y quehacer humano, se encuentra cargada de una serie de connotaciones específicas. Si bien es cierto que por el carácter abstracto de los conceptos éstos buscan trascender la época en que fueron concebidos, no puede negarse su "huella de origen", es decir, la contingencia de la cual partieron los mismos.

Consideraciones finales

En el momento en que se escriben estas líneas, se ha cubierto la redacción del capítulo primero de la investigación, encaminado a establecer el enfoque de la historia conceptual de Koselleck como una vía de análisis al tratamiento que hizo Carlos A. Carrillo de los conceptos "método" e "instrucción", a partir de la recepción que este profesor hizo de la obra del pensador alemán Johann Friedrich Herbart, en el contexto de la reforma educativa porfirista en México a finales del siglo XIX, es decir, entre los años de 1887 y 1892.

Asimismo, se encuentra en desarrollo el capítulo segundo de la tesis doctoral, en el cual se hace una aproximación a la vida del profesor Carlos A. Carrillo (1855-1893), haciendo énfasis en sus influencias teóricas que tuvo en materia de teorías educativas —principalmente de Europa y los Estados Unidos de América—, así como sus principales aportes al campo pedagógico de ese momento histórico, siendo éstos la publicación de su periódico de educación *La Reforma de la Escuela Elemental* con sede de impresión en Coatepec, Veracruz, entre los años de 1885 y 1891. De igual manera, en este segundo capítulo se muestra la participación directa de Carillo en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, que se celebró entre los años de 1890 y 1891, donde siendo el suplente del representante del Territorio de Tepic, Carlos Rivas, dió sus puntos de vista en las discusiones sobre la definición de los conceptos de interés en la presente tesis.

Referencias

Behares, L.E. (2015). Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Didáskomai*, (6), 13-36. https://cutt.ly/OwibtxQQ

Borjón Nieto, J.J. (2013). Carlos A. Carrillo: 1855-1893, en J.J. Borjón Nieto y E. Vázquez Muñoz (Coords.). *Grandes educadores de México y América Latina* (pp. 80-99). Secretaría de Educación de Veracruz. https://cutt.ly/swibtQNN

Carrillo, C.A. (1907). Herbart, en G. Torres Quintero y D. Delgadillo (Introducción y compilación). *Artículos pedagógicos. Tomo I. Artículos teóricos*. (pp. 344-350). Herrero Hermanos, sucesores.

Espinoza Reyes, G. (2013). *La construcción de la teoría pedagógica mexicana de finales del siglo XIX y tres de sus principales representantes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México; Facultad de Filosofía y Letras). TESIUNAM. https://cutt.ly/owibyKpq

Estados Unidos Mexicanos: Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (1892). *Memoria que el Secretario de Justicia e Instrucción Pública Licenciado Joaquín Baranda presenta al Congreso de la Unión. Comprende desde 1° de Diciembre de 1888 hasta el 30 de Noviembre de 1892*. Imprenta del Gobierno Federal, en el Ex – Arzobispado. https://cutt.ly/2wibyIyj

Fernández Jaen, J. (2004). *Principios fundamentales de semántica histórica*. Arco Libros (Cuadernos de lengua española, núm. 922).

García Cerda, P.A. (2016). *La educación moral y su enseñanza en las escuelas normales (1887-1908)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México; Facultad de Filosofía y Letras]. TESIUNAM. https://cutt.ly/swibyNEy

Gómez Cruz, A. (1996). *Comenio y Herbart en la formación de maestros*. [Tesina de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México; Facultad de Filosofía y Letras]. TESIUNAM. https://cutt.ly/Xwiby23f

González Iturbe, A.D. (marzo-abril, 2004). Carlos A. Carrillo. *Revista Mexicana de Pedagogía*, *14*(77), 26-29.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. (N. Smilg, trad.). Ediciones Paidós.

Koselleck, R. (2004). Historias de conceptos y conceptos de historia (J. Fernández Sebastián y G. Capellán de Miguel, trads.). *Ayer, 53*(1), 27-45.

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (L. Fernández Torres, trad.). Editorial Trotta.

Luzuriaga, L. (1971). *Historia de la educación y la pedagogía* (9na ed.). Editorial Losada.

Medina Carballo, M. (enero, 1998). La obra pedagógica de Carlos A. Carrillo. *Correo del Maestro*, (20). https://cutt.ly/EwibIJfD

Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911* (2da ed.). Centro de Estudios Educativos; Universidad Iberoamericana.

Orozco Gómez, W. (julio-diciembre, 2022). Perspectivas de educación y pedagogía en el contexto suizo-alemán. Aportes de Kant, Rousseau, Herbart, Pestalozzi y Natorp. *Encuentros*, *20*(2), 111-123. https://cutt.ly/KwibuW45

Schravesande Brun, M. (1990). *Vigencia de las ideas pedagógicas en el nivel elemental del Lic. Carlos A. Carrillo* [Tesis de licenciatura, Universidad Panamericana; Escuela de Pedagogía incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. https://cutt.ly/DwibuASf

Setien Bautista, L. (2000). *La Reforma de la Escuela Elemental. Carlos A. Carrillo*. [Tesina de licenciatura. Universidad Pedagógica Nacional]. Tesis Digitales UPN. https://cutt.ly/mwibuGH5

Torres Quintero, G. y Delgadillo, D. (1907). D. Carlos A. Carrillo, en G. Torres Quintero y D. Delgadillo (Introducción y compilación). *Artículos pedagógicos. Tomo I. Artículos teóricos* (pp. V-L). Herrero Hermanos, sucesores.

Vilanou, C., García Farrero, J. y de la Arada, R. (2018). De la pedagogía de Herbart a la pedagogía culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1819-1939). *Ars Brevis: Anuario de la Cátedra de Ramón Llull Blanquerna*, (24), 222-258. https://cutt.ly/Hwibu1Po

La Escuelita Popular Sabatina y la Escuela de la Resistencia de Amilcingo, Morelos como experiencias pedagógicas alternativas*

*Candela Bastos Camus***

Resumen

A partir de 2012 en la comunidad de Amilcingo, municipio de Temoac, estado de Morelos, se ha dado una movilización social que se opuso a la instalación y la puesta en marcha del Proyecto Integral Morelos (PIM), por lo que a lo largo de la pasada década, la comunidad ha vivido intensos procesos de confrontación política interna y externa. Esta movilización tiene antecedentes relevantes en el pueblo y en la región. Además de oponerse al PIM, la comunidad de Amilcingo, organizada principalmente a través de la Asamblea de la Resistencia, ha desarrollado prácticas y reflexiones en torno a la salud comunitaria, la comunicación popular, el gobierno por usos y costumbres, y la educación.

En materia educativa, destacan la Escuelita Popular Sabatina (2015-2017) y la Escuela de la Resistencia (2017-2019). En estos espacios, la comunidad buscó atender sus necesidades a través de prácticas educativas que ponían en el centro la comunidad, la memoria y la defensa del territorio. Para hacerlo, se retomaron herencias ligadas a la pedagogía crítica y la educación popular latinoamericana, especialmente en lo que respecta a la relación de la educación con el proyecto político comunitario, así como el papel del diálogo, la horizontalidad y la colectividad.

En diálogo con el pensamiento pedagógico latinoamericano, durante esos años Amilcingo puso en práctica un proyecto educativo que respondía a sus

* Línea temática 8: Experiencias educativas comunitarias, estatales y regionales
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Posgrado en Pedagogía. Tercer semestre. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México
candelabastos@gmail.com

intereses y necesidades, generando así tanto experiencias como reflexiones que en esta investigación nos interesa conocer.

Palabras clave: educación comunitaria, movimientos sociales, pedagogía latinoamericana, experiencia pedagógica alternativa.

Introducción

A partir de 2012 en la comunidad de Amilcingo, municipio de Temoac, estado de Morelos, se ha dado una movilización social que se opuso primero a la instalación y luego a la puesta en marcha del Proyecto Integral Morelos (PIM). La comunidad de Amilcingo, organizada principalmente a través de la Asamblea de la Resistencia, ha desarrollado prácticas y reflexiones en torno a la salud comunitaria, la comunicación popular, el gobierno por usos y costumbres, y la educación.

En materia educativa, destacan la Escuelita Popular Sabatina (EPS) y la Escuela de la Resistencia (ER). Para realizar estas prácticas educativas, la comunidad retoma herencias ligadas a la pedagogía crítica y la educación popular latinoamericana, especialmente en lo que respecta a la relación de la educación con el proyecto político comunitario, así como el papel del diálogo, la horizontalidad y la colectividad. Durante esos años Amilcingo puso en práctica un proyecto educativo que respondía a sus intereses y necesidades, generando así tanto experiencias como reflexiones que en esta investigación nos interesa conocer, siendo así el objetivo de la investigación analizar las experiencias pedagógicas alternativas que se desarrollaron en Amilcingo entre 2015 y 2019, desde sus diálogos con la educación popular y la pedagogía crítica latinoamericana.

Desarrollo

La comunidad de Amilcingo, junto a las comunidades de Huazulco, Popotlán y Temoac, pertenece al municipio de Temoac, ubicado al oriente del estado de Morelos. En 2020, Amilcingo contaba con 3961 habitantes, que se dedican en su mayoría al cultivo de sorgo y cacahuate para la venta, así como de maíz y frijol para el autoconsumo. La tenencia de la tierra es ejidal y al haber poca agua se cultiva anualmente en temporada de lluvia.

Parte importante de la identidad de la comunidad está relacionada con la resistencia y la memoria. Al relatar su historia, inician contando que es un

pueblo prehispánico que nunca fue conquistado por los españoles. También cuentan con mucho orgullo cómo sus abuelos y bisabuelos participaron activamente en la Revolución, siendo parte del Ejército Revolucionario del sur (Hernández, 2005:11). Durante los setentas del siglo pasado, un profesor normalista originario de Amilcingo y educado en la Unión Soviética, impulsó importantes iniciativas que marcarían la historia del territorio, siendo las más relevantes la fundación del municipio de Temoac al separarse de Zacualpan de Amilpas y la creación de la Escuela Normal Rural Emiliano Zapata, en tierras donadas por Amilcingo. Este profesor, Vinh Flores Laureano, fue asesinado junto a su tío el 7 de septiembre de 1976.

De manera reciente se reactiva la movilización, cuando el 2011 empiezan los rumores de la construcción de megaproyectos en la zona, los cuales se confirman en 2012 con el inicio de las obras de un gasoducto en tierras ejidales de Amilcingo. El gasoducto forma parte del Proyecto Integral Morelos (PIM), que se conforma de una serie de proyectos industriales y extractivos entre los que destaca la termoeléctrica de Huexca, comunidad a 25 km de distancia de Amilcingo. Al día de hoy el PIM está terminado de construir pero no se ha echado a andar.

La oposición al PIM detona en Amilcingo una serie de procesos que buscan defender su forma de vida frente a la amenaza de la industrialización y neoliberalización del territorio, organizados principalmente a través de la Asamblea de la Resistencia, que a lo largo de esos años se reunía cada noche en el centro del pueblo para discutir la información reciente, así como deliberar las estrategias que se llevarían a cabo colectivamente y tomar decisiones puntuales. A lo largo de los años han sufrido hostigamiento, persecución política y represión, siendo la muestra más extrema el asesinato de Samir Flores Soberanes del 20 de febrero de 2019.

Durante los años más intensos de lo que ellos llaman "la resistencia", en Amilcingo se dieron muchos procesos complejos que se pueden analizar desde diferentes perspectivas. Para este trabajo de investigación nos interesa poner atención a las experiencias pedagógicas alternativas. El concepto "experiencia pedagógica alternativa" se retoma del trabajo del programa de investigación Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Durante esos años en Amilcingo se desarrollaron la Escuelita Popular Sabatina y la Escuela de la Resistencia, las cuales podrían considerarse experiencias pedagógicas alternativas ya que coinciden con la descripción de ser proyectos

"que se oponen, se complementan, resisten o coexisten con lo dominante, y constituyen innovaciones que cuestionan o replantean contenidos, métodos, evaluaciones y formas de relación, irrumpiendo en la escena de la educación" (Corenstein, Gómez y Hamui, 2013, p. 49-50).

La Escuelita Popular Sabatina de Amilcingo fue creada en 2015 cuando

> la comunidad se encontró con la necesidad de brindar atención específica a las niñas y niños, pensando en un espacio educativo, que, en principio, tendría como objetivo la regularización y el apoyo en las tareas escolares, así como una intención crítica de trabajar temas como el cuidado de la barranca, arte y Derechos Humanos. (Colectivo Latinoamericano de Educación Popular, 2019, p. 9)

Semanalmente, voluntarios de Amilcingo y de comunidades cercanas (entre ellos estudiantes de magisterio que realizaban su servicio social) organizaban actividades en las instalaciones de la Radio, así como en la plaza, el río, barranca y otros escenarios de la comunidad. Con grupos de alrededor de 12 niños y niñas trabajaban los contenidos escolares, pero también aprendían sobre la historia del territorio y las tradiciones de su pueblo.

El terremoto de septiembre de 2017 afectó gravemente la región, pero por fortuna en Amilcingo no hubieron grandes afectaciones. Sin embargo, las autoridades estatales decidieron sin fundamento que debido al sismo se debía demoler la escuela primaria, ubicada en la plaza central de la comunidad, y que las clases se debían trasladar a unas instalaciones originalmente construidas con otro propósito. El Comité de Padres de Familia, respaldado por la Asamblea de la Resistencia, no aceptó la decisión de las autoridades por considerarla arbitraria y contraria a los intereses de la comunidad, y decidieron seguir dando clases de manera autónoma en la escuela del centro, que llamaban Escuela de la Resistencia. Mientras tanto, las familias afines a las autoridades mandaban a sus hijas e hijos a la nueva escuela.

> Se contrataron a maestros de la misma comunidad recién egresados de las normales, se organizaron eventos para recaudar fondos para pagarles y comenzaron las clases, de esta manera, durante 18 meses, se conformó una escuela primaria sin la intervención estatal. Aunque la exigencia era que las autoridades educativas enviaran maestros oficialmente reconocidos y se regresara la clave de la escuela a las instalaciones del centro, se comenzó a crear un temario propio. Aparte de las cla-

> ses que se impartieron con normalidad, comenzaron a impartirse clases extras por habitantes de la comunidad tales como náhuatl, agricultura orgánica, talleres de locución y danza. Además de la conformación de una escuela con un programa planteado desde la visión y los intereses de la comunidad, el proceso de resistencia de la escuela del centro implicó la organización política de los padres y las madres de familia. A partir de la resistencia se conformó una asamblea que enfrentó directamente a las autoridades educativas y que consiguió que se cumplieran las demandas. (Plá Osorio, 2020, p. 106)

Concluye Plá Osorio: "la escuela se convirtió en un espacio de educación alternativa, un espacio de pedagogía comunitaria en donde los saberes, los recuerdos y las convicciones populares fueron respetados y enseñados" (2020, p. 117). Es importante recordar que la intención siempre fue que el IEBEM reconociera y se volviera a hacer cargo de la escuela, así como que los niños y niñas obtuvieran su certificación para poder proseguir sus estudios dentro del sistema educativo formal. Debido a esto, los maestros y maestras se apegaban cuidadosamente al curriculo dictado por la SEP.

A lo largo de esos años Amilcingo recibió a talleristas, educadores y educadoras solidarias. De especial relevancia para nuestro tema es el Taller de Formación de Educadores Populares (septiembre 2016-mayo 2017), que buscaba brindar herramientas pedagógicas a las y los maestros de la Escuelita Popular Sabatina, así como tener un espacio para alimentar la reflexión sobre la educación que querían para su comunidad, desde la perspectiva de la Educación Popular.

A partir de todas estas experiencias y su reflexión política y pedagógica, la comunidad formuló una crítica contundente al sistema educativo oficial. En palabras del propio Samir Flores:

> Lo correcto sería que los jóvenes estudiaran para regresar a sus pueblos y mejorar las condiciones de sus pueblos, eso sería lo correcto, sería lo coherente. Pero en este país, se forman estudiantes para que mejoren la industria, para que mejoren la empresa y por ende, la economía de los extranjeros, ni siquiera de este país. (...) Se supone que la educación debe de ser, o debe forjar el análisis y la crítica, pero pareciera que no se forja eso en las escuelas. Pareciera que lo único que están haciendo en las escuelas es forjar gente sumisa, sin capacidad del análisis y de la crítica... (Palabras de Samir Flores Soberanes recuperado en: López y Vogrig, 2022, p. 157-158)

Y no se quedaron ahí, sino que propusieron una educación en coherencia con la realidad y necesidades de la comunidad, así como la defensa de la identidad y el territorio. Y no se quedaron ahí, sino que propusieron una educación en coherencia con la realidad y necesidades de la comunidad, así como la defensa de la identidad y el territorio. En palabras de Tejeda Reyes, durante esos años en Amilcingo "se pone como alternativa una educación popular que haga comunidad, que promueva solidaridad y apoyo mutuo, y que difunda el quehacer colectivo y la organización horizontal" (2018, p. 169). Esta práctica educativa se identifica con concepciones pedagógicas contrahegemónicas (Puiggrós, 1986). En esta investigación nos interesa profundizar en la herencia de esas tradiciones (Mejía Jiménez, 2011) y cómo dialogan con las necesidades y proyectos comunitarios específicos de la comunidad para permitir articular un proyecto educativo que implica tanto prácticas como reflexiones pedagógicas. En esta experiencia, se reviven los postulados y debates planteados por la educación popular y la pedagogía crítica entorno al papel de la educación y su relación con la política, sin embargo, los procesos a investigar no se contienen dentro de discusiones ya existentes, sino que plantean nuevas problemáticas y tensiones. ¿Cómo heredan, dialogan y aportan los procesos educativos de Amilcingo a la educación popular y la pedagogía crítica latinoamericana?

Además, nos interesa ahondar en uno de los puntos culminantes de este proyecto educativo que es precisamente la Escuela de la Resistencia, que debido a condiciones externas (la imposición desde el IEBEM del cambio de plantel) implicó poner en juego los aprendizajes acumulados en su experiencia y reflexión para sostener un espacio educativo de la magnitud de una escuela. Para lograrlo la comunidad llevó a cabo un proceso de reflexión pedagógica en la que asumió una autoridad hasta entonces monopolizada por el Estado, y esto plantea infinidad de cuestionamientos. A partir de su práctica y respondiendo a sus intereses comunitarios, el pueblo de Amilcingo transgredió lo que hemos llegado a considerar la naturaleza de la escuela, lo cual nos provoca preguntarnos: ¿qué conforma una escuela? ¿Qué condiciones exige? ¿Qué elementos deben estar presentes y cuáles son cuestionables? Las escuelas no son un ente aislado y neutro, están en disputa entre proyectos políticos y sus intereses. Cada escuela existe dentro de una comunidad donde hay en diferentes medidas discusiones y reflexiones sobre la cultura, la política y la ética, en donde se preguntan qué quieren y por qué. Amilcingo es un caso donde esa discusión estaba a

presente en lo cotidiano y en todos sus espacios, por eso es tan interesante desde el punto de vista pedagógico.

Para observar e interpretar las herencias pedagógicas críticas, se retoma el trabajo del investigador y educador popular colombiano Marco Raúl Mejía Jiménez. Este autor se ha dedicado a recuperar y ordenar las piezas de las educaciones populares y las pedagogías críticas en nuestro continente, las cuales identifica con un paradigma educativo latinoamericano, que se diferencia del alemán y del francés/sajón por su postura crítica, transformadora y emancipadora (Mejía Jiménez, 2011, p. 210). En su libro *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular* (2011) traza una genealogía de estas educaciones y pedagogías desde el entendimiento de que "el proceso de acción-saber-conocimiento no corresponde solamente a niveles separados de la misma realidad, sino que están entremezclados, existen como relaciones, flujos, acumulado social, y entre ellos se produce una porosidad en donde se entremezclan" (Mejía Jiménez, 2011, p. 32). En ese sentido, aún cuando describe a la educación popular como un quehacer y la pedagogía crítica como una tradición de pensamiento, las concibe como profundamente implicadas, por lo que es pertinente referirse a ambas en conjunto.

Para acercarse los procesos a investigar se cuenta tanto con fuentes documentales como testimoniales. Se realizará una revisión meticulosa y a través de criterios establecidos del material documental. Sin embargo, la mayor parte de la información será recabada a través de entrevistas individuales y grupales, que se describen en el siguiente apartado.

Se cuenta con la generosidad de personas de Amilcingo que están dispuestas a dar su testimonio en entrevista, así como a apoyar como contacto con otras personas. Se busca entrevistar a aproximadamente 12 personas que estuvieron involucradas como coordinadoras o docentes de los procesos educativos. Las entrevistas serán de tipo semiestructurado, y tendrán el objetivo de conocer la experiencia y reflexiones pedagógicas de las personas involucradas en los procesos. Se presume que las entrevistas duren alrededor de una hora, y se realicen en un lugar donde la persona entrevistada se sienta cómoda. Si así lo consienten, se grabará el audio de la conversación.

Se usará como herramienta metodológica la ficha propuesta por APPEAL para sistematizar alternativas pedagógicas, la cual invita a

> caracterizar a las alternativas en cuanto a la problemática a la que responden; a las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan; a los sujetos que producen y a los que forman; al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben; a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; a los saberes, prácticas y discursos que producen, circulan y se apropian; a los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y a desentrañar los significados o sentidos que se le atribuye a lo "alternativo". (Corenstein Zaslav y Gómez Sollano, 2013, p. 608)

La ficha contempla campos que considero pertinentes para describir y analizar los procesos vividos en la EPS y la ER. Esta herramienta no representa un fin en sí mismo, sino un medio a través del cual identificar dimensiones y detalles de estos procesos que nos permitan realizar un rico análisis pedagógico a partir de los referentes ya mencionados.

Consideraciones finales

En febrero del presente año se inició la fase de visitas y entrevistas. Hasta el momento se han realizado 3 entrevistas y se están concretando otras 3 a realizarse en la próxima semana. Como debí esperar, el trabajo de campo ha sido más complicado de lo que pensaba. Ha sido difícil hacer coincidir los tiempos y ocupaciones de las personas con las mías. Ha habido pausas en la comunicación por situaciones personales de los contactos en Amilcingo. También ha sido complicado concretar entrevistas con personas que ya no viven en el pueblo y no van seguido. Por esto se está considerando hacer entrevistas en línea.

Sin embargo, las entrevistas que se han realizado han sido muy ricas y han aportado elementos que permiten ir dando concreción a lo que eran especulaciones de mi parte. Se ha ido ajustando mi visión tanto de los procesos como de la vida en el pueblo, y me va quedando más claro cuál es la conexión entre ambos procesos. En parte también me ha hecho cuestionarme mis preguntas de investigación y ajustar el guion de entrevista, pero lo veo positivo porque finalmente lo más importante es escuchar cómo sucedieron las cosas sin dejarme llevar por mis ideas previas.

Referencias

Colectivo Latinoamericano de Educación Popular (2019) *Memorias del taller de formación de educadores populares*. Ediciones de la noche

Corenstein Zaslav, M. y Gómez Sollano, M. (coords) (2013) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. UNAM, FFyL, DGAPA

Corenstein Zaslav, M.; Gómez Sollano, M. y Hamui Sutton, L. (2013) "Huellas, recortes y nociones ordenadoras", en Corenstein Zaslav, M. y Gómez Sollano, M. (coords) (2013) *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas.* UNAM, FfyL, DGAPA

Hernández, A. (2005). *Diagnóstico y perfil indígena de los Nahuas del Estado de Morelos.* Perfiles Indígenas de México, Documento de trabajo.

López, R. y Vogrig, E. (2022) "La escuelita sabatina de Amilcingo", en Ancira, A. (coord.) *Pedagogías radicales y arte: experiencias comunales.* Tumbalacasa y UAM-Xochimilco

Mejía Jiménez, M. R. (2011) *Educación y Pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular).* CEAAL /DVV International /BMZ /Tarea Asociación Gráfica Educativa

Plá Osorio, C. (2020) *Memorias en contienda: Experiencias de resistencia y organización frente a los megaproyectos en Amilcingo, Morelos.* Trabajo para obtener el grado de licenciada en Antropología Social. UAM Iztapalapa

Puiggrós, A. (1986) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. GV Editores.

Tejeda Reyes, E. B. (2018) *Movimientos antagonistas en Morelos: Huexca, Tepoztlán y Amilcingo (2012-2017*). Tesis para obtener el grado de maestro en Ciencias Sociales. UAEM-Facultad de Estudios Superiores de Cuautla.

Una aproximación a los modelos educativos y su impacto en los desafíos en la enseñanza de la Historia de México en nivel primaria a mediados del siglo XX*

*Carlos Eduardo Fuentes Tadeo***

Resumen

Se tiene registro que la enseñanza de la Historia se incorporó a los currículos escolares en el siglo XIX. A partir del siglo XX, los historiadores y docentes cuestionan la forma de escribir y transmitir la Historia, de esta manera se transforma la enseñanza-aprendizaje de la disciplina, para cuestionar el paradigma tradicionalista, en donde solo se le transmite al alumno memorizar datos como fechas y nombres de personajes. En su lugar, ahora se busca adoptar una postura crítica sobre los eventos históricos, para comprender el presente.

La presente ponencia forma parte de una investigación en desarrollo de corte cualitativo, desde la perspectiva teórica de la Historia Social y la metodología a partir de la investigación documental, donde se pretende estudiar la evolución de las prácticas de enseñanza de la Historia en educación primaria. En esta ponencia se expondrán y analizarán los modelos educativos y los desafíos que enfrentan los profesores de escuelas primarias en la enseñanza de la Historia.

Las aportaciones que retomo en el desarrollo de la ponencia son de José Trueba (2018) para la categoría de modelos educativos en México, como enfoques pedagógicos que orientan la enseñanza y el aprendizaje; y para la categoría de desafíos, retomaré a Victoria Lerner (1998) y Humberto Álvarez (2020)

* Línea temática: Enseñanza de la historia, en particular de la historia de la educación
Tipo de investigación: trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
carlos.fuentes@isceem.edu.mx

como principales dificultades que enfrentan los profesores para la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: enseñanza de la Historia, enfoques pedagógicos, profesores, educación primaria, investigación documental.

Introducción

Para lograr el objetivo, la ponencia se estructura en cuatro partes: Comienzo exponiendo la perspectiva teórica-metodológica; después, presento la forma en que realice el estado del conocimiento, mencionando los modelos educativos que han estado vigentes en la segunda mitad del siglo XX; y finalmente se explican los desafíos que enfrentan los profesores al enseñar Historia de México.

El interés parte de mi experiencia como docente frente a grupo, debido a que me resulta complejo enseñar los contenidos históricos, eso ha ocasionado que no exista motivación y genere curiosidad en los alumnos. Puesto que, enseñar Historia de México en educación primaria representa un gran desafío, porque no sólo implica memorizar fechas, sino también fomentar en los estudiantes un sentido de identidad, pertenencia y reflexión crítica sobre su pasado y su impacto en el presente.

Por lo tanto, la presente ponencia busca dar respuesta y atención a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los profesores de educación primaria al enseñar Historia de México?, ¿Cómo resuelven los desafíos que se les han presentado?, ¿Cuál ha sido el impacto de los modelos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?; con énfasis en el siguiente supuesto: Probablemente, los profesores enfrentan desafíos como carencia de materiales didácticos y falta de interés, derivados de la complejidad de los contenidos históricos, debido a una posible desconexión entre su realidad y los eventos del pasado.

Desarrollo

Perspectiva teórica y metodológica

La perspectiva teórica resulta importante al realizar una investigación académica, puesto que define y fundamenta los conceptos para el desarrollo y com-

prensión del objeto de estudio. De este modo asegura que el estudio este bien dirigido y sea un aporte significativo al campo de conocimiento.

Como he mencionado anteriormente, esta ponencia se expondrá y analizarán las problemáticas que actualmente enfrentan los profesores de escuelas primarias en la enseñanza de la Historia como objetos de estudio. En relación con la Historia Social Breuilly la define: "como una disciplina que se centra en las experiencias y vivencias de grupos sociales, más que en las acciones de individuos" (Breuilly, 1991, p.143). Por lo que se refiere a la Historia Social, busca entender a partir de las personas comunes cómo han vivido, interactuado, enfrentado los cambios a lo largo del tiempo y su rol en los procesos históricos.

Por otra parte, Clark menciona que: "La Historia Social debe ir más allá de las grandes narrativas políticas y económicas, enfocándose en cómo las relaciones sociales, las estructuras de poder y las prácticas cotidianas dan forma a la experiencia humana" (Clark, 1991, p.145). Esto implica una mirada más profunda y detallada de la vida diaria de los individuos y como esas dinámicas sociales contribuyen a dar forma a la historia en su conjunto.

De acuerdo con la Historia social, la enseñanza de la Historia permite a los alumnos comprender cómo los eventos históricos afectan la vida cotidiana de las personas y cómo los movimientos sociales han impactado en la estructura de la sociedad.

Perspectiva metodológica

La metodología se centra en la investigación documental que es aquella que se realiza a partir de la información hallada en documentos de cualquier especie, como fuentes bibliográficas, hemerográficas o archivísticas.

Por un lado, González y González afirma: "El asunto que asumas debe ser comprobable documentalmente y recurre a documentos asequibles, al alcance de tu mano" (González y González, 1999, p.190)

Por otro lado, Baena indica que: "la investigación documental es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información" (Baena,1982, p.72). En otras palabras, este tipo de investigación busca construir un marco teórico sólido a partir de fuentes escritas, organizando y evaluando datos para generar conocimiento.

Los modelos educativos que han estado vigentes en la segunda mitad del siglo XX

Los modelos educativos son enfoques estructurados que guían la forma en que se planifica, organiza y desarrolla la enseñanza y el aprendizaje dentro del sistema educativo. Cada modelo educativo tiene sus propias características, objetivos y métodos. De igual manera, los modelos educativos se diseñan para que respondan a las realidades del contexto social, político, cultural y se adapten a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes.

El modelo funcional conductista (1940-1990)

El modelo funcionalista, de 1940 a 1970, y a partir de esta fecha, y hasta 1990, el funcional conductista. Este enfoque educativo el funcionalista representa, de entrada, una ruptura con el modelo educativo de la Revolución Mexicana; instaura una nueva filosofía respecto de los fines y el sentido de la educación nacional, muy distante de la educación vasconcelista y antagónica a la educación socialista [...] (Trueba, 2018, p.103)

El funcionalismo ve a la educación como una herramienta para mantener el orden social. A través de la educación, los individuos aprenden a acatar las normas, a respetar la autoridad y a aceptar las reglas establecidas, lo cual contribuye a la cohesión y estabilidad de la sociedad. De esta manera, las instituciones educativas ayudan a reducir el conflicto y a promover la cooperación entre los miembros de la sociedad.

Funcionalismo y conductismo son corrientes ideológicas afines, complementarias y emparentadas, que formalmente se mantienen durante medio siglo (1940-1990), si no es que en la práctica continúan vigentes hasta la actualidad, pero cuya modificación se propone e intenta a partir de 1990. (Trueba, 2018, p.106)

El funcionalismo promueve la idea de que las instituciones y comportamientos sociales deben trabajar en conjunto para mantener una estabilidad, lo que puede ser percibido como una ideología que justifica el orden social para minimizar los conflictos.

Estos 50 años de modelo educativo funcionalista conductista los podemos dividir [...]; significando la presencia de tres momentos educativos que tienen su propia personalidad y, aún con rasgos estructurales sean los mismos, cons-

tituyen modalidades diferentes dentro del mismo modelo: la primera etapa, "el arranque", se localizaría de Ávila Camacho, pasando por Miguel Alemán Valdés a llegar con Adolfo Ruiz Cortines (1940-1958); la segunda etapa, "la consolidación", se delimita entre 1958 y 1976, y corresponde a los sexenios de López Mateos, Díaz Ordaz y Echeverría Álvarez; finalmente, la tercera etapa dentro de este modelo funcionalista: "el naufragio", con López Portillo y De la Madrid. (Trueba, 2018, p.110)

A medida que el modelo funcionalista conductista se consolidó, se fue institucionalizando en los planes y programas educativos. Se convirtió en la base sobre la cual se diseñaban los currículos y los métodos de enseñanza. Cambiar un modelo tan arraigado requería tiempo y recursos.

El modelo de la modernización educativa (1990-2012) y sus variables

Trueba menciona: "La presentación formal en sociedad del modelo de modernización educativa la hizo Bartlett, en mayo de 1991, sirviéndose de un documento principal y otros complementarios denominado: Programa de la Modernización Educativa (PME)" (Trueba, 2018, p.191)

El modelo de la modernización educativa, implementado en la segunda mitad del siglo XX, se centró en adaptar los sistemas educativos a los cambios sociales, económicos y tecnológicos, con la intención de mejorar la calidad de la educación, asegurando que los estudiantes adquirieran las competencias necesarias para enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

Apenas un año después, al asumir la Secretaría de Educación Pública, Ernesto Zedillo le da unos pases mágicos que hacen desaparecer el modelo bartliano y extrae de su sombrero de copa el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, mayo de 1992) (Trueba, 2018, p.191)

Con relación a lo expuesto, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, impulsado inicialmente en 1992 y continuado durante el gobierno de Ernesto Zedillo, buscó transformar el sistema educativo mexicano mediante la descentralización, la mejora de la calidad educativa y la revalorización del magisterio.

Desafíos que enfrentan los docentes al enseñar Historia en el siglo XXI

En mi opinión, un desafío son situaciones que hacen reflexionar sobre la práctica docente, ya que dificulta que se alcancen los aprendizajes planificados al comienzo de cada ciclo escolar. Por lo tanto, es tarea del profesor buscar soluciones a su alcance. A continuación, se describen los desafíos que se presentados con frecuencia en las aulas de educación primaria, al abordar contenidos históricos:

Lerner afirma: "La enseñanza de la historia en el nivel básico adolece de un problema fundamental: el abismo entre las propuestas teóricas y las realidades" (Lerner, 1998, p.195)

Desde mi punto de vista, existe una brecha entre las teorías educativas o las propuestas curriculares establecidos en planes y programas de estudio, con lo que realmente ocurre en el aula. Los docentes se enfrentan a realidades que limitan su implementación, ya que cada contexto es totalmente diferente, es decir, aunque el docente lleve a cabo la misma estrategia descrita en algún libro con perspectiva constructivista podrá obtener distintos resultados.

La enseñanza de la Historia en México, como en muchos países del orbe en el nivel básico, tiene un defecto capital: exceso de contenidos, por la cantidad de periodos históricos y de culturas que abarca. Esto hace que sea imposible cubrir sus programas en clase. (Lerner, 1998, p.196)

En efecto, existe un problema estructural en la enseñanza de la Historia: la sobrecarga de contenidos. Este exceso como menciona el autor dificulta que los profesores profundicen en los temas, lo que podría llevar a un aprendizaje superficial en lugar de un aprendizaje significativo.

De igual manera, Lerner menciona: "La enseñanza de la Historia en México, desde mi punto de vista, enfrenta algunas veces un segundo problema importante: la repetición de los mismos contenidos durante años, incluso décadas" (Lerner, 1998, p.197).

En relación con la cita anterior, este modelo repetitivo hace que los contenidos sean poco útiles para las generaciones modernas, debido a la descontextualización con la vida cotidiana de la sociedad y esto ha ocasionado que los alumnos perciban la Historia como una diciplina monótona.

Por otra parte, Álvarez afirma: "Uno de los desafíos más complejos en la enseñanza de la Historia es transitar desde un paradigma tradicional a uno

constructivista e innovador, que apueste por el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado" (Álvarez, 2020, p.442)

Desde mi perspectiva, el gran reto implicaría transformar la forma en que se enseña la Historia. Por un lado, el paradigma tradicional tendió a centrarse en la memorización y repetición de los conocimientos brindados por el profesor, asumiendo el protagonismo en la enseñanza de la formación de los alumnos. Por otro lado, el paradigma constructivista e innovador busca que los alumnos desarrollen el pensamiento histórico, es decir, que tengan la capacidad de analizar, comprender y contextualizar los eventos históricos de manera crítica y reflexiva, para entender el presente.

Consideraciones finales

En conclusión, cómo mencionan algunos autores los profesores de educación primaria enfrentan varios desafíos al enseñar Historia de México, y para minimizarlos llevan a cabo metodologías que sean pertinentes y flexibles para los alumnos. Desde mi experiencia, los alumnos de educación primaria tienen diferentes niveles de desarrollo cognitivo, lo que hace que la enseñanza de la Historia pueda ser un reto. Debido a esta situación se deben de adaptar las metodologías y los materiales que se vayan a ocupar ya sean visuales o narrativos, con la finalidad de hacer el contenido accesible para todos.

Sin embargo, se sabe que las escuelas que se encuentran en zonas marginadas, los recursos como: infraestructura, libros de texto, material didáctico e inclusive el acceso a internet son limitados. Por tanto, los profesores enfrentan ese gran desafío de encontrar maneras de enseñar eficazmente con lo que tienen al alcance de acuerdo con sus posibilidades, recurriendo a métodos creativos y colaborativos, como la creación de materiales propios.

Para concluir, la enseñanza de la Historia permite a los alumnos reconocer los eventos históricos para convertirse en ciudadanos reflexivos y participativos, ante las problemáticas subyacentes de su realidad. Al conectar los eventos históricos con las realidades actuales y las experiencias personales, la enseñanza de la Historia puede motivar a los alumnos a ser ciudadanos informados, responsables y conscientes de su contexto sociocultural.

Referencias

Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. Revista de Ciencias Sociales (Ve), Vol. 26, 442-457. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029

Baena, G. (1982). Manual para elaborar trabajos de investigación documental (2a ed.). Editores Mexicanos Unidos.

González y González, L. (1999). *El oficio de historiar.* México: El Colegio de Michoacán.

Lerner, V. (1998). La enseñanza de la Historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico. El Colegio de México, 195-212. Obtenido de https://www.jstor.org/stable/j.ctv47w6st.15

Samuel, R., Breuilly, J., Clark, J. C. D., Hopkins, K., & Cannadine, D. (1991). ¿Qué es la Historia Social...? *Fundación Instituto de Historia Social. JSTOR*, 135-149.

Trueba, J. J. (2018). Los modelos educativos en México: Una perspectiva histórico-sociológica. México: Issu. Obtenido de https://issuu.com/dcshguanajuato/docs/trueba-23-11_f_p_c7c962f0a3866

El profesor como sujeto de estudio, una aproximación desde el estado del arte*

*Laura Olivia Uribe Smith***

Resumen

La presente ponencia surge de una investigación en proceso que tiene como temática el estudio de la idea que se ha tenido de la figura del profesor a lo largo de la historia de México, desde las investigaciones educativas realizadas sobre la profesión docente. Derivado de lo anterior, surgieron los siguientes cuestionamientos: ¿Qué se investiga sobre el profesor?, ¿Cómo se le investiga? y ¿Desde dónde se investiga?

El objetivo se centra en presentar un análisis de lo que se ha investigado sobre el docente, identificando las instituciones, perspectivas teóricas, metodológicas, categorías e instrumentos que se han utilizado; así como los diferentes tipos de valoraciones que emergen sobre él desde las investigaciones educativas; utilizando como fuente de consulta: tesis de grado, obras literarias, textos monográficos; pero para fines del presente escrito me centro en las ponencias del Congreso Nacional de Investigación Educativa del año 2003 al 2023, por ser asequible en el formato electrónico.

La pertinencia de esta aportación radica en la posibilidad de reflexionar respecto a los enfoques que tienen preeminencia en las investigaciones educativas que se realizan sobre el profesor, y reconocer las diferentes maneras de abordar a este sujeto de estudio; así como incorporar los hallazgos al campo de conocimiento, para su desarrollo me apoyé de Mariela Jiménez (2014), Marc Bloch (1952) y Luis González (1995) con el acopio y sistematización de la in-

* Línea temática: el magisterio y la profesión docente
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
oli.lau155@gmail.com

formación documental recabada y en John Breuilly (1991) desde la perspectiva teórica de la Historia Social.

Palabras clave: historia de México, profesores, investigación educativa.

Introducción

El presente escrito expone en un primer momento un resumen que da un panorama general del tema a tratar en esta ponencia, de dónde surge, cuál es el objetivo, que fuentes consulté y los autores que se abordan para fundamentarla; al final, coloco algunas palabras clave que sirven como guía para la identificación de los elementos principales abordados en el texto.

Después, considero en el desarrollo un análisis de las ponencias desde el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (2003) al XVII del año 2023, accediendo a las memorias electrónicas de la página oficial del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y como parte de una investigación en proceso que las toma como referencia, entre otros textos relacionados con la idea que se ha tenido del docente.

En un primer momento, enuncio las fuentes que utilicé y la perspectiva teórica desde la que se abordan, cuántas ponencias son y en qué áreas temáticas puse énfasis para buscarlas, así como las disciplinas desde las que se han trabajado.

Después considero las perspectivas metodológicas presentes en las ponencias analizadas, el aspecto teórico, utilizando como punto de partida las categorías que identifiqué en cada una de ellas, para continuar con las valoraciones que se realizan del profesor, así como las instituciones desde las que escriben los autores y qué lugares o sujetos se consideran para estudiar a los docentes; para terminar con dos estudios que llamaron mi atención que considera a los medios de comunicación como un elemento que influye en la idea que se construye del maestro, y que no había identificado en alguna ponencia anterior.

Al final incluyo un apartado de consideraciones finales en donde coloco una reflexión personal sobre la información recabada y analizada de las ponencias que logré identificar con el objetivo de analizar la idea que se ha tenido del profesor, considerando la construcción del Estado del arte y los beneficios que tiene al conocer mi objeto de estudio.

El profesor a través de la investigación

En educación el profesor es un actor de suma importancia que requiere un estudio que pueda develar las condiciones que se encuentran en su entorno o contexto e inciden en su práctica, generalmente se le aborda a través de listas de las diferentes cualidades, características, condiciones, o parámetros que se espera que cumplan incrustadas en análisis filosóficos, pretensiones políticas o discursos populares; sin embargo, el docente no se encuentra solo en el ideal, producto de la reflexión de su labor, en lo que se dictamina en planes y programas o en las palabras de grandes autores que hablan de este tema.

Acercarse a la investigación de este sujeto y analizar las perspectivas desde las que se ha abordado dice mucho de como se le mira y que se piensa de él, como las valoraciones que se exponen en cada una de las investigaciones desde las diferentes perspectivas en que se le aborda, como dice Breuilly "Estudiar acciones distintas, para comprender el tipo de pensamiento que le da sentido a estas pautas de actuación, así como el sentido de este pensamiento para la institución en cuestión." (1991, p. 144). Las ponencias del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en los encuentros de diferentes años (de 2003 a 2023); permiten abordar el tema que trata esta ponencia, analizando las diferentes maneras en la que se aborda el estudio del docente a través de la investigación.

El análisis documental en cuanto al acopio y sistematización de la información es la metodología que utilizo para el trabajo que realizo en esta ponencia, como expresa Luis González (1995)

> Los historiadores de la época presente se asoman al pasado por los ojos de cerradura que son los vestigios materiales o monumentos y las obras escritas o documentos, y si pueden escoger entre unos y otros, prefieren el vehículo de la documentación al residual. (1995 p. 88).

Por lo que la selección de mu estudio comienza con el Congreso de 2003 del COMIE, es el primero con la memoria electrónica abierta a consulta. En primer lugar, logré identificar 33 trabajos con temáticas relacionadas al docente, maestro o profesor, según sea la palabra que utilicen para nombrar a este actor educativo. Indagué principalmente en las áreas temáticas de: sujetos de la educación, historia e historiografía de la educación; y procesos de formación

y actores de la educación, debido a que en éstas se tratan temas entorno a los sujetos que participan en los procesos educativos, entre ellos, el docente.

Tabla 1

Número de ponencias encontradas y año en que fueron publicadas

Número de ponencias	Año de publicación
13	2011
5	2013
4	2015
2	2017
2	2019
3	2021
4	2023

Sobre las perspectivas metodológicas que abordan el tema de la idea del profesor, observo que casi el 100% de las ponencias hacen estudios cualitativos, y sólo uno de ellos tiene una inclinación cuantitativa al aplicar encuestas a estudiantes normalistas para identificar si ellos conocen la historia de la institución en dónde se encuentran realizando sus estudios, esto con la finalidad de reconocer que el conocimiento de la historia fortalece la identidad del magisterio; sin embargo también realiza un análisis documental mediante la consulta de archivos históricos, por lo que esta ponencia (aunque no lo hace explícito) posiblemente haya utilizado un enfoque mixto.

Tabla 2

Perspectivas e instrumentos utilizados en las ponencias

Número de ponencias	Perspectiva e instrumentos	Año(s)
6	Interpretación y descripción	2011, 2013 (2), 2015, 2017 y 2023
5	Análisis documental	2011 (3), 2015 y 2017
5	Historia	2011 (4) y 2013
3	Entrevista	2011 y 2021 (2)
3	Estudio de caso y análisis de grupo	2019, 2021 y 2023
2	Biografía	2015 y 2019
2	Fenomenología	2011 y 2023
2	Narrativa	2011 y 2013
1	Etnografía	2011
1	Análisis del discurso	2023

Para profundizar en el aspecto teórico de los trabajos tuve que identificar las categorías que utilizan los autores, en este caso las más utilizadas son: identidad, formación y práctica educativa. En menor presencia se encuentran representaciones e imaginario social, después currículum, política educativa y una categoría interesante que es: "buen maestro", para terminar con organizaciones gremiales, prestigio y reconocimiento social en orden de presencia.

La mayoría se centra en las experiencias de los sujetos y sus pensamientos, aunque también se considera la política educativa. Las representaciones y el imaginario social se encuentran en la misma sintonía; esas experiencias son las que se dan en las aulas, en el ámbito escolar y en la interacción con los actores educativos dentro de una institución.

Otro aspecto que analicé son las valoraciones que se realizan del profesor en cada una de las ponencias, en este caso coloqué la información en la siguiente tabla a fin de identificar la regularidad de significados que se le atribuyen.

Tabla 3
Valoraciones del profesor

Número de ponencias	Valoraciones del profesor	Años(s)
10	El "buen maestro" desde las expectativas de profesores y/o directivos	2011(4), 2013(2), 2017, 2019, 2021 y 2023
3	En el currículum y deber ser del maestro	2011 (2) y 2017
4	Desde su historia de vida y práctica educativa	2011 (2), 2013 y 2015
2	Responsabilidad del gobierno que requiere de supervisión	2011 (2)
2	Su estima depende del reconocimiento y prestigio	2011 y 2015
2	Sujeto abandonado por buenas políticas y estrategias que apoyen su labor	2015
2	El que enfrenta dificultades	2013 y 2023
1	Persona que tiene emociones	2011
1	Como intelectual	2011
1	Persona que se adapta a las prácticas culturales que exige el magisterio	2019
1	Una profesión que requiere de políticas	2023
1	Noción que depende de la época en la que el sujeto se forma	2023

En este caso puedo observar que tiene mayor predominio la idea del "buen maestro" como aquel que cumple con ciertas características y cualidades según las expectativas de los alumnos, los mismos profesores y/o directivos, en estas

valorizaciones descubrí diez trabajos, que corresponden aproximadamente al 30% de la totalidad de ellos.

Aunque estos aspectos son importantes, existen otros no tan expuestos que me parece relevante considerar en este análisis, ya que como menciona Bloch "nos interesamos, por lo general, y con mayor ardor, por lo que se nos deja entender sin haber deseado decirlo" (1952, p. 66). Hablar sobre los autores revela mucha información sobre los trabajos que realizan, del total de las ponencias un poco más del 60% son de Universidades, entre ellas: la Universidad Pedagógica Nacional con once ponencias, y las Universidades Autónomas de diferentes Estados (Yucatán, Aguascalientes, Sinaloa, México y Morelos) con nueve ponencias.

Las Escuelas Normales sólo abarcan el 12% de las ponencias consultadas, con tres de ellas publicadas en 2011, 2015 y 2023, estas instituciones son: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho", Normal Superior del Estado de Baja California Sur y la Escuela Normal del Estado de Querétaro. Así como otras instituciones como la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Chihuahua, y algunas dedicadas a estudios de posgrado como el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México con dos ponencias, una en 2011 y una en el 2015, el Centro de Investigación y Docencia Económicas A.C. y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Con esta información me doy cuenta de que los trabajos que abordan el tema de la idea del profesor son publicados con mayor frecuencia por universitarios, ya sea de instituciones autónomas o pedagógicas, dejando ver la ausencia de estudios de la misma temática en profesores que estudiaron en escuelas Normales; situación que me hace reflexionar en cuanto a las preocupaciones que mantienen los actores educativos, y si esto depende de las instituciones en que fueron formados; sin embargo, se podría profundizar en otra investigación.

Otro de los aspectos relevantes en las ponencias es a qué o quién se le presta atención para deducir, construir, descubrir o comprender la idea que se genera del profesor – docente. El 72% de las ponencias se encuentran realizadas desde los docentes y/o directivos de diferentes niveles y con mucha o poca experiencia mediante entrevistas, haciendo estudios de caso o analizando historias de vida, el 18% considera la mirada de los estudiantes en algún área de la educación, después en menor presencia desde la política educativa que plantea características y cualidades desde el ideal que establece el gobierno en turno y en su minoría

se encuentran las organizaciones magisteriales, las metáforas, la filosofía y los medios de comunicación.

De acuerdo con los lugares o las personas desde las que se estudia al docente, identifico con mayor relevancia a los profesores que se encuentran laborando en alguna institución, incluyendo a los directivos, que construyen su propia idea de lo que es ser maestro apoyándose de diferentes elementos como la interacción con sus pares, su historia de vida, la experiencia que tuvieron al ser estudiantes y las expectativas que tienen del sistema educativo, es un énfasis que se inclina hacia la formación de identidad desde los propios sujetos al formar parte de un grupo determinado, en este caso, el magisterio.

Entre los trabajos publicados encontré dos estudios realizados en el año 2023 que llaman mi atención; uno titulado "Educar en tiempos inciertos: experiencias de estudiantes normalistas frente a la desvalorización del educador y el papel de la práctica docente en su formación" redactado por Edgar Olvera y Paola Pulido de la Normal de Querétaro, en el que abordan la experiencia de cuatro estudiantes normalistas frente a la desvalorización del docente en el sexenio de Enrique Peña Nieto, considerando la desvalorización docente como un fenómeno que es parte de las estructuras sociales y el sistema con las que el docente tiene contacto como la familia y los amigos.

Este proceso afectó la idea que se tiene de docencia en profesores y estudiantes normalistas, debido a la difusión de esta campaña de difamación, la revalorización del magisterio se considera una utopía que más que encontrarse expuesta en el discurso, requiere de políticas y reformas en materia educativa que le otorguen fundamento y camino para acortar la distancia a la realidad.

La otra ponencia se titula: "Imaginarios sociales y representaciones del docente y la docencia en la pantalla global" por Julio Cuevas Romo de la Universidad de Colima, que estudia los discursos de los medios de comunicación y el cine, considerando que los imaginarios sociales construyen un esquema de representación que termina por atravesar lo que sucede en las escuelas; y termina por identificar un reto principal a asumir desde la educación al considerar los componentes del mundo mediático como instrumentos que influyen en la educación y la necesidad de estudiarlos.

Aunque estos dos estudios tienen enfoques diferentes en cuanto a la perspectiva que manejan, uno en las experiencias de estudiantes frente a un hecho y otro en los discursos, encuentro un elemento importante que los hace coincidir, estos son los medios de comunicación, una categoría importante en el presente

que se encuentra inmersa en las sociedades y que tiene gran influencia en la idea que se ha tenido del profesor – docente a lo largo de la historia en México.

Consideraciones finales

El análisis histórico-documental de este trabajo permite, como argumenta Mariela Jiménez (2014) "Identificar las principales escuelas de pensamiento desde las que se ha abordado un tema, descubrir las líneas metodológicas desde las que se ha trabajado, integrar las relaciones entre los autores, las posturas epistemológicas, teóricas conceptuales y metodológicas." (p. 69), así categoricé la información que pude reconocer de las líneas temáticas que decidí abordar para este análisis.

Casi la totalidad de las ponencias se colocan en el paradigma cualitativo estudiando las experiencias de los sujetos y los significados que le dan a ellas, aunque al transcurrir el tiempo van disminuyendo los trabajos realizados con relación al tema, éste es un dato importante que posibilita la apertura de nuevas interrogantes que puedan develar los motivos por los que la ausencia de este tipo de trabajos aumentó.

También existen cambios en las formas en las que se aborda al docente, en primera instancia aparece la política educativa como el referente que más influencia tiene en las ideas que se han tenido del docente, como lo expresan las primeras ponencias del 2011; más adelante, en ese mismo año las investigaciones se inclinan hacia una perspectiva histórica y/o social. En el 2013 los trabajos que logré identificar son de carácter subjetivo, centrándose en las experiencias personales de los sujetos relacionándolos con las actividades cotidianas en su práctica, las instituciones y las iniciativas políticas.

En el año 2015 las ponencias siguen trabajando la subjetividad con tres diferentes enfoques: representaciones sociales, identidad docente y prestigio, en 2017 las dos ponencias que identifiqué están ubicadas en el deber ser de esta profesión, según la concepción de maestros y directivos, en 2019 los trabajos publicados se encuentran en la misma posición, sólo que incluyen en estas concepciones a estudiantes normalistas. En 2023 una de las ponencias estudia también el deber ser, pero las otras dos publicadas hacen una crítica a las políticas educativas, ya que se encuentran alejadas de las realidades que viven los docentes.

En las cuatro ponencias que revisé de 2023, el énfasis en las primeras dos se encuentra en los procesos que tocan al profesor e influyen para construir las ideas que se han tenido de él, como la desvalorización en algún momento determinado y la inclusión de instrumentos mediáticos; las últimas dos se encargan de cualificar al "buen maestro".

Sin embargo, Jiménez (2014) también menciona que el estado del arte permite "Identificar los hallazgos y las ausencias en el tema. Una nueva investigación siempre se conforma sobre las interrogantes, carencias o lagunas que explícita o implícitamente tienen los trabajos previamente realizados." (p. 72), de acuerdo con las ponencias recabadas y revisadas conforme a las unidades temáticas que decidí analizar, los trabajos están direccionados en su mayoría a comprender las ideas que se han construido del docente a lo largo del tiempo desde los mismos actores educativos inmersos en este ámbito.

¿Por qué no estudiar lo que se piensa del docente desde afuera?, esta propuesta puede servir como un indicador que permita comprender un elemento más que incide en la cotidianidad de las prácticas escolares, esta interrogante la presento como reflexión personal y cierre de mi ponencia, pero es un cierre que sirve como apertura a la realización de investigaciones que consideren otros sujetos a estudiar que terminan por influir en las ideas que se generan sobre los maestros.

Referencias

Bloch, M. (1952). *Introducción a la Historia.* Fondo de Cultura Económica.

González, L. (1955). *El oficio de historiar.* Editorial Clío, Libros y Videos, S. A. de C. V.

Jiménez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación en A. Díaz-Barriga y A. Luna (coord.) *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias.* Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Memorias electrónicas del Congreso Nacional de Investigación Educativa (2011, 2013, 2015, 2017, 2019, 2021 y 2023). https://www.comie.org.mx/v6/memoria-e_cnie/

Samuel, R., Breuilly, J., Clark, J., Hopkins, K., Cannadine, G. y Sanchis, M. (1991). Historia social. *¿Qué es la historia social?* N. 10 135 – 149. https://www.jstor.org/stable/40340279

Las escuelas unitarias en México: entre fragmentación educativa y permanencia histórica

Giovana Morales Ramírez[*]

Resumen

Reflexión sobre la historia y permanencia de las escuelas unitarias en México, desde un enfoque histórico-pedagógico que permite comprender su origen, transformación y vigencia en el sistema educativo nacional. Se busca visibilizar los aportes, limitaciones y contradicciones de este modelo escolar, que, lejos de desaparecer, ha perdurado a lo largo de más de un siglo, adaptándose a diversas coyunturas sociales, políticas y educativas.

La metodología utilizada se basa en una revisión historiográfica entre las que destacan los debates de los Congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890, informes de figuras clave como los maestros Gregorio Torres Quintero y Moisés Sáenz, así como textos académicos recientes que abordan la educación rural y multigrado. Se ha recurrido a estos documentos no solo como repositorios de datos, sino como objetos de interpretación que permiten articular críticamente el pasado con el presente educativo. Es menester señalar que un gran problema a la hora de esta investigación ha sido la reconstrucción del concepto de escuela unitaria (con un solo maestro), sin embargo, propongo que ésta ha evolucionado en su aplicación en los distintos momentos históricos y en las prácticas educativas.

El concepto de fragmentación -consecuencia deliberada de las políticas educativas del siglo XX que privilegiaron la organización graduada y urbana- fueron obviando la escuela básica del campo. Esta idea no se refiere solo a una separación administrativa, sino a una ruptura estructural que marginó a las escuelas unitarias, asignándoles un papel secundario en el proyecto nacional en

* Maestría en Pedagogía. Tercer semestre. Facultad de Filosofía y Letras, Programa de Posgrado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.

la segunda mitad del siglo XX. En función de lo mencionado, se problematiza cómo la fragmentación configuró un sistema desigual, donde la escuela unitaria, aunque vigente, fue tratada como inferior y relegada, pese a su papel clave en la cobertura educativa en zonas rurales.

Palabras clave: historia, escuela unitaria, multigrado, rural.

Introducción

El objetivo de la presente ponencia es hacer una reflexión acerca de la escuela unitaria en México desde la perspectiva de un enfoque histórico, pues se enmarca a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX en un proyecto Nacional que definió el futuro de México hasta nuestros días. Ante la inminente modernización de México, desde el periodo porfirista, pasando por los ideales sociales de la Revolución mexicana y la institucionalización de sus logros se fue gestando y germinando nuestra escuela unitaria y su historia. Fue precisamente el ciudadano mexicano el objetivo de muchos programas y políticas en el siglo XX, sin embargo, chocaron con las realidades de una sociedad amplia en un extenso territorio mexicano, se evidenciaron las diferentes realidades sociales, políticas económicas y culturales, y sin embargo, la idea de una nación que progresaba a la par de la industrialización fue tomando fuerza.

No es mentira que a inicios del siglo XX la mayoría de población en México vivía en el campo y no hablaba la lengua castellana. Las ciudades se iban construyendo con poblaciones migratorias internas del propio país. En ese sentido la educación pública básica sufrió un proceso de fragmentación no sólo en la práctica educativa sino en la aplicación de las políticas públicas. Era menester no dejar a nadie fuera de la escuela, sin importar su origen étnico o estatus social; empero, hubo un choque de realidad, no era lo mismo la ciudad al campo; la graduación escolar no aplicaba de la misma manera en cada rincón del país; los recursos no se destinaban de igual forma y por tanto hubo escuelas que tuvieron que existir por la insistencia de una comunidad, por el esfuerzo del docente mandado a cubrir, fuese por castigo o por decisión, o por la aplicación de la ley.

Todo lo mencionado provocó un sistema educativo de difícil acceso, por un lado, porque el público al que estaba dirigido vivía grandes carencias y diferencias de las necesidades urbanas, y por otro lado porque en la aplicación de las reformas educativas se marcaba cada vez una diferenciación de la educación

básica, y eso no implicó la desaparición de escuela unitaria, sino por el contrario su permanencia, pues al final si cubría la demanda en el campo.

Fragmentación de la escuela elemental

La *fragmentación* según la RAE (2025), representa una división, ruptura o una rotura de algo. Retomo este concepto porque se adecua muy bien a la política educativa que dividió al sistema educativo mexicano a inicios de siglo XX y que marcó el rumbo de la escuela unitaria, pues en el afán de homogeneizar la educación se creó un sistema que la organizara administrativamente en un "ideal republicano para la construcción de una identidad nacional, moderna y democrática [...] de la oferta escolar, más por razones de unidad que por razones de igualdad" (Dubet, 2005).

Parto con esta premisa para darle un sentido a la primaria elemental sobre el carácter fragmentario y el estigma que la ha acompañado desde que se implementó la política de seriación o graduación escolar de cuatro años en el *Primer Congreso de Instrucción Pública* (Carpy, 2004) determinando a la escuela de maestro único adaptarse a condiciones laborales no vistas previamente, a nuevos paradigmas educativos sobre cómo darle un tratamiento diferente a estudiantes categorizados por edades, a nuevas asignaturas, pero sobre todo enfrentarse al desplazamiento a zonas periféricas con menores presupuestos y trabajar con lo básico en esos espacios.

El positivismo[1] dio paso a estas modificaciones educativas para la modernización que, de acuerdo con el gobierno porfirista, buscaba formular las políticas a través de reformas para el progreso, dándole mayor importancia a los ideales de ciencia y nacionalismo en un país en vías de modernización y desapego de lo indígena, centralizando su preocupación en las ciudades. Durante este periodo si bien existió un desarrollo importante de las actividades industriales, "amplios sectores, cuya base de sustentación era la antigua estructura, organiza-

1 "El positivismo comprende, de manera simultánea, una teoría de la ciencia y una reforma de la sociedad, es decir, la ciencia y sus aplicaciones constituyen en la realidad, el medio para organizar la vida social [...] es eminentemente naturalista en su base, y considerando el éxito de los métodos empleados en las ciencias naturales, sobre todo el de la experimentación, plantea que las demás ciencias deben utilizar esos métodos. Apoya su teoría en un intelectualismo rígido, en el cual la razón es el instrumento para comprender las verdades científicas. En el positivismo clásico se destacan como objetivos principales: el amor como principio, el orden como base y el progreso como fin." (Solana, 1981).

da en torno al municipio perdieron la ocasión de la escolaridad para sus hijos; y así la nueva organización económica del país afecto la demanda de educación" (Meneses, 1986) pese a la obligatoriedad educativa.

En 1900, la población era de un total 13,605 819, concentrándose el 75% en rancherías y pueblos de menos de 500 habitantes (Meneses, 1986), aumentando en gran cantidad las actividades mineras para la mejora manufacturera de transportes como el ferrocarril, por lo que la escuela elemental debía tener cuatro grados obligatorios, dos de ellos sería para primeras letras y los otros dos para aprender *ciencias, artes y oficios* de acuerdo al género, esta reforma escolar se dio en todos los niveles educativos, por lo que la formación docente también tuvo sus modificaciones en la enseñanza normal.

La vida escolar para niñas y niños en muchos casos estaba coartada por su lugar de origen, estatus social, oficio de los padres, entre otros, "en la medida en que el mismo acceso de los alumnos a cada una de las grandes ramas era fijado por su nacimiento, es evidente que era la sociedad, mucho más que la escuela, la causante de las injusticias" (Dubet, 2005). Ser de un pueblo o una ranchería determinaba el futuro de una persona y más cuando la escuela a la que tenían acceso ya tenía una connotación de mala calidad, incluso quienes estaban a cargo de su administración como Justo Sierra, Gregorio Torres Quintero o Abraham Castellanos sabían de la realidad vivida, Castellanos afirmaba que "la escuela rudimentaria no protege a la raza porque no prepara para la vida, la escuela completa sí prepara para la vida"(Meneses, 1986), y para Torres era un mal necesario:

> Ni nuestros adelantos pedagógicos, por apreciables que sean, ni mucho menos nuestra situación económica, han podido borrar de nuestro sistema de enseñanza las escuelas de leer, escribir y contar. Algunas tienen el aditamento de una o dos materias que se juzgan importantes, y así, sucesivamente hasta llegar a las escuelas urbanas de programas completos y numerosos maestros. Pero el tipo general de escuela en nuestro país es la unitaria, es decir, la de un solo maestro, con un programa más o menos rudimentario. La mayor parte de los niños abandonan el plantel a los dos años, y pocos son lo que continúan en el tercer año y menos aún, lo que concluyen el cuarto, [...] la educación impartida en millares de nuestras escuelas es deficiente por lo rudimentaria, tanto en lo que se refiere al programa que se informa como a la organización del plantel en el que se da. Y sin embargo nadie piensa en clausurarlas (Morales, 1985).

En este caso la laicidad, la educación moral y la obligatoriedad fueron pilares importantes para la instrucción pública, teniendo en cuenta que hay una diversidad cultural, pero más bien, aterrizamos en el problema de repartición de recursos, en las ciudades los libros de texto, mobiliario, bibliotecas y laboratorios eran parte de la infraestructura escolar; las escuelas rurales tenían lo básico, docentes con bajos salarios, apenas preparados y que no habían estudiado la normal, se limitaban a alfabetizar, incluso cuando el nacimiento de la escuela rural tuvo un enorme impacto en las periferias durante la década de 1920, el sentido de graduación pervivió en las ciudades y fue ganando terreno, sobre todo, cuando más del 80% de las escuelas seguían siendo unitarias. El paralelismo desfavoreció la visión de los dos sectores, pues ya para 1934 los seis grados se hicieron obligatorios (Meneses, 1986).

Las escuelas unitarias están íntimamente ligadas al ámbito rural y campesino. Actualmente se piensan que surgieron y pertenecen a la Historia de la educación rural mexicana del siglo XX, pero su reconocimiento es ambiguo. La escuela tiene una tradición más antigua, con transformaciones en su conformación rastreadas desde el Colonialismo, estructuradas en el siglo XIX, reforzadas en el siglo XX y vigentes hasta la actualidad. La idea de la escuela en lo rural está determinada por sus condiciones sociales; lo urbano y lo rural, "no se estudian como sus efectos en las personas, sino como el resultado de un entramado de prácticas históricas que hacen posible ver, pensar y actuar sobre los objetos de la educación: los niños, profesor, la escuela" (Popkewitz, 2017). La política educativa impuesta en México a finales del siglo XIX tuvo una gran influencia del extranjero (Francia y Estados Unidos) lugares donde el contexto social requería un cambio, pero no necesariamente en México podía tener el mismo resultado, a sabiendas de que el mayor porcentaje de su población no hablaba español y el currículum podía no ser adecuado en todas sus aplicaciones.

Es preciso entender a la escuela unitaria como fenómeno histórico que se dinamitó por una necesidad provocada por un sistema educativo selectivo y excluyente, por un lado, porque ha sido un modelo que ha roto la barrera del tiempo y con sus carencias y aciertos ha trascendido y educado a mucha gente por más de un siglo, producto no de la casualidad, sino de las propias necesidades educativas de este país. Podría decirse que la intención de normar la escuela de un solo maestro nos habla de decisiones deliberadas, más no de acontecimientos espontáneos, es decir, la escuela unitaria se ha regido desde la política pública, de quienes legislaron la educación en esa época, y a manera

de contradicción se le ha relegado a un segundo o tercer plano, y, sin embargo, no se elimina porque ha cubierto vacíos que la escuela de sistema completo no puede llenar por su carácter urbano.

La educación unitaria se convirtió en una forma de organización escolar alternativa en sus prácticas, una forma de resistir a la polarización social, la marginación y la centralización de la educación. Aunque en el oficialismo, los distintos órganos que han regulado la Educación en México durante su historia, como lo fue la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y Bellas Artes (1861), la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905), y finalmente la Secretaría de Educación Pública fundada en 1921, formalizaron la enseñanza del maestro único dentro del proyecto educativo muy claro de unificación nacional.

Al ser hija de la educación pública, tenía en sus prácticas motivos identitarios de un ideal de ciudadano mexicano para la época, la enseñanza como derecho humano fundamental fue llevada a zonas aisladas, pero también debía servir como instrumento de control a las poblaciones ya sea para monitorear el número de habitantes o para cumplir con un currículo formal determinado, así fueran en las escuelas más modestas como la rudimentaria, un sistema complementario que dotaba de una enseñanza muy básica.

> La ley de 30 de mayo de 1911, expedida por el Congreso Federa, autorizó al Ejecutivo de la Unión, «para establecer en toda la República escuelas de instrucción rudimentaria, independientes de las escuelas primarias existentes o que en lo sucesivo se funden.» [...] tendrán por objeto enseñar, principalmente a los individuos de raza indígena, a hablar, leer y escribir en castellano en dos cursos anuales, [...] estarán abiertas para cuantos analfabetos concurran a ellas sin distinción de sexos, ni edades. El ejecutivo distribuirá alimento y vestido (Torres, 1913).

El párrafo anterior arroja tres elementos interesantes, uno, donde el Estado reglamenta un tipo de estudiante general en todo un país lleno de cultura, tradiciones y lenguas originarias la visión progresista republicana. El segundo, es que ese mismo Estado en su objetivo de unificar la enseñanza elemental da ciertas posibilidades para dotar de educación niños y niñas en edad escolar con nuevos profesores, desayunos y vestimenta. Y tercero, aunque el Estado proporcione alimentos o vestimenta, se limita a llevar programas compensatorios con

lo mínimo básico apenas con dos años de enseñanza, sin agregar el aprendizaje de un arte o un oficio que posibilite el ascenso social.

Sin caer en un anacronismo con el apartado anterior, esta reflexión sirve mucho para comprender por qué los sistemas educativos que han perdurado por mucho tiempo tuvieron orígenes muy conflictivos y con el paso de los años sin darle lugar justo a las diferentes escuelas y en específico a la escuela unitaria hayan permanecido casi inamovibles adaptándose a gobiernos, ideologías, reformas nuevas que no se preocuparon por mejorarla. En este caso, se puede sostener la funcionalidad de la historia para un trabajo pedagógico, pues, "la historia es un compromiso crítico de la actualidad" (Popkewitz, 2017) y es que, aunque analizamos el pasado, lo hacemos desde nuestras necesidades del presente. Es imperativo reconocer que la historia nos ayuda a dar justicia a quienes padecieron la precariedad educativa, a traerlos a nuestra actualidad, pues, muchos problemas del pasado retumban hoy, y aunque la escuela unitaria cambió, es pertinente ubicar en qué momento de convirtió en un pilar -poco reconocido- en la enseñanza básica.

Si bien desconocemos el momento exacto en que la escuela unitaria comenzó a ser llamada así, contamos con fuentes muy sólidas donde se indica la relevancia, importancia, pertinencia y viabilidad. El *Primer Congreso de Instrucción* (1889-1890) y el *Segundo Congreso de Instrucción* (1890-1891) donde se pueden encontrar algunos rastreos sobre el rumbo que tomaría la Escuela y sobre la incorporación del sistema graduado podemos encontrar estos primeros vestigios. Partimos de la idea que el docente es quien organiza, administra, dirige, enseña y se encarga de vincular el mundo académico de los estudiantes con su realidad social. Moisés Sáenz (2011) en "La escuela rural en México" nos podría describir una de estas escuelas:

> Esta es la Escuela: una maestra, cerca de 40 alumnos, tanto niños, cuanto niñas, con edades que van de los 7 a los 14 años; la casa escuela, que consiste quizá de un solo cuarto con un amplio pórtico en el frente; el patio de la escuela, con plenitud de espacio, en derredor de la casa; y el huerto escolar. [...] Tenemos todo ello; el jardín, el huerto y la casa pero no vayáis a pensar en términos de los edificios escolares americanos; ni siquiera en la casa de rojo ladrillo de vuestras escuelas tradicionales, las nuestras son más primitivas, más informales, más ingenuas.

Si bien es cierto el Moisés Sáenz no mencionó en ningún momento que estas palabras se referían precisamente a lo que es una escuela unitaria, si nos deja entrever que en la idea práctica este tipo de enseñanza ya estaba instaurada en México. Su historiografía es difusa o diluida, al ser un proceso, es historiable porque representa cambios y continuidades o rupturas y permanencias, surgió como el sistema generalizado, después fue desplazada por un sistema completo, que derivó a las escuelas unitarias ser implementadas a veces de manera complementaria (como las escuelas rudimentarias), a veces como multigrado cuando los profesores de las escuelas completas no alcanzaban a llenar grupos; y otras veces con sus propias metodologías que se forjaron incluso antes de conformarse las escuelas rurales en 1923, que surgieron de una preocupación genuina por atender de manera diferente a niños y niñas de lugares apartados.

Sin embargo, la característica que resulta en este texto es la gradualidad, o el de separación por edades, eso sí, en ambos era regla general que la edad escolar fuera de 6 a 12 años, gracias a los grados hay educación completa con maestros normalistas capacitados y establecida generalmente en ciudades. Por ejemplo, en el Congreso Higiénico de 1882 las ideas apenas germinarían esta idea de dividir por edades se vieron reflejadas hasta 1889:

> En realidad, diseñaron importantes planes de estudio [...] en su diseño tomaron en cuenta la edad de los niños para ingresar a la escuela de párvulos, la duración de los ciclos escolares y de las clases, todo ello en concordancia con el crecimiento físico y anímico de los escolares, consideraron también el esfuerzo que realizarían los niños de acuerdo a su edad para poder establecer el orden de colocación de las materias, de las actividades diarias, del horario escolar (Carpy 2015).

Este recurso fue innovador y revolucionario para su momento, aclaremos que no se intenta satanizar el sistema graduado o el unitario, cada uno responde a las necesidades específicas de la geografía, en términos de cobertura funcionan a un mismo nivel, pero en términos de contenidos de enseñanza puede verse limitada dando resultados poco exitosos en materia de educación integral, confirmando la idea de quienes se tienen que adaptar son las personas a la escuela, sesgando trayectorias, pues al no tener una institución que al menos proporcionara los cuatros años de instrucción, con dos de contenidos básicos y dos para el aprendizaje de oficios, podían estancarse de por vida. Por lo que, es vital entender lo que ha representado y heredado esta escuela a la sociedad

mexicana y, sobre todo, reconocer la loable labor que igualmente señaló Moisés Sáenz como el aporte de la educación rural: contribuir a la organización social y a la unidad nacional; y especialmente reconocer que funciona, tanto que hoy en día sigue existiendo.

Para llegar a esta tarea imperativa de buscar entre el pasado sustentando una reflexión crítica con el presente durante el recorrido de este proyecto, es el de ver al archivo como un acceso al conocimiento del pasado y como una fuente interpretativa, en este caso las escuelas unitarias. Sin embargo, hay que tener mucho cuidado por algunos motivos: el primero es que la historia de la escuela unitaria tiene una ambivalencia como lo es que los actores principales como alumnos, docentes y comunidad en torno a cada escuela han quedado en el olvido, pero también es vital apoyarse de la documentación oficial para darle una lectura sustentada. Recurrir al documento no significa necesariamente que se llegará a una verdad, aunque si te acerca al pasado. Dice Walter Benjamín que "articular históricamente el pasado no significa ya conocerlo "tal como verdaderamente fue", significa apoderarse de un recuerdo tal como este relumbra en un instante de peligro" (Benjamin, 2008). De igual manera Popkewitz no desentona con el análisis previo y considera que no hay que "pensar en el archivo como un repositorio de "datos", que instala el positivismo por una puerta trasera, sino como hechos para entender cómo las cosas y los tipos de persona se hacen posible como objetos de reflexión y acción." Al final, lo que nos queda es que la memoria que sirve para "aportar sentido al presente" (Popkewitz, 2017).

En ese sentido hablamos de la fragmentación escolar, no como un proceso casual, sino causal, una construcción con varios derroteros para explicar su existencia, su función y su arraigo a la sociedad mexicana, por tanto, no es fortuito que desde la misma autoridad se haya permitido su permanencia, está en el consciente colectivo de los mexicanos verla dualmente y sin todos los matices que la conforman. La escuela unitaria, vista como rural, compensatoria entre otros, al final enseñó rudimentos, oficios u artes; enseñó a leer y escribir: ayudó a darle un lugar en la sociedad a los docentes, compensó otros modelos y dinamizó la vida dentro las comunidades.

Bibliografía

Benjamin, W. (2008) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Ítaca, UACM.

Carpy, C. (2004). *Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-90 y 1890-91: debates y resoluciones*. [Tesis doctoral, UNAM]. Repositorio Digital de Tesis. https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/HRCNYSG3PND1G7M6JQQQ-P752E2HQXQFR1NVNN4UT8PYNPP1PIT-05664?func=full-set-set&set_number=070228&set_entry=000043&format=999

Carpy, C. (2015). Salud y educación. En el Congreso higiénico-pedagógico de 1882. En María Guadalupe Casanova, *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México*, México, UNAM.

Dubet, F. (2005). Exclusión social, exclusión escolar. En Julián J. Luego (comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación: fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona, Pomares.

Meneses, E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911,* México, Porrúa.

Meneses, E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911,* México, Porrúa.

Popkewitz, T. (2017). Estudios curriculares y la historia del presente, en *Localización: Historia de la educación*: Revista interuniversitaria, N.º 36.

Popkewitz, T. (2017). Historia transnacional y comparada. Pensando en el yo y en los otros" en *Historia De La Educación*, 36.

Sáenz, M. (2011). La escuela rural en México en Guevara Niebla, Gilberto. *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, México, INEHRM/SEP.

Solana, Fernando. (1981). *Historia de la educación pública en México*, México, FCE.

Torres, G. (1913). *La construcción instrucción rudimentaria en la República*. *Estudio presentado en el Primer Congreso científico mexicano*, México, Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.

Weiss, E. (2007) *Evaluación externa de la Construcción de la Propuesta Educativa Multigrado 2005*, México, CINVESTAV.

ÁREA TEMÁTICA 3
INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Ética del cuidado en las tutorías del doctorado multimodal*

*Juan Ociel Adame Briseño***

Resumen

La presente investigación aborda cómo la ética del cuidado se manifiesta en las relaciones tutoriales en programas doctorales a distancia, particularmente dentro del contexto del Doctorado en Ambientes, Sistemas y Educación Multimodal de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. La tesis explora cómo las prácticas de cuidado, entendidas como acciones orientadas al bienestar emocional, académico y social de los estudiantes, favorecen o no el éxito académico y la graduación oportuna. En la producción académica nacional existe una escasa atención previa al papel combinado del cuidado y el descuido en la formación doctoral bajo un modelo educativo neoliberal, que a menudo prioriza la eficiencia terminal y la productividad. La metodología propuesta es fenomenológica interpretativa, utilizando entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental para captar las percepciones y experiencias de tutores y estudiantes. Entre los objetivos específicos se encuentran identificar estilos tutoriales y su relación en las dinámicas de cuidado, analizar políticas institucionales sobre graduación oportuna y evaluar las estrategias e indicadores usados en la tutoría. La revisión del estado del arte evidencia la necesidad de profundizar en aspectos como tipologías de tutorías, percepciones de estudiantes y tutores, y la axiología tutorial. La propuesta teórica integra conceptos de capitalismo académico y trabajo emocional, planteando interrogantes clave

* Línea temática: 4.4. Dimensión ética y axiológica.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en ambientes sistemas y educación multimodal. Universidad Nacional Rosario Castellanos.
ociel.adame@gmail.com

sobre cómo se materializa el cuidado en la educación superior y cómo éste podría ser sistemáticamente incorporado en la práctica académica.

Palabras clave: ética del cuidado, tutoría, educación superior, estudiantes de posgrado, formación doctoral.

Introducción

El presente trabajo busca explicar cómo se distribuyen los cuidados y los descuidos en las relaciones tutoriales del Doctorado en Ambientes, Sistemas y Educación Multimodal (DASEM) de la Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC) entre 2024 y 2027. Esta investigación se hace desde una perspectiva crítica que considera la ética del cuidado y las condiciones estructurales del capitalismo académico. Esta propuesta se inscribe en el creciente interés por investigar los factores que inciden en la graduación oportuna de los programas de posgrado, particularmente los de modalidad a distancia, en el marco de las políticas neoliberales y sus efectos en la vida académica.

Si bien existe literatura sobre la tutoría en posgrados y sobre el cuidado en contextos educativos, pocos estudios analizan de forma conjunta estos elementos desde una perspectiva estructural y fenomenológica. En este sentido, esta investigación busca llenar ese vacío teórico-metodológico.

Objetivo principal

Explicar cómo se distribuyen los cuidados/descuidos en las relaciones tutoriales doctorales a lo largo del tiempo.

Objetivos específicos

- Identificar los estilos de dirección tutorial según las dimensiones pedagógicas, tecnológicas, administrativas y sociales.
- Caracterizar las políticas institucionales sobre la graduación oportuna.
- Explicar la relación entre dichas políticas y el cuidado/descuido tutorial.
- Analizar las estrategias, instrumentos e indicadores reconocidos por tutores y tutorados.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo se distribuyen los cuidados/descuidos en las relaciones tutoriales a lo largo del tiempo?
- ¿Qué estilos de dirección están presentes en las tutorías de doctorado?
- ¿Qué características tienen las políticas institucionales sobre la graduación oportuna y cómo impactan en las relaciones tutoriales?
- ¿Qué estrategias, instrumentos e indicadores son utilizados por tutores y tutorados?

Supuesto central

Comprender la distribución de cuidados/descuidos permitirá identificar los factores que inciden en la satisfacción académica y la graduación oportuna de los estudiantes de doctorado a distancia.

Desarrollo

Enfoque teórico

Esta investigación articula dos marcos conceptuales: el capitalismo académico y la ética del cuidado.

- Capitalismo académico (Slaughter & Leslie, 2001); se entiende como el proceso por el cual las universidades se rigen por lógicas de mercado, mercantilizando la educación y condicionando las prácticas docentes bajo estándares de eficiencia y productividad. Esto impacta directamente en las relaciones tutoriales, invisibilizando los actos de cuidado no reconocidos por los sistemas de evaluación.
- Ética del cuidado: A partir de Gilligan (1994), Tronto (2024) y Noddings (2013), se entiende el cuidado como una práctica relacional, situada y política. Implica preocuparse, responsabilizarse, realizar actos concretos de apoyo, recibir cuidado y asumir compromisos de justicia y equidad. Este marco permite analizar las relaciones tutoriales más allá del acompañamiento académico, reconociendo su dimensión afectiva y moral. Dentro de esta teoría se considera el trabajo emocional (Gotby, 2023) y reproduc-

tivo (Fraser, 2023). Las tutorías implican no solo la transmisión de conocimiento, sino también la gestión de emociones, tiempos y vínculos. Este trabajo, generalmente invisibilizado y feminizado, sostiene las trayectorias académicas y revela tensiones entre productividad y cuidado.

Estado del arte

La revisión de 34 artículos (2014-2024) permitió clasificar los estudios en cuatro categorías: tipología tutorial, doxa estudiantil, doxa del tutor y axiología tutorial.

1. Tipología: En general este tipo de estudios, que clasificamos como tipología de la tutoría, basan su metodología en estudios cuantitativos y en la revisión de literatura. Sus propuestas son útiles para categorizar y desarrollar instrumentos de observación del tipo de tutoría que se estudie, según su enfoque (paradigma cognitivo, de la complejidad o sociocultural) (Avelino-Rubio & González-Palacios, 2016), la dimensión tutorada (pedagógica, administrativa, tecnológica y social) (Núñez Naranjo, 2021), roles (administrativo, orientador, académico, tecnológico y social) (Peinado Camacho, 2022) y el estilo de dirección (directivo, orientador y ausente) (Difabio et al., 2023).
2. Doxa estudiantil: En general este tipo de estudios, que clasificamos como tipología de la tutoría, basan su metodología en estudios cuantitativos y en la revisión de literatura. Sus propuestas son útiles para categorizar y desarrollar instrumentos de observación del tipo de tutoría que se estudie, según su enfoque (paradigma cognitivo, de la complejidad o sociocultural) (Avelino-Rubio & González-Palacios, 2016), la dimensión tutorada (pedagógica, administrativa, tecnológica y social) (Núñez Naranjo, 2021), roles (administrativo, orientador, académico, tecnológico y social) (Peinado Camacho, 2022) y el estilo de dirección (directivo, orientador y ausente) (Difabio et al., 2023).
3. Doxa del tutor: los tutores opinan que la orientación académica, el apoyo emocional y la motivación son clave en sus funciones. Enfatizan la comunicación constante y efectiva. Además, la falta de capacitación específica, la sobrecarga laboral y personal, el limitado reconocimiento institucional, la resistencia al cambio y las limitadas habilidades tecnológicas de los estudiantes son identificadas como los principales retos entre los tutores. Aunado a lo anterior la infraestructura tecnológica requiere mejoras. Sin

mencionar que no hay comunidades de aprendizaje entre los tutores. Lo cual puede ser una propuesta de estudio para un posible grupo focal de tutores. (Peinado Camacho, 2021; Sánchez, 2015).

4. Axiología tutorial: Los trabajos axiológicos consultados sugieren que el trabajo tutorial debe ser integral, incluyente de la participación de los agentes educativos, planificada, adaptativa, flexible, fomentar el aprendizaje autónomo, regulaciones que reconozca sus derechos laborales, su profesionalización y permitan su formación continua. (Álvarez González & Álvarez Justel, 2015; Antônio Cavalcante Mota Filho et al., 2020; Chan Chi et al., 2024; Ferreira et al., 2021; Ruiz Bolívar & Antonio Dávila, 2016)

Metodología

Se emplea un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico interpretativo (Schutz, 1974; García-Quintero & Suárez, 2017), que busca comprender cómo tutores y tutorados significan sus relaciones desde la vivencia subjetiva del cuidado o su ausencia.

Técnicas e instrumentos:

- Revisión documental (políticas institucionales, lineamientos de posgrado).
- Entrevistas semiestructuradas a tutores y estudiantes (15-20 por grupo).
- Observación participante en sesiones tutoriales.
- Bitácoras de observación.
- Cuestionarios cualitativos de percepción.

Ejes de análisis:

- Prácticas de cuidado.
- Impacto de las condiciones institucionales.
- Desafíos y facilitadores internos.

Indicadores:

- Calidad del acompañamiento emocional.
- Flexibilidad tutorial.

- Reconocimiento de necesidades individuales.
- Recursos institucionales disponibles.
- Participación en formación docente sobre cuidado.

Consideraciones finales

Este trabajo propone una lectura crítica de las tutorías en doctorado a distancia desde una perspectiva situada en la ética del cuidado. Se parte del reconocimiento de que las tutorías no son neutras ni homogéneas, sino relaciones sociales atravesadas por desigualdades estructurales, estilos personales, y marcos institucionales.

Los hallazgos del estado del arte revelan múltiples vacíos: La mayoría de estudios no contempla el cuidado como eje analítico; predomina una visión instrumental o psicologicista de las tutorías y; se invisibilizan las condiciones materiales y afectivas del trabajo académico. En contraste, esta investigación busca: identificar los actos de cuidado y descuido en las tutorías; relacionarlos con los estilos de dirección, la etapa académica y las condiciones institucionales, y; proponer recomendaciones para integrar la ética del cuidado como criterio de evaluación de la calidad educativa en el posgrado.

Los aportes esperados son realizar una caracterización teórico-metodológica del cuidado tutorial; generar evidencias sobre cómo las relaciones de cuidado impactan en la graduación oportuna y estudiar las herramientas para evaluar y promover prácticas de tutoría más humanas, éticas y efectivas.

Referencias

Álvarez González, M., & Álvarez Justel, J. (2015). La tutoría universitaria: Del modelo actual a un modelo integral. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado, 18(2), 125-142.

Antônio Cavalcante Mota Filho, Filho, A. C., Viviani Maria Barbosa Sales, Sales, V. M. B., Alves, F. C., Francione Charapa Alves, & Alves, F. C. (2020). Tutoria e identidade docente na educação a distância. 2(1).

Avelino-Rubio, I., & González-Palacios, A. (2016). Tutoría: Una revisión conceptual. Revista de Educación y desarrollo, 38, 57-68.

Chan Chi, G. I., Rodríguez Pech, J., & Zaldívar Acosta, M. (2024). La tutoría virtual en la formación de profesionales de la educación durante la pandemia. Revista Tecnología, Ciencia y Educación, 89-114.

Clares, P. M., Cusó, J. P., & Juárez, M. M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: La percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 12(1), Article 1.

Crocco Valdivia, A. (2018). Construcción de sentidos en torno a la organización del trabajo académico en la Universidad contemporánea: Desde el habla de los académicos y docentes. Castalia - Revista de Psicología de la Academia, 30, 50-67.

Difabio, H. E., Fernández Fastuca, L. J., Rojas Torres, L., & Sanchéz Rosas, J. (2023). Los estilos de dirección de tesis: Diferencias según género, disciplina y etapa de la tesis.

Ferreira, A., Pereira, E., & Costa, L. (2021). Tutoria na educação a distância: contextos de atuação nas redes públicas e privadas. Trabalho & Educação, 30, 145-160.

Fraser, N. (2023). Capitalismo caníbal: Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia (Primera edición en España: octubre de 2023). Siglo Veintiuno Editores.

García-Quintero, C., & Suárez, G. V. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del docente a partir de sus prácticas evaluativas. Revista Perspectivas, 2(2), Article 2.

Gilligan, C. (1994). La moral y la teoría Psicología del desarrollo femenino. Fondo de Cultura Económica.

González Pérez, J. A. (2022). Lógicas y dinámicas neoliberales: Subjetividad y empresario de sí. Collectivus, Revista de Ciencias Sociales, 9(2), Article 2.

Gotby, A. (2023). Ellos lo llaman amor: Una política de las emociones (I. Terán, Trad.). Verso.

Herranz, M., & San Pedro, C. (2019). Sujetxs, afectos y política.Reflexiones en torno a la gestión neoliberal de la vida. Argumentos. Revista de crítica social, 21, 267-283.

Noddings, N. (2013). Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education (2.a ed.). University of California Press.

Núñez Naranjo, A. F. (2021). Tutoría académica en la educación superior: El rol del autor académico, tutor pedagógico y del estudiante en la modalidad a distancia. Revista Científica Retos de la Ciencia, 5(12), Article 12.

Peinado Camacho, J. de J. (2021). Desafíos que afrontan los tutores del sistema Polivirtual. Apertura (Guadalajara, Jal.), 13(1), 134-149.

Peinado Camacho, J. de J. (2022). Funciones, roles y competencias de los(as) tutores(as) en la educación a distancia en el Instituto Politécnico Nacional. Revista mexicana de investigación educativa, 27(93), 537-556.

Ruiz Bolívar, C. (2014). Evaluación de una experiencia de tutoría virtual de tesis de grado en el contexto de un programa de doctorado en educación. Paradigma, 35(1), 129-148.

Ruiz Bolívar, C., & Antonio Dávila, A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. Revista de Educación a Distancia (RED), 49, Article 49.

Sánchez, J. M. J. (2015). La tutoría a distancia en las voces de los profesores de la LEIP en la Universidad Pedagógica Nacional [Universidad Pedagógica Nacional].

Sánchez Medina, R., & Rosales Piña, C. R. (2016). Relaciones interpersonales en la tutoría en educación a distancia. Tesis Psicológica, 11(2), 24-35.

Schutz, A. (1974). 2. Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales. En El Problema de la realidad social (pp. 35-70). Amorrortu.

Slaughter, S., & Leslie, L. L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. Organization, 8(2), 154-161.

Tronto, J. C. (2024). Democracia y cuidado: Mercados, igualdad y justicia El cuidado en el centro de la vida humana (I. Parra, Ed.; J. F. Silvente, Trad.). Rayo Verde.

Primeros hallazgos sobre gestión del conocimiento, objeto de estudio del proyecto de investigación*

*Edith Enríquez Ramírez***

Resumen

La gestión del conocimiento es un término que aún no se encuentra definido, al tener diversas nociones. Sin embargo, en este trabajo se considera como una disciplina porque mantiene un orden y constancia sin ser estrictamente jerárquica. A continuación, se presentan los hallazgos encontrados a partir de una indagación documental los cuales son antecedentes, nociones, elementos, procesos, modelos, beneficios y errores que se comenten durante la implementación.

Estos hallazgos se presentan por medio de subtemas dos de ellos apoyados de una tabla y una figura para mayor estructuración de la información. Al término del trabajo, se presentan las conclusiones, fundamentadas en una posición personal a partir de la información interpretada bajo la hermeneútica analógica de Mauricio Beuchot.

Es importante aclarar que en la introducción se comparte objetivo, supuesto y una pregunta de investigación del proyecto de investigación únicamente como antecedente, es decir para identificar de dónde parte o cómo elige a la gestión del conocimiento como objeto de estudio.

Palabras clave: gestión del conocimiento, nociones, elementos, procesos, modelos y beneficios.

* Línea temática: Producción y gestión del conocimiento educativo
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en investigación de la educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
edith.enriquez@isceem.edu.mx

Introducción

El problema que se identifica en el proyecto de investigación es la ausencia de gestión de conocimiento en el consejo técnico escolar de educación preescolar lo que ocasiona una carga burocrática sin ningún beneficio para los docentes. Por ello el supuesto es, si se gestiona el conocimiento durante la sesión de consejo técnico escolar de educación preescolar mejorara los procesos de actualización docente.

Considerando el supuesto, el objetivo es identificar cómo se gestiona el conocimiento en el consejo técnico de educación preescolar para mejorar los procesos de actualización docente. Para lograr dicho objetivo una de las preguntas de investigación es ¿Cómo se gestiona el conocimiento?

Por lo cual propósito de esta ponencia es presentar los primeros hallazgos sobre la gestión del conocimiento, como objeto de estudio. Durante el desarrollo se comparte la información encontrada y elegida, para llegar a las conclusiones. Estableciendo las interpretaciones a través de la hermeneútica analógica de Mauricio Beuchot.

Desarrollo

Para reconocer que implica la gestión del conocimiento de aquí en adelante GC se realizó una indagación documental en ponencias, artículos de revistas, tesis de investigación y libros. Al ser distintos documentos la metodología implementada fue la hermeneútica analógica de Mauricio Beuchot.

Quien menciona que "no se trata de sostener una única interpretación como válida, sino varias, pero dentro de un cierto límite y puede decirse que unas de entre ellas, se acercan más a la verdad, y, por su puesto, que otras se alejan de ella. Se trata de poder comparar interpretaciones como verdaderas o falsas, de modo que se evite el equivocismo de los relativistas que ve a todas como válidas y complementarias" pág.38

Los primeros hallazgos encontrados fueron: antecedentes, nociones, elementos, procesos, modelos, beneficios y errores que se comenten en la implementación de la GC. Los cuales se comparten a través de subtemas

Antecedentes

De acuerdo con la OCDE, 1996; Nonaka & Takeuchi, 1999 y Benavides, 2003 coinciden que el uso de la gestión del conocimiento comienza en los años 90 cuando el conocimiento se convierte en el elemento más importante para el crecimiento y desarrollo de una sociedad (OCDE, 1996) en el sistema socioeconomico y progreso de las tecnologías de información y comunicación.

Por su parte Benavides (2003) menciona que fue un movimiento de gran relevancia no solo en el sistema socioeconomico sino también en el mundo profesional y académico.

Nociones

Autores revisados como Hernandez & Sánchez (2006), Giannetto & Wheeler (2002) y Rivera (2006) consieran importante conceptualizar conocimiento antes de ofrecer la noción que tienen sobre GC.

A continuación se presenta una tabla sobre algunas nociones encontradas

Tabla 1

Nociones GC

NP	Nociones	Autor (es)
1	Disciplina que se encarga del estudio de las herramientas tecnológicas, las técnicas, procedimientos organizativos y los cambios en la gestión de las personas que permiten desarrollar y extraer el máximo nivel de aprovechamiento del conocimiento de una organización.	(De Fuentes & Hernández, 2021)
2	Proceso de fomentar, administrar, identificar y recuperar, sistematizar y almacenar y distribuir el conocimiento generado en la organización para la mejora educativa, hacia cualquier lugar donde ayude a producir mejores resultados.	(DIEJ,2009 en Delgado & Mendel, 2021)
3	Estrategia para aumentar y proteger el capital intangible, mejorar la accesibilidad a la información y fomentar el ambiente propicio para el conocimiento.	(Rivera, 2006)
4	Predictora de la innovación organizativa para crear y distribuir el conocimiento en las organizaciones	(Fierro & Mercado, 2012)
5	Forma de administrar recursos, que no se habían contemplado, dentro de las empresas, inclusive en otras instituciones sin fines de lucro; pero siempre enmarcadas en las sociedades de la información y del conocimiento	(Hernández, 2022)
6	Ente dinamizador del liderazgo transformacional	(Sanhueza, 2022)
7	Disciplina que trata de superar deficiencias, proporcionando metodologías y guías de actuación, clarificando conceptos, integrando enfoques para proporcionar pistas a las organizaciones sobre cuáles son las practicas a seguir en la administración eficaz eficiente de los recursos esenciales	(Benavides & Quintana, 2003)
8	Una práctica más que una disciplina intelectual	(Canals , 2000)

Estas fueron algunas de la nociones que se eligieron con base en las diferencias y semejenzas que en ellas se encontraban.

Para continuar con la información hallada, es importante definir que se entiende por organización:

> f. Asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines (Diccionario de la lengua española, 2025)

Para mí es muy importante hacer esta aclaración, ya que estaremos haciendo uso del término organización al referirnos a escuela.

Considero relevante mencionar otras expresiones sobre GC: "Actuar mediante el aprendizaje", "Aprendizaje empresarial", "Aprendizaje compartido", "Trabajar de un modo más inteligente" (Collison/Parcel,2003), "Economía del conocimiento" (Valhondo,2003), "Organización inteligente", "Organización en aprendizaje" (Senge, Cfr. Valhondo,2003), "Gerencia del conocimiento" (García,2015) (en García, Lara, & Juárez, 2021)

Asimismo menciono dos nociones sobre estas expresiones, que son relevantes porque recuperan el rasgo distinto mental que tenemos que es la consciencia, así como la relevancia de compartir errores y juntos solucionarlos.

Administración del conocimiento: proceso por el que se busca construir de manera consciente, conformar y explicar el cuerpo del conocimiento dentro de una organización (Giannetto & Wheeler, 2002)

Organización inteligente: no cuenta con un sistema formal, comparte revisiones, alienta y comunica ideas nuevas, comparte errores y juntos lo solucionan, comparte experiencias y practica otras provenientes de fuera (Giannetto & Wheeler, 2002)

Elementos

Pero ¿qué hace relevante a la GC? En el pasado las organizaciones eran jerárquicas, con estrictos limites, hoy en día con los retiros anticipados, no desasean perder el valor del conocimiento necesitan asegurar que todos agreguen valor al rendimiento de la empresa. Más productos y servicios se basan en el conocimiento en vez de deberse al trabajo físico (Giannetto & Wheeler, 2002)

Para que esto se lleve a cabo se necesita de elementos como: personas con formación adecuada y capital social o activos de conocimiento, es decir conocimiento tácito y explicito. Se entiende por el primero aquel que pertenece a la naturaleza personal, difícil de formalizar, se encuentra en las acciones de las personas y grupos, en el talento, arte, actitudes, modelo mental, creencias y percepciones, para su transferencia requiere una estrecha interacción personal.

El conocimiento explícito es fácil de transferir y accesible a través de documentos, presentaciones o bases de datos. Se compone de conocimientos técnicos. Tecnología siempre y cuando esta maneje aplicaciones en el que el elemento central sean las personas. Y contexto en el que se cree, asimile y retenga el conocimiento, este contexto puede ser físico o social (Canals , 2000)

Estoy de acuerdo con Giannetto & Wheeler (2002) cuando mencionan que otro elemento importante durante la aplicación de GC es la evaluación y recompesansa. Es necesario que se vaya evaluando el proceso para compartir los errores y solucionarlos. Así como el reconocimiento y elogio que pueden ser motivadores eficaces para que haya participación de toda la organizcaión.

Desde luego una motivación dirigida facilita desarrollar, estimular y utilizar las capacidades de los integrantes de la organización para interpretar datos e información y dar significados

Procesos

La evaluación y recompesa tambien forman parte de los procesos que sigue la GC como lo propone Giannetto & Wheeler (2002)

Figura 1

Proceso de la GC



Fuente: elaboración propia a partir de Giannetto & Wheeler (2002).

Se considera este proceso optimo, ya que se percibe como un proyecto previo que debe de tener claro y preciso aquel que va a tomar el papel de líder, y saber que rumbo debe de tomar o por donde debe de comenzar a dirigir su organización.

Modelos

De acuerdo a Rodriguez (2015 en Delgado & Mendel, 2021) nueve modelos de gestión del conocimiento son adecuados para las organizaciones educativas:

- Organización creadora de conocimiento
- The 10- step road map
- Ciclo de vida del conocimiento
- La CGC desde la cultura organizacional
- La CGC desde una visión humanista
- Metodología de gestión inteligentes de conocimientos
- La Gestión del Conocimiento en Educación
- Gestión del Conocimiento para la Mejora de las Organizaciones Educativas
- Sistema de GC en una organización escolar.

Todos estos modelos consideran a la cultura organizativa. Además, de acuerdo a Nonaka y Takeuchi (1995), todos los modelos independientemente del tipo de organización en que se implementen, tienen cuatro fases: la socialización, externalización, combinación e internalización.

- Socialización del conocimiento de tácito a tácito: compartir conocimiento tácito y las experiencias que poseen los individuos con los demás miembros del grupo.
- Externalización del conocimiento de tácito a explícito: transformación de los conocimientos de los individuos y grupos en conocimiento codificado y explícito.
- Combinación del conocimiento de explícito a explícito: utiliza procesos sociales para sumar y combinar bloques de conocimiento explícito.
- Internacionalización del conocimiento de explícito a tácito: supone la aplicación del saber explícito en el interior de los diferentes contextos de acción. (Nonaka y Konno, 1998 en Benavides & Quintana, 2003)

Aunado a esto, es fundamental reconocer que tipo de conocimiento es aplicable a las organizaciones para ello Huang, Lee y Wang (2000:126 en Benavides & Quintana, 2003) propone tres modalidades para identificar este conocimiento:

- Know – what: saber el qué, se refiere al conocimiento de los hechos
- Know – how: saber el cómo, se refiere al conocimiento de los procedimientos
- Know- why: saber el porqué, se refiere al conocimiento axiomático motivos y supuestos que subyacen en las práticas laborales de las organizaciones.

Beneficios

Según lo avanzando que estén los sistemas organizacionales llevará una implementación eficaz de la GC que dará como resultado beneficios entre los cuales resaltan: comprender objetivos, procesos, aprender a construir con base a errores, festejar logros, redes de información, menos tiempo invertido, toma de decisiones, mayor innovación, aprovechamiento de las ideas de los demás, comunicación, relaciones de calidad y transformación social.

Errores que se comenten en la implementación de la GC

Sin embargo, durante la implementación de la GC se comenten algunos errores que suponen retos que enfrentar. Uno de ellos es la sobrecarga de información que termina siendo un proceso burocrático poco estructurado que dificulta la asimilación y provoca que se ignoren partes vitales de información.

Falta de creación de una cultura que defienda el trabajo en equipo, la confianza y cooperación con una visión clara, objetivos concretos, estrategia, metas, explicación clara del proceso que causa que no se comparta el conocimiento entre la organización y se duplique el trabajo.

Uso del tiempo no laboral para realizar o acudir a cursos y talleres que ocasiona prejuicios por innovar y se ven anclados en el trabajo individual.

Consideraciones finales

De acuerdo al grado de avance, que se ha tenido en el marco teórico del trabajo de investigación se asume lo siguiente:

La GC surge en los años 90 como practica para un crecimiento y desarrollo socioeconómico. De entre las nociones presentadas, considero la más pertinente como disciplina que construye de manera consciente apoyada de metodologías dirigidas para sistematizar objetivos e interpretar revisiones que en conjunto comuniquen errores y juntos lo solucionen para mejorar los resultados educativos.

Uno de los elementos que ha generado mayor auge en la GC es la tecnología, debido a su fácil acceso, mayor almacenamiento y organización. Eso no significa que se deba de olvidar que el principal objetivo de la GC es la propuesta de soluciones por medio del conocimiento que cada uno de los individuos posee.

Así el elemento principal de la GC siempre han de ser las personas ya que es la única manera en la que se puede conseguir compartir el conocimiento y que este sea tan beneficioso tanto para la organización con para el individuo.

De acuerdo a cada autor, la cantidad y procesos que deben de seguir para la implementación de la GC van a diferir o coincidir. Si bien la GC implica la participación de todo el personal, debe de haber alguien que asuma la responsabilidad de dirigir, en otras palabras, el líder.

El líder se encarga de identificar en qué punto se encuentra su organización y a qué punto desea llegar. Dicho proceso dará como resultado un diagnóstico que contendrá los conocimientos con los que cuenta su organización y aquellos que son necesarios.

Bajo esta lógica, aquí se propone seguir los procesos que sugieren Giannetto & Wheeler, 2002. Debido a que son entendibles, claros y sencillos que ofrecen al lider las consideraciones necesarias para comenzar el trabajo con su organización.

Posterior a que el lider tenga en cuenta los conocimientos de su organizcaión y haya planificado sus metas, deberá de compartir a los demás sus proyecciones de modo que estas pueden sufrir o no cambios, los cuales son modificados o no, en su función más consciente que ofrezca beneficios a la organizcaión.

En el momento que el lider implemente la GC como disciplina para atender una situación de su organización, se verán reflejados algunos modelos o se considerarán etapas de algunos y de otros. Por tal razón no se explayo la información en cuanto a un único modelo, por el contrario se ofrecen las 4 etapas fundamentales de todo modelo de GC

La GC no supone ser extricta como se hacia años atrás, sino ser eso algo disciplinado manteniendo contancia y orden al pasar por las etapas necesarias, es decir que no se salten de la 1 a la 3 o de la 4 a la 1, sino que el progreso sea gradual. Para asi poder gestionar el conocimiento que requiere la organización.

En relación a los beneficios que ofrece la GC, más que continuar con un listado que vislumbre varios de estos. Estos van a hacer visibles dependiendo el modo eficaz en el que se implemente la GC, de igual manera serán reflejados en la medida en que sean minimos los errores que se comentan durante su implementación.

Más que enlistarlos como algo que no debe de hacerse, se propone una lista con el nombre de consideraciones que si deben de llevarse a cabo para una implentecaión eficaz de la GC:

Priorizar la información necesaria y útil para la situación que se esté atendiendo, sin repetir. Por ejemplo, el conocer los conocimientos con los que cuenta la organización facilitará que no se les de información que ya conocen sino nueva por medio de la interacción con otros usando como medio el conocimiento tácito y explícito.

Crear una cultura que defienda el trabajo en equipo, la confianza y cooperación generara no solo la interacción que menciona el párrafo anterior, sino

que también tendrá como resultado que se evite la duplicación de trabajo. Organizar y prever todas las actividades dentro del tiempo laboral para evitar prejuicios y generar innovaciones en equipo, mantendrá un ambiente de satisfacción y gusto al interior de las organizaciones.

En definitiva, gestionar el conocimiento en cualquier organización no solo supone mejores resultados, sino rendimientos, dicho de otra manera, una mejora en la formación de quienes la integran.

Todos los integrantes cumplen una función por medio del conocimiento que poseen, mismo que los hace valiosos, difiero en algunas propuestas hechas por algunos autores al mencionar que un conocimiento tiene mayor valor sobre otro. Más bien este es otro de los beneficios de la GC todos los integrantes pueden potenciar sus capacidades, habilidades y conocimientos.

Por ello es muy importante que el líder tenga presente el capital de conocimientos con los que cuenta su organización, para que pueda establecer metas, todos participen y que no sea un excesivo trabajo, sino que este se mantenga en equilibrio.

Cuando un trabajo se mantiene en equilibrio también da como resultado un gusto y satisfacción a los que en el participan.

Referencias

Benavides, C., & Quintana, C. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total* . Madrid : Ediciones Diaz Santos.

Canals , A. (2000). *Gestión del conocimiento.* Barcelona: Gestión.

De Fuentes, A., & Hernández, M. (Diciembre de 2021). XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *La gestión del conocimiento en la nube: un constructo teórico validado empíricamente*. Zaragoza, Puebla.

Delgado, A., & Mendel, C. (15-19 de noviembre de 2021). Análisis preliminar de la producción y gestión del conocimiento educativo en Guanajuato durante 2012-2021: un estudio bibliométrico. Puebla de Zaragoza, Puebla: XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Fierro, E., & Mercado, P. (2012). Innovación organizativa y gestión del conocimiento en hospitales públicos en el Estado de México. *Redalyc*.

García, M., Lara, A. R., & Juárez, L. P. (diciembre de 2021). XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Impactos y resultados de la gestión del conocimineto. El caso del ISCEEM*. Zaragoza, Puebla.

Giannetto, K., & Wheeler, A. (2002). *Herramientas para la administración del capital intelectual. Manual de recursos para crear políticas y estructuras, con guías de prácticas para administrar el conocimiento en todos los niveles de la organización*. México : Panorama.

Hernandez , S., & Sánchez, J. (2006). Modelo conceptual de las variables a investigar en el desarrollo de la gestión del conocimiento en las empresas. *Redalyc*, 24.

Hernández, L. (febrero de 2022). Universidad Nacional Autónoma de México. *Modelo de gestión del conocimineto para bibliotecas especializadas*. México.

Rivera, J. G. (2006). ¿Gestión del conocimineto o gestión de la información? *Redalyc*.

Rodriguez, N. A., & Uc, L. (Diciembre de 2021). Congreso Nacional de Investigación Educativa. *La gestión del conocimiento local antes y durante el COVID 19 a trvés de comunidades de aprendizaje*. Zaragoza, Puebla.

Sanhueza, M. (agosto de 2022). Universidad Nacional Autónoma de México. *La gestión del conocimiento para la mejora en los procesos de acreditación en instituciones de educación superior*. México.

Equipos de investigación en el proceso de generación de conocimiento. El caso del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales*

*Pedro Elizarrarás Quiroz***

Resumen

Planteamiento del problema: El fenómeno a estudiar es el de los equipos de investigación en el proceso de generación de conocimiento en instituciones dedicadas a la investigación y a la formación de investigadores. El objetivo de la investigación es estudiar (comprender y explicar) los equipos de investigación en el proceso de generación de conocimiento en una institución dedicada a la investigación y a la formación de investigadores: el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.

La pregunta de investigación: ¿Cómo son las características sistémicas de los equipos de investigación en el proceso de generación de conocimiento en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales?

Perspectiva epistemológica: Este estudio se realiza desde la perspectiva de la complejidad de Morin (2005) y Luengo (2014). Desde ésta, el fenómeno de estudio es entendido como un sistema y comprendido como fenómeno socioeducativo, esto es, en sus aspectos educativo y social. El enfoque teórico es la formación de investigadores de Moreno (2011).

Perspectiva metodológica: El método de investigación es el método-estrategia propuesto por Luengo (2014a), esto para estudiar el fenómeno desde lo interdisciplinar y transdisciplinar.

* Línea temática: 1.3. Comunidades, grupos y redes.
Trabajo de investigación educativa asociada tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Doctorado en Investigación Socioeducativa, segundo semestre. Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
pedro.elizarraras@cips.edu.mx

Resultados o avance: Aún no hay resultados y no se ha iniciado la recolección formal de los datos, sin embargo, se tienen hechas algunas observaciones iniciales y una entrevista. Queda pendiente la identificación de las dimensiones desde las cuales se puede estudiar el fenómeno socioeducativo, por lo que no se puede aún señalar las ciencias desde las cuales abordarlo de manera interdisciplinar y transdisciplinar.

Palabras clave: equipos de investigación, grupos de investigación, investigadores, formación de investigadores, generación de conocimiento.

Introducción

Esta ponencia es un avance parcial de investigación que constituye mi tesis doctoral como estudiante del segundo semestre del Doctorado en Investigación Socioeducativa (DIS) en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEEJ).

El objetivo de mi investigación de tesis doctoral es estudiar (comprender y explicar) los equipos de investigación en el proceso de generación de conocimiento en una institución dedicada a la investigación y a la formación de investigadores: el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. El CIPS fue fundado en el año 1989, y actualmente ofrece tres programas de formación: Especialidad en Metodología Interpretativa en la Investigación Educativa, Maestría en Investigación Educativa y Doctorado en Investigación Socioeducativa.

Para la década de los años ochenta del siglo pasado, en el Estado de Jalisco había poca presencia de programas de estudios de posgrado en educación. Luego, con el florecimiento de la educación superior, se incrementó la producción de investigación, pues ésta es una función sustantiva de las instituciones del nivel superior. En esa época, la investigación en los programas de posgrado se había dado básicamente de manera individual, más que en equipos.

Estudiar un posgrado estaba permeado por la realización de la tesis de manera individual, y era poco frecuente concebir siquiera un proyecto de investigación que fuera realizado en equipo. A la par de esos tiempos, en el Estado de Jalisco nacía entre otras instituciones públicas de posgrado, el CIPS, que comenzó con un modelo de formación de investigadores mediante la realización de la tesis para la obtención del grado en equipos de investigación (Villalpando, 2005). Actualmente, estos equipos de investigación se caracterizan por la generación de conocimiento. Esto da pie a cuestionamientos sobre la manera en

que se hace una tesis de manera individual, respecto a la que se hace en equipo, y precisamente en relación con la generación de conocimiento.

A principios de los años noventa, en el CIPS, los investigadores que ahí laboraban empezaron a realizar investigación mayormente individual (Villalpando, 2005). Esto comenzó a cambiar en la primera década del siglo XXI, ya que con el apoyo de CONACyT se realizaron investigaciones en equipo a nivel estatal, coordinadas por Villalpando (2007, 2012). Al día de hoy, los equipos de investigación realizan trabajo conjunto para generar conocimiento, se reúnen investigadores que realizan investigaciones institucionales, y en ocasiones trabajan con estudiantes para generar conocimiento producto de la realización de investigación (plática informal con el director del CIPS) . Actualmente, hay cinco equipos de investigación, cuyo número de integrantes oscila entre 3 y 5 investigadores. Además, el CIPS participa en la creación de una red de investigadores a nivel estatal.

Los equipos de investigación en instituciones dedicadas a la investigación y a la formación de investigadores que participan en el proceso de generación de conocimiento pueden caracterizarse según los miembros que los integran: a) equipos de investigadores, b) equipos de estudiantes que se encuentran en el proceso de formación de investigadores, y/o c) equipos conformados por redes e instituciones.

En relación con la investigación que se realiza en equipo, en el estado del conocimiento del COMIE 2012-2021, *Investigación de la investigación educativa* (Sañudo, 2024), se muestran los resultados de un estudio en el que se afirma que el 43% de los proyectos de investigación corresponden a equipos de investigación, el 34% se realiza de forma individual, y el 23% se realiza con otras instituciones (redes de investigación). Cabe destacar que, en dicho estado del conocimiento, los equipos de investigación formados por investigadores son nombrados como *grupos de investigación*. "Hoy en día una buena parte de la investigación educativa de nuestro país ya no se produce de manera individual, ahora se trabaja en grupos que pueden ser interinstitucionales o inclusive multidisciplinarios" (Sañudo, 2024, p. 361).

En dicho estado del conocimiento, en la línea de investigación *La formación para la investigación en el estado del conocimiento,* 2012-2021 (Sañudo, 2024), se manifiesta como principales conclusiones y hallazgos en relación con los programas de posgrado en investigación educativa, "la incongruencia entre

discurso y hechos en relación con la promoción de la investigación" (p. 346). En dichos programas:

> La actividad académica se centra más en abordar o agotar un plan de estudios, implementar asesorías o tutorías a los estudiantes para que se titulen en tiempo y forma, que en la incorporación de nuevas generaciones a grupos de investigación, cuerpos académicos o redes de investigadores encabezadas por los académicos de los posgrados. (Sañudo, 2024, p. 346)

Lo anterior da cuenta de la importancia de poner énfasis en el trabajo en equipo en los programas que forman para la investigación, será valioso tener presente a qué se debe dar mayor atención: a los planes y programas o a la formación de equipos de investigación. Aún así, se reconoce que hay instituciones que buscan que los estudiantes participen en "equipos de investigadores en eventos variados como congresos, coloquios, seminarios, encuentros, pero sobre todo la incorporación a redes de investigación en las que se promueve sólidamente la formación de investigadores" (Sañudo, 2024, p. 346).

No hay en los estados del conocimiento del COMIE, una línea temática en la que se estudie los equipos de investigación, ni de investigadores, ni de redes, ni de estudiantes. Lo que se expone es el conocimiento que se ha generado en equipos o grupos de investigación (Sañudo, 2024), pero falta investigar cómo los equipos de investigación se desarrollan en el proceso de generación de conocimiento; por ello, se aprecia un vacío de conocimiento que puede estudiarse. La presente investigación puede aportar conocimiento para comprender y explicar el fenómeno socioeducativo que aquí se estudia: los equipos de investigación en el proceso de generación de conocimiento.

Cabe preguntar: ¿qué relevancia tiene generar conocimiento en equipos de investigación?, y ¿por qué tendría que considerarse para su estudio?. El amplio volumen de proyectos realizados en equipo del cual se da cuenta en Sañudo (2024) y el poco conocimiento de su proceso de generación de conocimiento, justifican una investigación como la presente. Además, cabe preguntar por el potencial de los equipos de investigación, y en especial, en referencia a equipos de investigación en que estudiantes, investigadores y redes generan conocimiento. Esto lleva a cuestionar, ¿cómo potenciar el trabajo de los equipos de investigación cuando se trata de una tendencia actual para la formación de investigadores y la generación de conocimiento?

En relación con las redes de investigación, la publicación, la movilidad académica nacional e internacional, así como la participación en otras instituciones, pueden ser oportunidades para la formación de estudiantes e investigadores al generar vínculos para la ampliación de relaciones entre instituciones. Estas son alternativas para que los equipos de investigación potencien y extiendan las redes de generación de conocimiento.

A partir de lo anterior, se formula la pregunta que orienta esta investigación: ¿cómo son las características sistémicas de los equipos de investigación en el proceso de generación de conocimiento en el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales?

Desarrollo

Desde la perspectiva de la complejidad, se pueden identificar distintos equipos de trabajo en diversos ámbitos, como por ejemplo, aquellos que se dedican a vender *tacos* (entre estos los que hacen los tacos, quienes cobran, quienes lavan trastos, quienes sirven, ...), los que se dedican en la industria a fabricar celulares (sean las tapas, lentes, chips, materiales, ...), o en la naturaleza, las abejas que trabajan para producir la miel, o los equipos de abogados (notarías) que trabajan ofreciendo servicios legales y jurídicos. Estos equipos pueden cooperar y/o colaborar, para distinguirlos, Wagner y Day (citados en Boavida y Da Ponte, 2011), sugieren revisar los significados de *laborare* que significa trabajar y *operare* que significa operar, y con el prefijo *co*, que adherido significa operar y/o laborar juntos. Por el alcance del concepto se utilizará, en este trabajo, el sentido de *laborar*, y no sólo de *cooperar*. Para clarificar el concepto de *equipos de trabajo*, cuando se habla de cooperar, se refiere a un trabajo de modo alguno sencillo y bien definido; mientras que el sentido de colaborar, puede referirse a un trabajo complejo que requiere una organización mediante el diálogo y la comunicación. Esto es, una meta corta en el caso de cooperar, y una meta amplia para el caso de colaborar.

En este orden de ideas, la colaboración puede llevarse al ámbito de los equipos de trabajo en investigación. Para Boavida y Da Ponte (2011), la *investigación colaborativa*, tiene características como: mutualidad, objetivo común, confianza, diálogo, comprensión, conversación, negociación. En este sentido, la investigación colaborativa tiene las características de los equipos de trabajo colaborativos. Hasta el momento, se han identificado dos visiones en que se

conceptualiza la investigación colaborativa: 1) la investigación acción y la investigación sobre la práctica de los profesores (Boavida y Da Ponte, 2011), y 2) la investigación, la innovación, el desarrollo de tecnología, especialmente en ámbito universitario y empresarial, (Quintian-Feliciano, Rodríguez-González y Morales-Rubiano, 2020).

Puesto que el término *investigación colaborativa* es empleado mayormente en relación con el uso de la metodología de *investigación-acción*, así como en el ámbito de la *innovación y desarrollo tecnológico*, y no propiamente en el sentido que se busca en esta investigación, entonces, en adelante se hará uso de la expresión *equipos de investigación,* en la cual, la colaboración es un elemento esencial.

Con base en las ideas anteriores, se entiende por equipos de investigación: los grupos de personas que de manera colaborativa trabajan en la generación de conocimiento, que pueden estar conformados: a) por investigadores, 2) por estudiantes, y/o c) por redes de investigación.

El enfoque teórico de la presente investigación es la *formación de investigadores* (Moreno, 2011), en este sentido, es posible sostener que la formación de investigadores es un proceso continuo que no termina con la obtención de un posgrado en investigación, sino que el investigador se sigue formando durante el ejercicio de su oficio. Se utiliza la expresión *formación de investigadores* y no *formación como investigadores,* puesto que en la primera se considera un trabajo conjunto en que participan docentes, investigadores, estudiantes, redes u otros; se trata de trabajo en equipo y por ello es el proceso de formación de investigadores, esto es, que en este proceso de formación de investigadores está considerada la asesoría, la lectoría, el acompañamiento y el apoyo. Esto marca una distancia respecto a considerar el proceso de formación como investigador, que estaría caracterizado por un trabajo mayormente individual, que equivale a formarse desde lo que esté al alcance de uno mismo, desde su propia creatividad; por lo que diferenciarlo permite reconocer cuando se están refiriendo a las expresiones *formación de investigadores* y *formación como investigadores*.

Los estudiantes en el proceso de formación de investigadores del CIPS tienen la responsabilidad de atender sus materias y tareas, además del trabajo de tesis en equipo de investigación. Los investigadores que trabajan en la institución suelen participar tanto en la generación de conocimiento como en docencia, asesoría, lectoría de proyectos de investigación, tutoría académica, entre otros. Con menor frecuencia, la investigación en equipo suele presentarse también en colaboración entre docentes y estudiantes.

El enfoque epistemológico en que se sustenta esta investigación es la perspectiva de la complejidad de Morin (2005) y Luengo (2014). Además, el fenómeno de los equipos de investigación se estudia como fenómeno socioeducativo, lo que implica también considerar otros sistemas que forman parte del entorno socioeducativo del fenómeno. En el centro del fenómeno se encuentran los estudiantes e investigadores que trabajan en equipos de investigación, en torno a ellos se encuentran docentes, tutores académicos, asesores y directivos. Cabe señalar que, en instituciones como el CIPS, las funciones antes mencionadas son realizadas por los investigadores en su labor de docentes-investigadores.

Desde la perspectiva de la complejidad, el fenómeno es entendido como un sistema que se relaciona con otros sistemas que constituyen su entorno (Luengo, 2014), conformando con esto, el aspecto socioeducativo del fenómeno. El aspecto educativo como el aspecto social se entrelazan. Configurar el fenómeno como sistema es la *ontología del fenómeno socioeducativo*.

En relación con la *epistemología del fenómeno socioeducativo,* desde la perspectiva de la complejidad, Luengo (2014, 2014a) señala la importancia de identificar las dimensiones y posibles disciplinas desde las cuales se pretende estudiar el fenómeno. Hasta este momento, producto de un primer avance en la revisión de antecedentes y acercamiento empírico, las dimensiones del fenómeno que se tienen consideradas son: *personal* (socioafectivo, tiempo, la salud, la economía, estudios), *familiar* (pareja, tiempo, hijos), *laboral* (economía, tiempo, profesión), *pedagógica* (colaborativa, humanista, didáctica, currículo), *generación y difusión de conocimiento* (tesis, artículos, coloquios, congresos), e *integración y funcionamiento de equipos de trabajo*.

La ontología y la epistemología del fenómeno socioeducativo, marcan la manera de estudiar la realidad en este trabajo. Para esto, el método de investigación que se sigue es el *método-estrategia* propuesto por Luengo (2014a). Puesto que se trata de un reporte parcial de investigación de tesis, y no se ha diseñado la estrategia metodológica, a continuación se presenta un acercamiento de cómo podrían ser recolectados o producidos los datos. En rasgos generales, Luego (2014a) reconoce tres técnicas de producción de datos: la primera técnica es la observación, la segunda son las técnicas de interrogación (encuestas, cuestionarios y sondeos), y la tercera técnica se refiere a la entrevista.

> La observación debe intentar ser panorámica y analítica (...) . Es decir, dar pleno empleo a la observación, con la utilización de diferentes técnicas de registro

> (diario de campo, grabaciones de voz, cámaras), la multiplicación de núcleos de observación (...) y recurriendo, a la vez, a la sistematización de lo observado y a la abierta captación de la mirada y la sensibilidad personal del investigador. (Luengo, 2022a, p. 173)

La observación puede utilizarse como técnica de producción de datos, observando equipos de investigación en su dinámica de generación de conocimiento. En un primer acercamiento informal, observé equipos de la Maestría en Investigación Educativa mientras se hallaban en asesoría, y realicé anotaciones. Me acerqué a un equipo que tenía su asesoría, y observé cómo se incorporaron dos docentes más, esto a manera de *asesoría colaborativa* para apoyar al equipo en el desarrollo de su proyecto de investigación. Observé sesiones de trabajo en equipo de investigadores al reunirse para avanzar en sus proyectos de investigación. Además, soy investigador del CIPS, participo en un proyecto de investigación institucional y he colaborado en varios proyectos de investigación en equipo; en mi tesis de maestría estudié la *Integración y funcionamiento de equipos de trabajo conformados por sujetos en proceso de formación como investigadores* (Elizarrarás, Martínez, y Vega, 2005).

> Por su parte, las técnicas de interrogación —particularmente las encuestas, cuestionarios y sondeos—, no dan cuenta de los problemas globales y entrelazados de la cultura y la civilización. Tienden a fragmentar la información y a parcelar los objetivos de la investigación. (Luengo, 2014a, p. 176)

Inicialmente pueden parecer innecesarias las técnicas de interrogación, sin embargo durante el proceso de la investigación socioeducativa y desde la perspectiva de la complejidad, pudieran ser necesarias sin afán de que reemplace a otras técnicas, sino de manera complementaria.

En relación con la técnica de entrevista, Luengo siguiendo a Morin, dice que la entrevista requiere "autocorrección y autorregulación, arte y creatividad, iniciativa y flexibilidad" (Luengo, 2014a, p. 178). Para efectos de esta investigación, se considera conveniente la aplicación de la entrevista, atendiendo el cuidado que se debe tener para evitar caer en inconsistencias en su aplicación, así como lograr una relación de comunicación entre el investigador y los entrevistados. A manera de un primer acercamiento informal, realicé un ejercicio de

entrevista a una investigadora que describió cómo fue su proceso de formación trabajando en equipo para su tesis de la maestría.

Consideraciones finales

Hasta el momento, mi avance de investigación doctoral permite ver las bondades y la potencialidad de los equipos de investigación en la generación de conocimiento en un centro de investigación y formación de investigadores. Aunque se trata de un avance y no hay resultados, se presenta cómo me fui acercando al fenómeno mediante el método-estrategia (Luengo, 2014); método que se considera pertinente para acercarse a los fenómenos y estudiarlos desde la complejidad.

En este sentido, los siguientes pasos en la investigación serán la recolección de datos, la identificación de las dimensiones del fenómeno, completar la revisión de estudios antecedentes, así como las ciencias que darán paso al estudio interdisciplinar y transdisciplinar, siguiendo el procedimiento para la problematización sistémica de Luengo (2014a). Esto se realizará en los cuatro semestres siguientes en mi formación como investigador socioeducativo.

Referencias

Boavida, A. M. y Da Ponte, J. P. (2011, enero-abril). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas. *Educación y Pedagogía, 23*(59), 125-135.

Elizarrarás, P. Martínez, N. y Vega, M. (2005). *Integración y funcionamiento de equipos de trabajo conformados por sujetos en proceso de formación como investigadores. Estudio en el contexto de la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales* (Tesis de maestría). CIPS.

Luengo, E. (2014). *El conocimiento de lo social: I. Principio para pensar la complejidad*. ITESO.

Luengo, E. (2014a). *El conocimiento de lo social. II. El método-estrategia*. ITESO.

Moreno, M. G. (2011, abril-junio). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior, XL/2*(158), 59-78.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa.

Quintian-Feliciano, I. D., Rodríguez-González, G. L. y Morales-Rubiano, M.E. (2020). Desafíos de los centros de gestión de la investigación para promover

la investigación colaborativa. *Revista de investigación, desarrollo e innovación 11*(1), 73-83. doi: 10.19053/20278306.v11.n1.2020.1168

Sañudo, L. (coord.). (2024). *Investigación de la investigación educativa (Estado del conocimiento 2012-2021)*. COMIE.

Villalpando, M.E. (2005). *La formación en posgrado y la profesionalidad docente. ¿Qué queda de la escuela después de la escuela?* (Tesis doctoral). Universidad La Salle Guadalajara.

Villalpando, M. E. (coord.). (2007). *El impacto de los cursos de actualización en el desarrollo profesional del docente en educación básica*. SEP / CONACyT.

Villalpando, M. E., Briceño, G. E., León, M. G. y Elizarrarás, P. (2012). *Consumo y cambio cultural en estudiantes de secundaria en Jalisco*. SEP / CONACyT.

Metodologías sociocríticas, para fortalecer el pensamiento crítico en contextos multigrado*

*Ana Patricia Cháirez Téllez***

Resumen

La escuela multigrado en México representa uno de los desafíos más significativos para los docentes. Son atendidas por un solo docente y la multiplicidad de grados y la gran diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en una sola aula, la convierten en un universo de posibles escenarios para el aprendizaje, lo que implica una gran responsabilidad y adaptabilidad por parte de los maestros. En este contexto, el presente informe de investigación tiene como objetivo analizar la eficacia de las metodologías sociocríticas planteadas en el Plan de Estudios 2022, como estrategia para fomentar el pensamiento crítico en la escuela primaria multigrado. Para ello se emplea el método de investigación-acción, el cual se caracteriza por la participación activa de los sujetos sociales en el proceso de estudio. Este enfoque inicia con la identificación de una problemática específica, seguida de un análisis y revisión crítica con el propósito de proponer mejoras. Posteriormente, se diseña e implementa un plan de acción o intervención, cuya ejecución es simultáneamente observada, reflexionada y evaluada. A partir de los resultados obtenidos, se realiza un nuevo análisis que permite replantear el proceso y dar inicio a un nuevo ciclo de investigación y mejora continua. Los hallazgos parciales de esta investigación indican que con el desarrollo de estrategias bajo el enfoque de metodologías sociocríticas los estudiantes de las escuelas multigrado, adquieren habilidades y destrezas que les permitan em-

* Línea temática: práctica de la investigación educativa.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 90%.

** Doctorado en educación. Centro Educativo Valles Virtual.
ana.chairez@jaliscoedu.mx

poderarse de su aprendizaje y superar los retos propios de la diversidad en un entorno multigrado.

Palabras clave: escuela multigrado, estrategias de aprendizaje activo, investigación-acción, motivación, metodologías sociocríticas, pensamiento crítico.

Introducción

La educación multigrado se implementa en zonas de alta y muy alta marginación, atendiendo a niñas, niños y adolescentes de pueblos indígenas y comunidades rurales, se sustenta legalmente en el artículo 43 de la Ley General de Educación, que obliga al Estado a impartir educación multigrado en dichos contextos. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024, art. 43) A pesar del sólido sustento normativo, en la práctica estas escuelas enfrentan una serie de desafíos que afectan tanto la labor docente como en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las políticas nacionales, lejos de reconocer a las escuelas multigrado como un servicio educativo diferenciado, no se adaptan a las condiciones particulares de estas escuelas, lo que las coloca en desventaja respecto a otros modelos que disponen de mayores recursos y apoyos específicos. Schmelkes y Águila (2019) y Little (2004), evidencian esta desconexión, demostrando que, a pesar de contar con lineamientos claros, las pautas no se trasladan de forma efectiva al trabajo diario de los docentes.

En este contexto, los maestros atienden simultáneamente a estudiantes de diferentes grados, niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje, lo cual demanda competencias específicas en la organización de planes y programas, en la creación de materiales didácticos y en la implementación de procesos de evaluación formativa adaptados a la diversidad del aula. Además, las limitaciones en infraestructura, recursos didácticos y el aislamiento geográfico de algunas escuelas agravan la situación, incrementando la carga administrativa y dificultando la planificación pedagógica flexible y eficaz. Los estudios de Schmelkes y Águila (2019) mencionan que, en México, las escuelas primarias multigrado unitarias representan el 13% del total, mientras que las multigrado no unitarias constituyen el 27%, lo que pone en relieve la relevancia y los desafíos inherentes a este modelo educativo.

La diversidad en edades, niveles de conocimiento y ritmos de aprendizaje en un mismo espacio repercute directamente en la calidad educativa, ya que

impide la implementación de estrategias pedagógicas que respondan de manera integral a las necesidades individuales y grupales. Esta situación, además de afectar el rendimiento académico, reduce la motivación de los estudiantes, evidenciando la urgencia de adecuar las políticas y de fortalecer la formación profesional docente.

Ante estos retos y argumentos, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar la enseñanza-aprendizaje en contextos multigrado mediante la implementación de metodologías sociocríticas? Partimos del supuesto de que estas metodologías no solo permitirían mejorar los procesos educativos, sino que también promoverían en los docentes el desarrollo de competencias específicas para diseñar e implementar estrategias pedagógicas contextualizadas a la realidad del aula multigrado.

Enfoque teórico y metodológico de la investigación

Las metodologías sociocríticas, de acuerdo con Velázquez, (s.f.), tienen como característica fundamental un enfoque pedagógico orientado a la reflexión crítica sobre la sociedad y la realidad próxima y transformarla. Su principal propósito radica en procurar que los estudiantes no solo sean receptores de conocimiento, sino actores activos, capaces de comprender, interpretar y transformar su entorno a partir de una visión profunda y crítica.

En este sentido, la mejora de la práctica docente en contextos multigrado se vuelve primordial. La heterogeneidad de los niveles académicos, la variedad de los estilos de aprendizaje y la necesidad de gestionar el tiempo de manera eficiente, exigen estrategias pedagógicas que personalicen el aprendizaje, fomenten la motivación y desarrollen autonomía de los estudiantes.

A diferencia del enfoque tradicional, que se centra en la mera transmisión de conocimientos, las metodologías sociocríticas emergen de la pedagogía crítica. Esta última busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes activos de cambio en la sociedad, mediante una constante reflexión sobre la realidad circundante (Velázquez, s.f.).

En este tipo de metodologías el alumno juega un papel diferente; ya no es solo un receptor de información que atiende en clase y hace lo que se le pide, sino que interactúa en su propio proceso de aprendizaje, lo posicionan en el centro, motivándolo a involucrarse, cuestionar, explorar y colaborar. El alumno

se convierte en: protagonista activo en su aprendizaje, pensador crítico, colaborador y comunicador, investigador y explorador.

Por su parte, el docente es el responsable de diseñar y aplicar diferentes actividades, en las que motiva y hace partícipe al alumnado de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. En este tipo de metodologías el docente se caracteriza principalmente por: diseñar experiencias de aprendizaje significativas, fomentar un ambiente colaborativo y de confianza, motivar la participación activa y la autonomía, guiar y orientar, evaluar de manera formativa y continua y promover la reflexión y el pensamiento crítico.

Tomando en cuenta lo anterior las metodologías sociocríticas, de acuerdo con Velázquez, (s.f.) presenta 4 elementos clave que las caracterizan y las diferencian de otros tipos de metodologías.

5. Enfoque crítico: dotar a los estudiantes de habilidades para desglosar, analizar, discernir, identificar, comprender y cuestionar las estructuras de poder, así como para ser sensibles a las desigualdades y brechas en su contexto.
6. Participación activa: promover un aprendizaje centrado en el estudiante, fomentando su participación activa. Esto le permitirá intervenir de manera crítica e informada en situaciones del mundo real.
7. Conexión con la realidad: vincular lo que aprenden en las aulas con situaciones y problemas reales de su contexto.
8. Transformación social: empoderar de los estudiantes para desarrollar habilidades críticas, intervenir y actuar en su realidad, mejorarla y transformarla.

Los elementos anteriores tienen como finalidad orientar la práctica didáctica del docente, facilitando el diseño de secuencias didácticas y proyectos que permitan atender de manera contextualizada las necesidades e intereses de los estudiantes. Asimismo, buscan fomentar la transformación de la comunidad a través de la participación activa tanto de los alumnos como de sus integrantes. En este sentido, algunas de las metodologías sociocríticas que permiten al docente reorientar su práctica y le brindan la posibilidad de impactar en las experiencias de vida de los estudiantes, son las siguientes:

- Aprendizaje basado en proyectos comunitarios: Permite la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, y

todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.

- Aprendizaje basado en indagación con enfoque STEAM: Metodología de trabajo que propone desarrollar en los individuos las habilidades clave tales como: pensamiento creativo, reunir evidencias, y hacer uso efectivo de la información y del trabajo colaborativo, mediante el uso y manejo de la Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas (STEAM).
- Aprendizaje basado en problemas: El proceso se desarrolla organizando a grupos pequeños de trabajo, que aprenden de manera colaborativa en la búsqueda de resolver un problema inicial, complejo y retador, planteado por el docente, con el objetivo de desencadenar el aprendizaje autodirigido.
- Aprendizaje basado en servicio: Metodología que de acuerdo con, Furco y Billig (2002), citado en Universidad Central de Chile (2021) se fundamenta en la pedagogía experiencial, la cual permite que los alumnos apliquen sus conocimientos en beneficio de la comunidad.

Cada una de estas metodologías activa la participación de los estudiantes, motivándolos a aprender a través de la experiencia y a construir conocimientos aplicables en su vida cotidiana, destacan su rol activo y la relevancia de la interacción social como elemento fundamental en el aprendizaje.

Perspectiva sociocrítica

Las metodologías sociocríticas surgieron como respuesta a eventos y circunstancias históricas muy específicas derivadas de los cambios sociales, políticos y tecnológicos emergidos durante la primera mitad del siglo XX, que cuestionaron los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Ante esta realidad emerge la pedagogía sociocrítica, la cual se cimienta en las perspectivas de teóricos como:

- Paulo Freire, quien impulsó un modelo educativo centrado en el diálogo, la concienciación y la acción transformadora.
- Antonio Gramsci, con su concepto de hegemonía cultural, ofreció herramientas para analizar cómo las ideologías dominantes se reproducen desde la escuela.

- Michel Foucault, al analizar el poder, el discurso y la subjetividad, permite comprender cómo las prácticas educativas moldean identidades y relaciones de dominación.
- Pierre Bourdieu, visibilizó cómo la escuela contribuye a la reproducción de desigualdades sociales a través del capital cultural.
- Henry Giroux, promueve una pedagogía crítica comprometida con la justicia social como herramienta de resistencia y cambio.

En este contexto, se sugiere innovar en la labor docente mediante la implementación de metodologías sociocríticas que promuevan la motivación, la participación y una mayor adecuación a las necesidades y realidades de los estudiantes de hoy.

En el caso de las aulas multigrado, las metodologías sociocríticas permiten al docente diseñar estrategias flexibles que respondan a esta diversidad, promoviendo la participación equitativa y el aprendizaje colaborativo.

Cómo refuerzan Grijalba *et al.* (2020), el pensamiento sociocrítico es una herramienta indispensable en cualquier proceso formativo, y su importancia es aún mayor en contextos multigrado. Este enfoque permite que los estudiantes comprendan su entorno, cuestionen las dinámicas que los afectan y construyan un juicio crítico que les permita actuar como agentes de cambio.

Finalmente, es indispensable que las metodologías sociocríticas integren los elementos esenciales del pensamiento sociocrítico en el contexto multigrado. Esto incluye la reflexión crítica, que fomenta el análisis y cuestionamiento desde diversas perspectivas (aprendizaje basado en proyectos comunitarios); la argumentación, que desarrolla la habilidad de justificar ideas y opiniones con bases sustentadas (aprendizaje por indagación); y la transformación de la realidad, que impulsa a los estudiantes a proponer y ejecutar soluciones que beneficien tanto a su entorno como a su comunidad (aprendizaje-servicio). Este enfoque no solo promueve el aprendizaje significativo, sino que también fortalece la cohesión comunitaria y la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo social.

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque de investigación-acción, el cual facilita la reflexión y la acción para mejorar las prácticas pedagógicas dentro del aula multigrado (Latorre, 2013). Dicho enfoque responde a la necesidad de transformar y optimizar las prácticas educativas mediante la imple-

mentación de estrategias activas, cuya efectividad se analiza, reflexiona y ajusta de manera continua.

El estudio se lleva a cabo en la Escuela Primaria Multigrado "Juan Escutia", ubicada en la comunidad de Los Mezquites, en Huejuquilla el Alto, Jalisco. Participan estudiantes de primero a sexto grado, con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. El propósito de la investigación es analizar el impacto de las metodologías sociocríticas en la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en un aula multigrado, fomentando la participación activa de los estudiantes y promoviendo el logro de los objetivos de aprendizaje.

Para la recolección de datos, se emplearon diversas técnicas, entre ellas la observación directa, entrevistas a los estudiantes y encuestas para recabar su percepción respecto a las metodologías aplicadas. El análisis de datos se desarrolló de manera cualitativa a través del análisis de contenido para identificar patrones y significados en las experiencias de los estudiantes, y mediante fichas descriptivas para evaluar el impacto de las metodologías en el aprendizaje.

La implementación de las metodologías sociocríticas se llevó a cabo de manera planificada y estructurada, garantizando que las actividades fueran pertinentes para los diferentes niveles de los estudiantes y acordes con el contexto específico de la escuela. El proceso se desarrolló en cuatro etapas fundamentales: diagnóstico y planificación, implementación, evaluación y reflexión y mejora.

Diagnóstico y planificación: en esta etapa, se realizó un diagnóstico socioacadémico, detallado de las necesidades y características del grupo, así como del contexto educativo y social de la comunidad. A partir de los resultados del diagnóstico, se diseñaron actividades basadas en metodologías sociocríticas que fueran inclusivas y adecuadas a los diversos grados del aula. La planificación incluyó la definición de contenidos, la selección de estrategias pedagógicas y la organización de los recursos necesarios para implementar las actividades de manera efectiva.

Implementación: una vez finalizada la planificación, se procedió a implementar las metodologías sociocríticas en las aulas multigrado, con sesiones de enseñanza semanales que fomentaron el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y la participación activa de los estudiantes. Durante esta fase, se prestó especial atención a la adaptación continua de las actividades, asegurando que todos los estudiantes, sin importar su grado, participaran activamente y construyeran aprendizajes significativos.

Evaluación: La evaluación de la intervención se realizó de manera continua a través de la observación directa del desempeño de los estudiantes y la aplicación de encuestas y entrevistas a los alumnos. Esto permitió identificar el impacto de las metodologías sociocríticas en el proceso de aprendizaje y la participación de los estudiantes, para realizar los ajustes necesarios.

Reflexión y mejora: Finalmente, se realizó un análisis de los logros y desafíos de la intervención. Con base en los resultados de la evaluación, se diseñan estrategias de mejora de manera continua, adaptadas a las necesidades del grupo e integrando nuevos ciclos que permitan consolidar la espiral del método de investigación-acción.

Consideraciones finales

La implementación de metodologías sociocríticas en la Escuela Primaria Multigrado "Juan Escutia", ha generado impactos significativos en la participación estudiantil, el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades sociocríticas.

Los resultados de la evaluación diagnóstica, comparados con los de la evaluación formativa del primer y segundo trimestre, evidenciaron que el 85% de los estudiantes participaron activamente en las actividades planificadas. Se registró un mayor interés en aquellas fundamentadas en el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, lo que sugiere la efectividad de estas metodologías en contextos reales. Además, se observó un incremento notable en el entusiasmo y el compromiso de los estudiantes, especialmente en su disposición para colaborar con compañeros de diferentes grados, fortaleciendo así el trabajo colaborativo propio del aula multigrado.

En cuanto a la mejora en habilidades específicas, los estudiantes de 4º a 6º grado mostraron un incremento del 25% en la resolución de problemas colaborativos, incluyendo tareas de planificación, toma de decisiones grupales y aplicación de conocimientos en contextos prácticos y reales. Por su parte, los estudiantes de 1º a 3º grado desarrollaron un 30% más de habilidades de comunicación y gestión del tiempo, lo que se reflejó en una mayor participación en discusiones grupales y un mejor cumplimiento de tareas dentro de los plazos establecidos.

Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Grijalba *et al.* (2020), quienes subrayan que estas metodologías fomentan el pensamiento sociocríti-

co en entornos educativos diversos, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su realidad, analizar problemáticas y tomar decisiones informadas.

Las actividades diseñadas para la fase de intervención promovieron el desarrollo del pensamiento sociocrítico, reflejado en la capacidad de los estudiantes para identificar problemas comunitarios, proponer soluciones creativas y argumentar sus ideas en presentaciones grupales. No obstante, se identificaron limitaciones en la aplicación de estrategias vinculadas con el uso de herramientas digitales, debido a la falta de recursos tecnológicos, como conexión a internet.

Si bien la mayoría de los estudiantes participaron activamente, se detectaron dificultades iniciales en algunos estudiantes de 1º, 2º y 3º grado para adaptarse a dinámicas colaborativas, lo que requirió ajustes metodológicos para garantizar su inclusión.

Los resultados parciales permiten afirmar que las metodologías sociocríticas son herramientas efectivas para fomentar la participación y el aprendizaje significativo en aulas multigrado. Estas estrategias no solo fortalecen competencias clave, como la comunicación, la resolución de problemas y la gestión del tiempo, sino que también favorecen la equidad en la enseñanza al atender la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje.

A pesar de estas limitaciones, es importante explorar cómo las metodologías sociocríticas pueden implementarse de manera efectiva incluso sin acceso a tecnología avanzada. Además, futuros ciclos de investigación-acción pueden valorar el impacto de estas metodologías con mayores recursos tecnológicos, lo que ofrecería una comparativa sobre su efectividad.

Las metodologías sociocríticas, como propuesta innovadora para optimizar la participación y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas primarias multigrado, hasta el momento han demostrado ser una herramienta eficaz para la transformación de las prácticas docentes en el marco del Plan de Estudios 2022. Este enfoque ofrece una perspectiva holística que permite incorporar estrategias dinámicas en los programas analíticos de cada escuela multigrado, y fomentar en los estudiantes habilidades reflexivas, críticas y creativas que les preparan para enfrentar los retos de su entorno.

La implementación de metodologías sociocríticas permitió vincular el aprendizaje con problemáticas reales de la comunidad, fomentando habilidades reflexivas y colaborativas. Estos resultados sugieren que las metodologías sociocríticas pueden no solo mejorar los aprendizajes, sino también fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad.

Esto implica diseñar estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes, con el propósito de garantizar un aprendizaje significativo, humanístico, lúdico y dinámico.

En un mundo que cambia rápidamente y enfrenta desafíos complejos, desarrollar habilidades sociocríticas en el aula no solo es necesario, es urgente. Es primordial enseñar a los estudiantes a pensar de manera crítica y reflexiva sobre temas de relevancia social para formar generaciones con capacidades para tomar decisiones informadas y encontrar soluciones innovadoras que sean justas e inclusivas.

La incorporación de metodologías sociocríticas en las escuelas primarias multigrado no sólo transforma las dinámicas de enseñanza aprendizaje, sino que también impulsa el desarrollo integral de los estudiantes, conectando sus aprendizajes con la realidad. Este enfoque representa una oportunidad para promover una educación más inclusiva, significativa y relevante, fortaleciendo las capacidades reflexivas, críticas y colaborativas de los estudiantes, al mismo tiempo que fomenta su motivación y compromiso hacia su propio aprendizaje.

Referencias

Bernal González, M. del C., & Martínez Dueñas, M. S. (2009). *Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje*. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo, 14*, 101–106. https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1695

Grijalba Bolaños, J., Mendoza Otero, J. N., & Beltrán Alonso, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, *12*(1), 64-72. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064

Latorre, A. (2022). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. https://drive.google.com/file/d/0B7lswFYdNJ4d1BGbTg2Vzd3Y1U/view?resourcekey=0-lHvr1ev4stZmoW5gtC9WYgW5gtC9WYg

Little, W. (2004). Learning and teaching in multigrade settings. UNESCO. Background paper for the Education for all global monitoring report 2005: the quality imperative [55]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146665

Universidad Central de Chile. (2021). *Manual de metodologías activas para el aprendizaje*. https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20210421/20210421131957/manual_metodologias_activas_para_el_aprendizaje.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Ley General de Educación* (Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 7 de junio de 2024). https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/4/images/ley_general_educacion_4t_02_2024.pdf

Schmelkes, S. y Águila, G. (Coord.). (2019). La educación multigrado en México. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Velázquez, J. (s. f.) Metodologías Sociocríticas y Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Situado. Docencia Digital

ÁREA TEMÁTICA 4
PROCESOS DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN

Representaciones sociales del aprendizaje del inglés en la comunidad normalista*

*María de Jesús Benítez Medina***

Resumen

El aprendizaje del inglés en las escuelas normales, particularmente en el Estado de México, ha representado un reto importante, manifestándose en actitudes de poco interés hacia el estudio de la asignatura, así como en bajos índices de aprovechamiento y certificación del idioma. Para entender estos factores que influyen se está realizando una investigación en una escuela normal de la ciudad de Toluca, Estado de México. A través de la teoría de Serge Moscovici (1979) se busca explorar y analizar las dimensiones de actitud, información y campo de representación para comprender cómo éstas influyen en las percepciones colectivas hacia el aprendizaje del idioma y, a su vez, su impacto en las dinámicas educativas. La intención es que, a la luz de esta teoría, se pueda profundizar en las subjetividades y concepciones sociales que moldean la experiencia académica, más allá de factores metodológicos como las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el uso del material didáctico, el proceso de evaluación, entre otros. Dada la naturaleza del objeto de estudio, éste se aborda desde una perspectiva cualitativa para visibilizar el papel de la escuela normal en los procesos de aprendizaje del idioma inglés de directivos, docentes y alumnos y, a partir de ello, vislumbrar posibilidades de mejora.

Palabras clave: educación normalista, idioma extranjero, representación social.

* Línea temática: factores sociales.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
maria.medina@isceem.edu.mx

Introducción

El aprendizaje del inglés en la comunidad normalista enfrenta diversos desafíos que impactan el interés y desempeño de estudiantes, docentes y directivos. A pesar de los esfuerzos nacionales y estatales para fortalecer la enseñanza del idioma, los resultados continúan siendo limitados; lo que genera el interés por conocer las representaciones sociales (Moscovici, 1979) que esta comunidad construye sobre el inglés. Esta investigación busca analizar estas representaciones, identificando cómo las dimensiones de actitud, información y campo de representación influyen en la percepción colectiva del idioma y en el interés hacia su aprendizaje.

Para estructurar el problema de investigación, se identificaron cuatro núcleos problemáticos que limitan el aprendizaje del inglés en la comunidad normalista.

Insuficientes horas de inglés en los planes de estudio de las escuelas normales

La comparación entre los planes de estudio DGESUM 2018 y CEVIE-DGESUM 2022 revela una reducción significativa en el número de cursos de inglés y en la carga horaria para la mayoría de las licenciaturas que se ofertan en las escuelas normales del estado de México (véase tabla 1). Esta reducción de cursos y de horas de instrucción tiene un impacto directo en el desarrollo de competencias lingüísticas y limita la posibilidad de alcanzar niveles de certificación requeridos en ámbitos académicos y laborales. Decisiones como éstas podrían derivarse de representaciones sociales por parte de autoridades educativas que minimizan la importancia del inglés en la formación docente.

Escasa valoración del aprendizaje del inglés

Según *Education First* (2023), México cuenta con un nivel bajo de dominio del idioma inglés, ubicándose en el lugar número 89 de 113 países latinoamericanos; a nivel nacional, el estado de México está entre los seis estados de la república con el menor nivel de inglés, y la ciudad de Toluca sólo supera a Valladolid, Saltillo y Tijuana.

Tabla 1

Cursos semestrales de inglés y horas de instrucción contempladas en los planes de estudios 2018 y 2022

Plan de estudios		Especialidades				
		Biología	Español	Historia	Matemáticas	Inglés
2018	Cursos semestrales de inglés	6	6	6	6	7
	Horas semanales por curso	6	6	6	6	6
	Total de horas de instrucción	648	648	648	648	756
	Nivel esperado del MCER	B1	B1	B1	B1	B2
2022	Cursos semestrales de inglés	2	6	3	3	7
	Horas semanales por curso	4	4	4	4	6
	Total de horas de instrucción	144	432	216	216	756
	Nivel esperado del MCER	A1	A2	A1	A1	B2
Reducción	Cursos semestrales de inglés	4	0	3	3	0
	Porcentaje de horas	77%	33%	66%	66%	0%

Fuente: elaboración propia con base en los planes de estudio 2018 y 2022.

Esta tendencia se mantiene a nivel institucional en la escuela normal donde se realizará el estudio. De acuerdo con datos del Centro Regional de Enseñanza de Lenguas (CRELe, 2023) sólo el 6.98% de los alumnos matriculados en la institución tiene interés por inscribirse en cursos de inglés complementarios, y los índices de certificación de alumnos, docentes y directivos son escasos. Asimismo, el rendimiento académico en los cursos de inglés es bajo, pues más del 50% de los alumnos obtuvieron en tres semestres consecutivos calificaciones aprobatorias no satisfactorias y reprobatorias (véase figura 1).

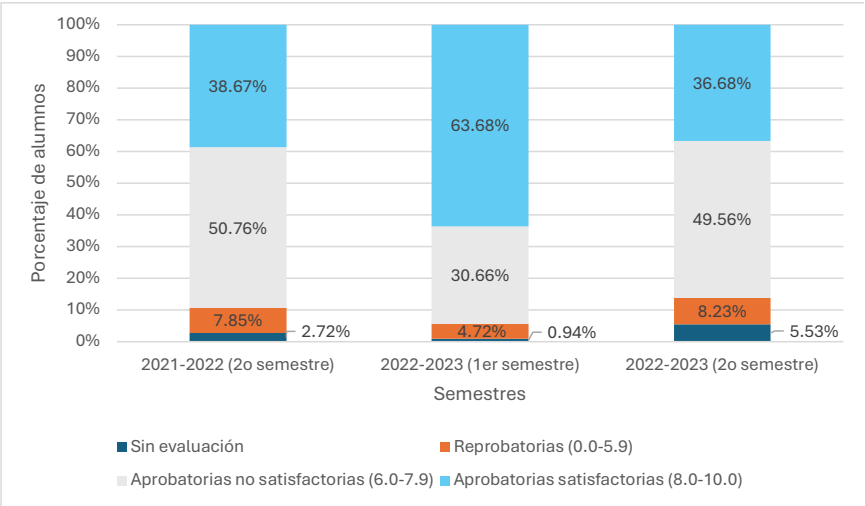
Insuficientes directrices metodológicas institucionales para la enseñanza del inglés

A partir de un cuestionario aplicado por Benítez (2024) a docentes de inglés en la Escuela Normal, se identificaron insuficientes directrices metodológicas institucionales para la enseñanza del inglés. Si bien, los planes de estudio vigentes en educación normal indican que la enseñanza del inglés debe realizarse desde un enfoque comunicativo, la realidad es que los docentes emplean de manera particular metodologías diversas sin un trabajo colegiado que oriente la enseñanza del idioma. Esta diversidad de enfoques de enseñanza y las insuficientes directrices institucionales puede provocar experiencias diferenciadas de

aprendizaje poco favorables para los alumnos, dado que cada docente imparte su clase según sus propias convicciones y referentes teóricos metodológicos respecto a la enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

Figura 1

Rendimiento académico en cursos de inglés



Fuente: CREL e, 2023.

Oportunidades de gestión institucional desaprovechadas

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) realizaron en 2022 una evaluación diagnóstica en la que identificaron que la escuela normal presenta limitaciones en cuanto a infraestructura, recursos tecnológicos, conectividad, recursos humanos especializados en la enseñanza del inglés y proyectos que apuntalen la certificación del idioma entre la comunidad escolar (CIEES, 2022). Actualmente, a tres años de la evaluación diagnóstica, las condiciones desfavorables identificadas no han sido resueltas, convirtiéndose en oportunidades de gestión institucional desaprovechadas que afectan el proceso de aprendizaje del inglés, desdibujándolo como una prioridad.

En este marco de núcleos problemáticos, las representaciones sociales que se buscan analizar en esta investigación podrían estar influyendo en el apren-

dizaje del idioma inglés en la comunidad normalista impactando en aspectos como la toma de decisiones en política educativa y proyectos institucionales, las experiencias de aprendizaje de los alumnos y la valoración del idioma; de ahí que este estudio se inserte en el campo temático denominado Procesos de Aprendizaje y Educación.

Desde esta perspectiva, la investigación tiene un enfoque cualitativo, donde se utilizarán técnicas para la recolección de información como entrevistas (semiestructuradas), observación participante y no participante, grupos focales y asociaciones verbales, a fin de analizar las dimensiones de las representaciones sociales de alumnos, docentes y directivos. Con este análisis se tienen la intención de proveer de insumos para la construcción de sugerencias de mejora que favorezcan el aprendizaje del inglés en la comunidad normalista.

Preguntas de investigación

General

¿Cuáles son las representaciones sociales predominantes sobre el aprendizaje del inglés en la comunidad normalista y cómo influyen éstas en el interés por el idioma?

Específicas

- ¿Cómo perciben los directivos, docentes y estudiantes de la comunidad normalista el aprendizaje del inglés en términos de utilidad, dificultad y relevancia?
- ¿Qué factores socioculturales, educativos y personales influyen en la formación de estas representaciones sociales y en la actitud hacia el aprendizaje del inglés?
- ¿Existen diferencias significativas en las representaciones sociales del inglés entre los distintos grupos de actores educativos (directivos, docentes, estudiantes)?
- ¿Existe correlación entre las representaciones sociales de la comunidad normalista y el Sistema Motivacional del Yo en L2?

Objetivos

General

Analizar las representaciones sociales que prevalecen en la comunidad normalista sobre el aprendizaje del inglés, para comprender su influencia en la percepción colectiva del idioma y en el interés hacia su aprendizaje.

Específicos

- Identificar los significados que directivos, docentes y alumnos asignan al aprendizaje del inglés en términos de utilidad, dificultad y relevancia para analizar la perspectiva colectiva sobre el idioma en la Escuela Normal.
- Explorar las particularidades de orden social, cultural, educativas y personales subyacentes a partir de la actitud y la información que directivos, docentes y alumnos tienen en cuanto al aprendizaje del inglés, para comprender su influencia en el interés por el aprendizaje del idioma en la comunidad normalista.
- Comparar las representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés entre directivos, docentes y alumnos para identificar diferencias y/o coincidencias significativas.
- Analizar el Sistema Motivacional del Yo en L2 de la comunidad escolar para determinar si existe una correlación con la representación social que influya en el interés por el aprendizaje del inglés
- Con base en la identificación, exploración y análisis de las representaciones sociales y su correlación con el Sistema Motivacional del Yo en L2 proponer sugerencias para fortalecer el aprendizaje del inglés.

Los supuestos de la investigación son:

1. Las representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés predominantes en la comunidad normalista muestran una percepción negativa asociada con dificultad, obligatoriedad y poca relevancia académica y laboral; lo que reduce el interés por el idioma.
2. Factores como el nivel socioeconómico, el contexto familiar, las experiencias educativas, las expectativas personales y familiares y la información so-

bre la lengua extranjera inciden directamente en la actitud hacia el aprendizaje del idioma.

3. Existen significados similares entre directivos, docentes y alumnos sobre el aprendizaje del inglés. Los directivos lo perciben como un aspecto administrativo que se debe cumplir como parte de los programas de estudio, los docentes como una habilidad no necesaria para su etapa profesional y los alumnos como una materia obligatoria con poca utilidad académica y laboral.
4. Existe una correlación entre las representaciones sociales del aprendizaje del inglés en la comunidad normalista y el Sistema Motivacional del yo en L2, por lo que una percepción más favorable del idioma se asocia con una mayor motivación para su aprendizaje.

Desarrollo

La investigación se basa en la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), la cual permitirá comprender y explicar concepciones, saberes, supuestos y subjetividades en torno al aprendizaje del inglés. Esta teoría puede proporcionar un marco interpretativo que permitirá analizar las representaciones sociales de los alumnos, docentes y directivos de la escuela normal y los factores socioculturales, familiares y educativos que las constituyen.

El análisis de las representaciones sociales y su impacto en el aprendizaje del inglés se realizará por medio de la identificación de las tres dimensiones o campos propuestos por Moscovici: información, actitud y campo de representación.

"El campo de información se conforma por los conocimientos y fuentes que los sujetos seleccionan arbitrariamente sobre el objeto de representación" (Cuevas, 2016, pág. 134). En este caso, la dimensión de información se relaciona con el conocimiento organizado y seleccionado que la comunidad normalista tiene sobre el inglés y su aprendizaje, proveniente de medios de comunicación, programas de estudio, docentes y autoridades educativas.

La dimensión de actitud "se conforma por expresiones de carácter evaluativo" (Cuevas, 2016, pág. 122) con relación al aprendizaje del inglés, se refiere a las emociones y la postura que toman en la comunidad hacia este objeto de estudio, la cual puede ser favorable o desfavorable, siendo esta la dimensión más evidente.

Finalmente, la dimensión de campo de representación "nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación" (Moscovici, 1979, pág. 46), en esta dimensión se evidencian los significados que la comunidad tiene sobre el aprendizaje del inglés, del cual han creado una imagen mental colectiva que orienta sus acciones.

Como complemento a la teoría principal se utilizarán una serie de teorías sustantivas que permitirán analizar, con mayor profundidad, las representaciones sociales bajo estudio. Inicialmente se considerarán los conceptos de núcleo central y periferias propuestos por Jean-Claude Abric (2001), ya que permitirán identificar la estructura de la representación. Este tipo de análisis estructural permitirá obtener tanto los elementos más estables de la representación, así como los más flexibles que eventualmente se podrían modificar tras una intervención.

El Sistema Motivacional del Yo en el aprendizaje de una L2 (lengua extranjera), de Dörnyei (2005) es otra teoría sustantiva que servirá como referente para el análisis de la influencia de las representaciones sociales en el aprendizaje del inglés. Esta teoría se enfoca específicamente en entender la motivación de los estudiantes de una lengua extranjera, proponiendo para esto un modelo tripartito conformado por el Yo ideal, el Yo deseado y las experiencias de aprendizaje.

De acuerdo con Dörnyei el primer componente de la motivación es el Yo ideal, el cual se refiere a la imagen idealizada que el estudiante de una L2 tiene sobre sí mismo como usuario de la lengua extranjera; es decir, cómo se perciben a sí mismos los individuos de la comunidad normalista al usar el inglés. El segundo componente se denomina el Yo deseado, en el cuál influyen todas las expectativas y normas sociales, educativas, laborales y familiares que ejercen presión en el estudiante. El último elemento contempla las experiencias de aprendizaje que el estudiante tiene, vinculándose con factores emocionales, creencias sobre el aprendizaje e interacciones en el aula los cuales tienen una influencia sobre la percepción del aprendizaje del idioma y del propio estudiante en relación con la L2.

Si bien, esta teoría tiene un enfoque más individual en cuanto a la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera, se propone su inclusión para analizar el impacto que las representaciones sociales tienen en el interés por el idioma, ya que éstas, pueden influenciar la imagen idealizada que el estudiante

de L2 tiene sobre sí mismo como usuario de la lengua extranjera. Asimismo, las expectativas sociales, educativas y familiares que influyen en el Yo deseado y los factores emocionales y las creencias sobre un idioma están inmersas en la conformación de la representación social.

Dentro del marco metodológico se contempla identificar las representaciones sociales de diferentes actores educativos de la comunidad normalista, por lo que el grupo de informantes estará constituido por: 40 alumnos, 10 docentes y 3 directivos. La selección de éstos será no probabilística y por conveniencia.

En un primer acercamiento se aplicará un cuestionario al total del grupo de informantes para conocer cuáles son las condiciones de producción de la representación social sobre el aprendizaje del inglés, es decir, cuál es el contexto social, institucional e histórico que da lugar a la elaboración de la representación. Es necesario conocer estos contextos socioculturales, educativos y familiares de los participantes pues "los significados de las representaciones sociales no son neutros dado que, al ser construidos socialmente, se conforman a partir de la singularidad del sujeto y desde el lugar que ocupa en el mundo donde interviene la experiencia, la historia y el contexto social." (Cuevas, 2016, pág. 121)

A la par del cuestionario inicial se implementarán estrategias de evocación verbal que ayuden a identificar el núcleo central y las periferias de las representaciones sociales que la comunidad normalista tiene hacia el aprendizaje del inglés, es así, como por medio de asociaciones libres y evocaciones jerárquicas se busca develar la estructura de la representación social y la dimensión del campo de representación.

En un segundo momento se realizarán una serie de entrevistas semiestructuradas individuales y en grupos focales con el objetivo de obtener datos sobre las dimensiones de actitud e información de la representación social y ahondar sobre el sistema motivacional del yo en L2 de los informantes.

El análisis de los datos tendrá un tratamiento tanto estructural como procesual buscando brindar una perspectiva completa y profunda de las representaciones sociales que la comunidad normalista tiene sobre el aprendizaje del inglés y cómo estás afectan la motivación e interés por el idioma, lo que derivaría en una posible propuesta de sugerencias para mejorar la experiencia educativa.

Consideraciones finales

La presente investigación se encuentra en una etapa inicial. Desde un análisis documental, se ha desarrollado el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, los objetivos, los supuestos, avances en la elaboración del estado del arte, el marco teórico, así como la base metodológica. Estos avances han permitido consolidar la pertinencia del estudio y su contribución al conocimiento sobre el aprendizaje del inglés en la comunidad normalista desde la teoría de las representaciones sociales.

Hasta este punto, el análisis de antecedentes ha revelado que las investigaciones previas sobre representaciones sociales en el aprendizaje del inglés se han centrado principalmente en contextos universitarios o de educación básica, dejando un vacío en el estudio de las escuelas normales. También se pudo identificar que el interés se ha centrado en los alumnos, sin considerar a los docentes y a los directivos. Asimismo, se detectó que la motivación, la percepción de utilidad y las experiencias de aprendizaje previas juegan un papel clave en la construcción de actitudes favorables hacia el aprendizaje del inglés. Estos hallazgos refuerzan la relevancia de investigar cómo las representaciones sociales inciden en la desvaloración del inglés, la falta de motivación para aprenderlo y la toma de decisiones en cuanto a gestión institucional que permita brindar las mejores condiciones para el aprendizaje.

El marco teórico permite contar con un sustento interpretativo, ordenamiento lógico y secuencial como base para vislumbrar posibilidades de mejora. Los planteamientos de Moscovici, Abric y Dörnyei nos proporcionan herramientas analíticas para comprender la relación entre los factores socioculturales, educativos y psicológicos que influyen en el aprendizaje del inglés. En términos metodológicos, este estudio con enfoque cualitativo y aplicación de técnicas como asociaciones verbales, entrevistas y grupos focales, permiten una exploración profunda del objeto de estudio.

El siguiente paso en la investigación será continuar con la construcción del diagnóstico, el diseño de los instrumentos de recolección de datos y el trabajo de campo. Esta fase, se desarrollará en los próximos meses, a fin de validar los supuestos teóricos y obtener datos empíricos que permitan responder a las preguntas de investigación. Se espera que los resultados aporten información valiosa para la implementación de estrategias que promuevan un cambio favo-

rable en la percepción y motivación hacia el aprendizaje del inglés en la comunidad normalista.

Referencias

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Benítez, M. (2024). Cuestionario aplicado a docentes de la especialidad de inglés de la ENSEM. [Instrumento no publicado].

CEVIE-DGESUM. (2022). *Centro virtual de innovación educativa*. https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios/planes-2022

Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2022). *Informe de evaluación diagnóstica*.

CRELe. (2023). *Registros académicos de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024*.

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, (10), 109-140.

DGESUM (2018). *Planes de estudio 2018*. https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Education First (EF). (2023). *Índice de dominio del inglés*. https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Autorregulación para el manejo de las conductas disruptivas: perspectiva docente en primer grado de primaria del municipio de Macuspana, Tabasco*

*Mónica Del Carmen Acuña Colomé***

Resumen

Ante todo, uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes, es la autorregulación de las conductas disruptivas en el aula, las cuales, impactan directamente el ambiente educativo, a menudo provocan que el docente invierta una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo a manejar situaciones de conflicto, lo que ralentizan las actividades académicas y perjudica el ambiente de aprendizaje. Ante esta realidad, surge la necesidad de investigar y comprender a fondo este fenómeno, de este modo, nace el presente estudio que aborda la problemática de las conductas disruptivas en los estudiantes de primer grado de primaria en una escuela ubicada en el municipio de Macuspana, Tabasco, con el objetivo de explorar las dinámicas presentes en el aula y proponer soluciones que optimicen el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Por lo tanto, el propósito es ofrecer herramientas que favorezcan el control emocional, por consiguiente, se deslinda el objetivo principal, el cual es analizar las estrategias que utiliza el docente para el manejo de las mismas, a través de un enfoque metodológico cualitativo y un diseño fenomenológico, el estudio busca además identificar las prácticas pedagógicas que favorecen la autorregulación y conocer la perspectiva del profesor sobre el impacto en la creación de un entorno educativo más armónico y eficaz. Mediante técnicas como la observación directa no participante y entrevistas semiestructuradas, de esta manera se exploran las perspectivas de los

* Línea temática: 1. Procesos cognitivos y socio-afectivos.
Porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Educación, Semestre: 2do. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271. Villahermosa, Tabasco, México.
monica.acunac@upntabasco.edu.mx

docentes, con el fin de proponer soluciones para la mejora de la convivencia, promoviendo el bienestar tanto de estudiantes como de educadores.

Palabras clave: conductas disruptivas; estrategias de autorregulación; primaria; gestión emocional.

Introducción

Actualmente, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se destaca la importancia de crear ambientes de aprendizaje positivos, inclusivos y emocionalmente seguros para el desarrollo integral de los alumnos, por esta razón se han ajustado materiales como Planes y Programas de Estudio 2022; donde se enfatiza el manejo de emociones como parte del aprendizaje, la Ley General de Educación (LGE); la cual establece que la educación debe contribuir al desarrollo de las habilidades socioemocionales y un ambiente escolar positivo, el Marco Curricular Común de la Educación Básica; donde se destaca la importancia de que los docentes apliquen estrategias para gestionar las emociones en el aula y el Programa Nacional para la Convivencia Escolar (PNCE); que proporciona herramientas para mejorar el clima escolar y fomentar técnicas socioemocionales en el aula.

De modo que, el presente trabajo se enmarca en el Área temática: 4. Procesos de aprendizaje y educación y se vincula con la Línea temática: 1. Procesos cognitivos y socio-afectivo, dado que es evidente la necesidad de que las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), desarrollen habilidades que les permitan gestionar sus emociones, su comportamiento, tomar decisiones responsables y construir relaciones interpersonales saludables, por lo que, este enfoque va más allá de la adquisición de conocimientos académicos. En consecuencia, el papel del docente trasciende la enseñanza tradicional de contenidos académicos, para incorporar un enfoque integral, lo que implica para el docente atender el desafío que se encuentra inmerso en la dinámica de diversas aulas y que se titula en este trabajo como: "conductas disruptivas".

Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las estrategias que utiliza el docente para el manejo de las conductas disruptivas de acuerdo con el enfoque de la NEM, favoreciendo al docente con herramientas más idóneas, dejando atrás la educación opresora. Ahora bien, el porcentaje de avance actual corresponde al capítulo 1, al adentrarse en este apartado, se despliega un recorrido inicial que permite entender la estructura y esencia de la investiga-

ción. A partir de una descripción de los antecedentes, el lector es guiado hacia los elementos que enmarcan el fenómeno a estudiar, este incluye una visión integral de las características del entorno educativo y social.

A continuación, los antecedentes ofrecen una revisión de estudios previos que han abordado la temática a nivel internacional, nacional y local. El planteamiento del problema se nutre de datos empíricos que destacan la; problemática, antecedentes, datos estadísticos, causas, consecuencias, contexto y un gráfico que permiten las múltiples dimensiones del fenómeno. Ver figura 1, en anexos.

Derivado de este planteamiento, se formulan las preguntas de investigación y se trazan los objetivos que guiarán la exploración del estudio. Las preguntas están cuidadosamente diseñadas para abordar el problema desde perspectivas diversas, mientras que los objetivos derivan de estos y definen las metas concretas de la investigación. *Por lo que se anexan acontinuación.*

Preguntas de investigación

Pregunta principal

¿Qué estrategias de autorregulación utiliza el docente de primer grado de primaria para el manejo de las conductas disruptivas?

Pregunta secundaria

¿Cuál es la perspectiva del docente sobre el impacto del desarrollo de la autorregulación en el manejo de conductas disruptivas en primer grado de primaria?

Por otro lado, la justificación resalta la pertinencia del estudio, destacando sus posibles aportaciones teóricas y prácticas, así como su potencial impacto en la mejora del ámbito educativo. Se argumenta aquí la importancia de estudiar esta problemática y los beneficios que podría tener tanto en el conocimiento académico como en las intervenciones educativas. *Asimismo se anexa sintetizada.*

Justificación

Este estudio contribuirá a la identificación y análisis de las estrategias que utilizan los docentes de sexto grado para ayudar a sus alumnos a aprender a auto-

rregular sus emociones y comportamientos. Al comprender estas estrategias, se podrá generar un marco teórico que facilite la formación docente en el área del manejo emocional en el aula.

El aporte teórico de este estudio es considerable, dado que esta investigación puede abrir nuevas líneas de indagación sobre la relación entre el autocontrol de los docentes, la mejora del rendimiento y comportamiento estudiantil, por tanto, analizar la interacción entre la autorregulación del docente y su efecto, en el comportamiento de los estudiantes generará un marco conceptual que enriquecerá el campo de la pedagogía.

En este caso, la utilidad metodológica de este trabajo radica en su enfoque cualitativo y el uso del estudio de caso, que permitirá un análisis en profundidad de las estrategias de autorregulación utilizadas por los docentes. Por ende, los hallazgos de esta investigación podrán servir como referencia para futuros estudios en contextos educativos similares, aportando a la construcción de un modelo de gestión de aula que integre la autorregulación emocional como un componente fundamental del proceso educativo.

En cuanto al estado del arte, se lleva a cabo un análisis de investigaciones actuales que han examinado el tema desde diferentes enfoques, proporcionando una base teórica sólida que delimita el objeto de estudio, este apartado revela las brechas y áreas de oportunidad que serán abordadas, en consonancia con la propuesta del presente estudio.

Desarrollo

Asimismo, la descripción de la metodología, de manera breve destaca el enfoque metodológico cualitativo; que asegura una estructura ordenada y coherente que permitirá alcanzar los objetivos planteados, el tipo y método de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección, así como las características del contexto, la muestra y los sujetos informantes.

Enfoque de la investigación

La investigación cualitativa se presenta como un enfoque metodológico esencial para explorar y comprender la complejidad de las conductas disruptivas en el contexto educativo. De esta manera, llevamos adelante el razonamiento de Anadón (2008), "el enfoque cualitativo acude a teorías interpretativas porque

ellas comparten el objetivo de dar la palabra a las diferentes voces, personas o grupos sociales, con el fin de llevarlas a ocupar el lugar que les corresponde en el seno de la sociedad", (como se citó en Bautista, 2011, p. 20), esta afirmación subraya, por lo tanto, la importancia de considerar las voces de los docentes en el análisis de las conductas disruptivas, dado que su experiencia y perspectiva son fundamentales para desarrollar un entendimiento más completo del fenómeno y para implementar estrategias efectivas en el aula.

Método

En este contexto, enfoque fenomenológico emerge como una opción metodológica valiosa, dado que permite explorar a fondo las experiencias y percepciones de los individuos, capturando la riqueza de sus vivencias en su contexto natural.

Por lo que, este enfoque se centra en la comprensión profunda de las experiencias subjetivas, permitiendo a los investigadores captar la complejidad y singularidad del fenómeno en estudio. Tal como menciona Hernández, et al (2014), "su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias. (p. 493), este método permite a los investigadores acceder a la riqueza de sentimientos, emociones y percepciones que las personas experimentan en relación con el fenómeno en estudio.

Tipo de estudio

En este contexto, el enfoque descriptivo emerge como una herramienta valiosa para captar y analizar de manera detallada las estrategias de autorregulación empleadas por un docente en la gestión de conductas disruptivas. Esta metodología permite una observación cuidadosa de las prácticas educativas, facilitando la recolección de información que revela las características y particularidades del fenómeno en cuestión.

Así, el estudio descriptivo se posiciona como una vía idónea para obtener un panorama claro y comprensivo de las experiencias docentes y de los desafíos que enfrentan en su labor pedagógica. Por lo que, "se busca especificar las propiedades, las características (...) Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren; esto es, su objetivo no es indicar cómo se rela-

cionan éstas" (Hernández et al., 2014, p. 92). Esta definición subraya la importancia de la recopilación de datos en el contexto del estudio, lo que permite un entendimiento integral de las estrategias docentes y su relevancia en el manejo de las conductas disruptivas en el aula.

Técnicas e instrumentos para recopilar la información

En el ámbito de la investigación educativa, es fundamental utilizar una variedad de técnicas que permitan la recolección efectiva de datos, una de estas es la observación, que proporciona una visión directa y detallada de las dinámicas en el entorno educativo. Asimismo, las entrevistas semiestructuradas se presentan como una herramienta valiosa, dado que permiten profundizar en las percepciones de los participantes mediante un guion de entrevista que aporta estructura, pero también flexibilidad para explorar temas emergentes.

Y como resultado, en este sentido, podemos acudir a la grabación de las entrevistas se convierte en un instrumento esencial, asegurando que las respuestas sean capturadas con precisión. Posteriormente, la transcripción de estas grabaciones facilita un análisis más minucioso, convirtiendo el audio en texto accesible. Complementando estas técnicas, las notas de campo también juegan un papel crucial, permitiendo al investigador registrar observaciones y reflexiones adicionales que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

De este modo, se destaca la importancia de una observación reflexiva y contextualizada, que va más allá de la simple recopilación de datos, permitiendo al investigador comprender la complejidad del fenómeno en su totalidad. Así, la observación se convierte en una herramienta poderosa para captar las sutilezas de las interacciones y comportamientos en el entorno educativo, por lo que Hernández, et al (2014) plantea que "un buen observador cualitativo necesita saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas, ser reflexivo y flexible para cambiar el centro de atención, si es necesario." (p. 403), en conjunto, dichos elementos hacen de la observación cualitativa un proceso dinámico y enriquecedor que profundiza en la comprensión de la realidad social.

Para el presente proyecto, se utilizará la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de datos, este tipo de entrevista no es completamente abierta ni cerrada, lo que permite a los entrevistadores adaptar las pre-

guntas según las respuestas de los participantes, promoviendo así un diálogo más dinámico y significativo.

> Para el tipo de entrevista semi-estructurada analizado aquí, la guía incluirá un resumen de los temas que se deben cubrir, con preguntas propuestas. Dependerá del estudio particular (...) y al tacto del entrevistador decidir cuánto ceñirse a la guía y cuánto profundizar en las respuestas. (Kvale, 2008, p.125).

Por lo que la habilidad del entrevistador se vuelve crucial, este deberá decidir cuándo seguir la guía y cuándo es más apropiado profundizar en las respuestas de los participantes. Además, las notas de campo o anotaciones de la observación directa son "descripciones de lo que estamos viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados. (...) Nos permitirán contar con una narración de los hechos ocurridos (qué, quién, cómo, cuándo y dónde)", (Hernández et al, 2014, p. 371), en conjunto, las notas de campo y la transcripción forman un conjunto robusto de datos que facilitan un análisis más profundo y completo del fenómeno estudiado.

Muestra y sujetos informantes

Para el desarrollo de esta investigación, se empleará un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues permite seleccionar de manera intencional a los sujetos informantes más relevantes en función de su experiencia y conocimiento sobre el fenómeno de estudio: las conductas disruptivas en el aula. En este sentido Morse (1991) y Bernard (2006), plasman que "se utiliza cuando se elige una población y no se sabe cuántos sujetos pueden tener el fenómeno de interés, aquí se recurre a los sujetos que se encuentren, también se utiliza en fenómenos muy frecuentes pero no visibles". (Cómo se citó en Alejo y Belkis, 2019, p. 79).

Por otra parte, se considera que la muestra del estudio está compuesta tres maestras de primer grado en Nivel de Educación Primaria del grupo 1º A de la Escuela Primaria de Macuspana, Tabasco, pues proporcionarán información sobre las conductas disruptivas que se manifiestan en el aula y en segundo lugar, se contará con cinco sujetos informantes, los cuales son; un psicólogo que también ejerce como docente en Nivel Superior, y un Director Efectivo de la institución educativa.

Escenario de la investigación

Contexto

El lugar donde se pretende realizar el siguiente estudio es en Nivel Básico, (de la cual se omite el nombre por acuerdo de confidencialidad), no obstante, se encuentra en un entorno urbano, ubicada en la Calle Benito Juárez García No. 514, en el centro de Macuspana, Tabasco con Código Postal 86706, detrás de la escuela se sitúa otra Escuela Primaria Pública. Esta institución ha experimentado una renovación significativa, se han levantado nuevos edificios y mejorado la infraestructura, incluyendo un arcotecho, una escalera de emergencia, y la renivelación del patio principal, lo que contribuye a un entorno más seguro y acogedor, así como la disponibilidad de servicios básicos como agua, luz y drenaje, junto con el nuevo mobiliario.

En el aula de primer grado, grupo A, un total de 31 estudiantes—23 niñas y 8 niños, disfrutan de un entorno dinámico y colaborativo, en cuestiones geográficas se localiza en la planta baja, al final del pasillo, se presenta con mobiliario nuevo y cómodo que favorece el trabajo colaborativo, equipado con ventiladores y aire acondicionado, el espacio está diseñado para facilitar la concentración y el aprendizaje.

Consideraciones finales

De acuerdo al grado de avance se ha reflexionado sobre los resultados parciales obtenidos de forma momentánea, en este sentido, se han delineado las bases metodológicas que sustentan la investigación, lo que ha permitido consolidar una perspectiva clara en torno a la problemática abordada, por tanto, se ha adoptado el enfoque cualitativo, pues se busca comprender la experiencia docente en el manejo de estas conductas analizando las estrategias y su efectividad en el contexto escolar.

De igual manera, los hallazgos preliminares han evidenciado la necesidad de que los docentes cuenten con herramientas específicas para fomentar la autorregulación en sus alumnos. Además se ha reafirmado la importamcia de seguir explorando el papel de la autorregulación en la educación y su vinculación con la práctica docente.

Conclusiones

Por su parte, los resultados obtenidos hasta el momento aportan la evidencia sobre la relevancia de la aplicación de estrategias pedagógicas en el manejo de las conductas disrutivas, de este modo, se abren las puertas a futuras investigaciones, bajo el enfoque de que la enseñanza no debe limitarse unicamente a la adquisición de conocimientos, sino que debe integrar el fortalecimiento del desarrollo emocional, de forma integral y efectiva.

Referencias

Alejo, M., y Belkis, O. (2019). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa

Bandura, A., & Walters, R. H. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personaliad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf

Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno. https://file:///Users/a1234/Downloads/Batista-Proceso%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20_%20selecci%C3%B3n.pdf

Cerino Soberanes, A., Flores-Macías, R. del C., Bracqbien Noygues, C. S., García Falconi, R., & Hernández Flores, E. P. (2022). Las estrategias de autorregulación académica en tareas escolares de estudiantes de una secundaria pública de Tabasco, México. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 25(2). https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/82931

Cortés, M., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*. https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf

Donado, D., Serrano, L. (2019). Estrategias pedagógicas para mitigar conductas disruptivas en las estudiantes de 4° en la Institución Educativa Politécnico de Soledad (tesis de grado para optar el título de Magíster en Educación). Universidad de la Costa, Barranquilla. https://core.ac.uk/download/pdf/288166716.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Bautista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.a ed.). https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/m; https://archive.org/details/las-entrevistas-en-investiga-

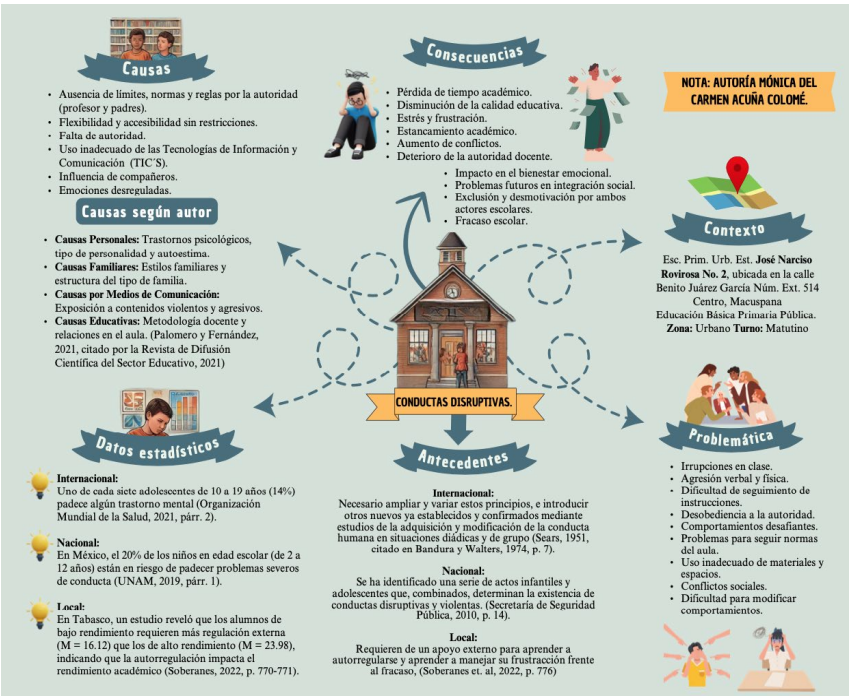
cion-cualitativa/page/n3/mode/2up; https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724016.pdf

Kvale, S. (2008). Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata. Las-entrevistas-en-investigación-cualitativa.pdf - Google Drive

Anexo

Figura 1

Problematización



Nota: enfoque multidimensional para abordar el problema de manera efectiva.

Tipos de involucramiento Familia-Escuela y factores que los determinan. El caso de la Secundaria General "Román Saldaña Oropeza"*

*Elizabeth Rodríguez Toachee***

Resumen

El involucramiento familiar en la educación es un factor clave para el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se promueve una educación equitativa e inclusiva, destacando la importancia de la colaboración entre familia, escuela y comunidad. Sin embargo, persisten barreras que dificultan esta interacción, especialmente en la educación secundaria.

Este estudio analiza los tipos de participación familiar en la Secundaria General "Román Saldaña Oropeza" y los factores que los condicionan, a partir de la Teoría de las Esferas de Influencia Superpuestas de Joyce Epstein. Dicha teoría enfatiza la interconexión entre el hogar, la escuela y la comunidad, y propone seis tipos de participación parental. Además, se consideran dimensiones como el nivel educativo de los padres, el ingreso económico, la estructura familiar y las expectativas.

Los hallazgos destacan la necesidad de estrategias que fortalezcan la colaboración familia-escuela, promoviendo una participación activa y efectiva. Se concluye que una mayor interacción entre estos entornos favorece el desempeño escolar y el bienestar de los estudiantes, alineándose con los principios de la NEM.

Palabras clave: involucramiento familiar, participación de la familia, relación familia-escuela, factores familiares, desempeño académico.

* Línea temática: familia y aprendizaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Doctorado en Investigación Educativa, cuarto semestre. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
elytoachee@gmail.com

Introducción

En el actual contexto educativo, la relación familia-escuela se reconoce como un pilar fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) promueve una educación equitativa e inclusiva, enfatizando la importancia del involucramiento familiar en el aprendizaje (SEP, 2019). Sin embargo, en la práctica, persisten desafíos que limitan esta participación, especialmente en niveles como la educación secundaria, donde la interacción entre las familias y la escuela tiende a reducirse.

El involucramiento familiar, entendido como las actitudes, conductas y actividades que las familias desarrollan para apoyar el aprendizaje escolar (Abdul-Adil y Farmer, 2006), se ha visto afectado por factores como la comunicación limitada con la escuela, la delegación de responsabilidades en terceros y el bajo interés por actividades académicas. Estos problemas se han acentuado tras la pandemia de COVID-19, evidenciando la necesidad de estrategias que fortalezcan la colaboración familia-escuela.

Esta investigación se centra en el análisis de los tipos de involucramiento familia-escuela en la Secundaria General "Román Saldaña Oropeza" y los factores que los determinan. El objetivo es identificar cómo se manifiesta esta participación en el contexto de la NEM y qué elementos influyen en su configuración.

La pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cuáles son los factores que determinan los tipos de involucramiento familia-escuela en la Secundaria General "Román Saldaña Oropeza"? Se parte del supuesto de que el nivel de involucramiento está condicionado por variables socioeconómicas, culturales y organizativas dentro de cada núcleo familiar.

Este estudio contribuirá a la generación de propuestas que fomenten una mayor integración de las familias en el proceso educativo, reconociéndolas como agentes activos en la formación de sus hijos.

Desarrollo

El punto de partida de esta investigación es un estado del arte que permite situar cinco aspectos clave en el estudio del involucramiento familiar en la educación:

1. la medición del involucramiento familiar,

2. las percepciones de docentes y familias respecto a la participación en la educación,
3. el planteamiento y evaluación de estrategias para promover la participación familiar en las escuelas,
4. los efectos del involucramiento familiar en la educación y
5. las barreras y factores que influyen en dicha participación.

Estos puntos de encuentro son el resultado de un diálogo teórico-epistemológico entre diversos autores que han abordado el tema desde distintas perspectivas. A partir de esta revisión, se enriquece el marco teórico de la investigación con la Teoría de las Esferas de Influencia Superpuestas de Joyce Epstein (1995), que enfatiza la influencia de los diferentes entornos en el desarrollo del estudiante y postulando seis tipos de participación parental en la educación. Asimismo, en relación con los factores familiares que influyen en el involucramiento familiar, se exploran siete dimensiones principales: el nivel educativo de los padres, el ingreso económico, la estructura familiar, el género y la edad, el trabajo y los horarios, las experiencias personales y las expectativas y creencias familiares.

Teoría de las Esferas de Influencia Superpuestas

La Teoría de las Esferas de Influencia Superpuestas de Joyce L. Epstein es un marco conceptual que resalta la interconexión entre la familia, la escuela y la comunidad en el desarrollo educativo de los estudiantes. Según Epstein, la forma en que las escuelas promueven esta colaboración influye directamente en el aprendizaje y bienestar de los niños. Esta teoría sostiene que cuando estos tres entornos trabajan de manera coordinada, se generan beneficios significativos en el desempeño académico y la formación integral de los estudiantes. En este sentido, la participación familiar no es un elemento aislado, sino una parte esencial de un sistema educativo que reconoce la importancia del entorno social del estudiante (Epstein et al., 2019).

Desde su estructura, la teoría plantea que las esferas pueden superponerse o separarse según las políticas escolares y la disposición de las familias y la comunidad para participar en la educación. Epstein identifica seis tipos de participación parental que varían en función del nivel de involucramiento: la crianza, la comunicación con la escuela, el voluntariado, las actividades de

aprendizaje en casa, la toma de decisiones y la colaboración con la comunidad. Este modelo ofrece un marco integral para entender cómo los padres pueden influir activamente en la educación de sus hijos y cómo la escuela puede facilitar esta relación (Rivas Borrell y Ugarte Artal, 2014).

Un aspecto central de la teoría es la estructura interna y externa de las esferas de influencia. La estructura interna se refiere a los roles, expectativas y dinámicas dentro de cada uno de los entornos (familia, escuela y comunidad), mientras que la estructura externa está determinada por las relaciones entre estos entornos y la forma en que interactúan. Epstein (1992) enfatiza que, si no existe una interacción entre las esferas, se genera una desconexión que puede afectar el desempeño del estudiante. En cambio, cuando las esferas trabajan de manera conjunta, se refuerzan mutuamente, promoviendo una educación más equitativa y efectiva.

Finalmente, la teoría resalta que la elección de cada escuela entre mantener estas esferas separadas o fomentar su integración es clave para determinar el nivel de apoyo que los estudiantes reciben. Una comunicación y colaboración efectiva entre la familia, la escuela y la comunidad permite crear mensajes coherentes sobre la educación y la importancia del esfuerzo académico, estableciendo así un entorno favorable para el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante (Epstein et al., 2019).

Tipos de participación familiar

La comprensión del papel familiar en el aprendizaje demanda analizar los tipos de participación, que varían desde el apoyo escolar hasta la toma de decisiones, e influyen en la experiencia educativa. Reconocer la diversidad de estilos parentales permite adaptar estrategias pedagógicas y fortalecer la colaboración hogar-escuela. La propuesta de Epstein y Sheldon (2016) sobre seis tipos de involucramiento familiar es relevante para explorar esta temática y se describen a continuación:

Estilos de crianza. Este tipo de participación parental abarca la colaboración activa entre la familia y la escuela para optimizar el desarrollo de los niños y adolescentes (Epstein y Sheldon, 2023). Implica ayudar a todas las familias a comprender las etapas de desarrollo de sus hijos y a establecer entornos compartidos que respalden el aprendizaje. Se destacan cuatro estilos principales:

democrático, permisivo, autoritario e indiferente (Capano y Ubach, 2013; Duarte-Rico et al., 2016).

Comunicación con la escuela. La comunicación entre la escuela y la familia es vital para el éxito educativo de los niños (Epstein y Sheldon, 2023), para ello implica diseñar y llevar a cabo formas efectivas de transmitir información sobre los programas escolares y el progreso de los niños. La comunicación puede ser unidireccional, bidireccional o multidireccional (Palomares, 2014). Una comunicación efectiva fortalece el compromiso de los padres y mejora el rendimiento académico de los estudiantes.

Voluntariado. El voluntariado en la escuela implica la participación de familiares y otros miembros de la comunidad en actividades escolares (Cabornero y Fernández-Hawrylak, 2022; Valls y Kyriakides, 2013). Esta participación enriquece el entorno educativo, fomenta la convivencia intercultural y apoya las actividades escolares. Epstein et al. (2019) clasifican el voluntariado en relación con el área de apoyo de las actividades que realizan los padres, las cuales pueden ser en las escuelas o aulas, para las escuelas y aulas o como público.

Actividades de casa. Este estilo se refiere al apoyo de los padres en las tareas escolares y otras actividades de aprendizaje en el hogar (Epstein et al., 2019; Epstein y Sheldon, 2023). Implica la participación activa de los padres en el proceso de aprendizaje, proporcionando orientación y apoyo. Dentro de las principales categorías de apoyo parental en casa son el acompañamiento directo, la revisión y seguimiento de tareas, establecimiento de un entorno propicio y orientación curricular.

Toma de decisiones. La participación de los padres en la toma de decisiones sobre información, infraestructura, seguridad, ingresos escolares y currículo busca mejorar el rendimiento académico y fortalecer la comunidad escolar (Santizo, 2011). La participación de los padres permite que sus voces sean escuchadas y valoradas (Epstein et al., 2019; Epstein y Sheldon, 2023), por lo cual es importante que la escuela tome en cuenta la opinión de los familiares y que estos puedan ejercer un liderazgo dentro de la comunidad estudiantil.

Factores familiares que influyen en el involucramiento familiar

La participación familiar en la educación de los hijos se ve influenciada por una compleja interacción de factores que actúan como barreras o facilitadores en su implicación con la vida escolar. La dedicación requerida para el cuidado

y la educación de los hijos, como señala Bonell (2021), plantea desafíos significativos para la participación activa de las familias. Además, la transición de la educación primaria a la secundaria marca una notable disminución en el involucramiento familiar, debido a la distancia física y psicológica entre la escuela y los padres (Crozier, 1999). Se ha identificado una amplia gama de factores, desde la falta de tiempo y las exigencias laborales hasta las creencias y expectativas familiares, que afectan la participación parental en la educación (MEJOREDU, 2023). Este análisis busca profundizar en estos factores para comprender mejor cómo influyen en la implicación de los padres en la escuela y, por ende, en el desarrollo educativo de sus hijos.

Nivel educativo. El nivel educativo de los padres influye significativamente en su involucramiento escolar. Padres con mayor educación tienden a participar más activamente, comunicarse mejor con la escuela y tener expectativas académicas más altas para sus hijos (Jafarov, 2015). Por el contrario, aquellos con menor nivel educativo pueden sentirse menos seguros y capacitados para interactuar con la escuela (Parra et al., 2015).

Ingreso económico. El ingreso económico es un factor crucial. Padres con mayores ingresos tienen más recursos y oportunidades para participar en actividades escolares. Mientras que aquellos con bajos ingresos enfrentan obstáculos como horarios laborales demandantes, falta de transporte y cuidado infantil, lo que limita su participación. (INEGI, 2021).

Estructura familiar. La estructura familiar, ya sea monoparental, nuclear o extensa, afecta el nivel de involucramiento parental. Familias biparentales suelen tener más recursos y apoyo para participar, mientras que las monoparentales enfrentan desafíos como la falta de tiempo y recursos (Jafarov, 2015).

Género y edad. El género influye, siendo las madres quienes tradicionalmente muestran mayor involucramiento en la educación de sus hijos (Álvarez, 2019). La edad también es un factor, ya que padres más jóvenes pueden carecer de experiencia, mientras que los mayores pueden tener una comprensión más sólida de la importancia de la participación (Alonso, 2012).

Trabajo y horarios. Las demandas laborales y la falta de tiempo libre limitan la participación de los padres en la escuela. Los horarios laborales incompatibles, la falta de transporte y el cuidado de otros hijos son obstáculos comunes (Alonso, 2012; Bonell, 2021).

Experiencias personales. Las experiencias personales, como diferencias culturales y experiencias escolares negativas, pueden afectar la participación de los padres. La falta de confianza, motivación y habilidades lingüísticas también son factores influyentes (Johnson, 2023).

Expectativas y creencias familiares. Las creencias de los padres sobre la influencia de su participación en el desempeño académico de sus hijos, junto con su propio sentido de autoeficacia, son determinantes clave. Las familias cuyas expectativas son que su rol solo es supervisar las tareas, tienen menor participación en general (Álvarez, 2019).

Efectos del involucramiento familiar en la educación

La participación familiar en la educación genera transformaciones notables en el comportamiento de las familias, especialmente cuando se integran en programas educativos estructurados. La socialización académica, que combina el apoyo escolar y familiar, demuestra ser más efectiva que las intervenciones aisladas. El apoyo parental, cuando es solicitado por los estudiantes, está estrechamente ligado a la capacidad de los padres para ofrecer ayuda, lo que promueve la autonomía de los estudiantes en sus tareas.

Además, existe una relación entre la supervisión del tiempo de estudio en casa y la solicitud de ayuda en las tareas, lo que destaca la importancia de establecer límites claros. La participación de los padres tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, lo que ha sido reconocido e integrado en las políticas educativas actuales (Furey, 2023). Es así como la participación activa de las familias es fundamental para el éxito educativo de los estudiantes.

Metodología de la investigación

Este estudio adoptará un enfoque de métodos mixtos, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas para abordar la complejidad del involucramiento familiar en la educación. La integración de estos enfoques permitirá una comprensión integral del fenómeno, aprovechando la capacidad de los datos cuantitativos para identificar patrones generales y la profundidad de los datos cualitativos para explorar las experiencias y perspectivas de los participantes

El diseño de la investigación será exploratorio-descriptivo con un componente correlacional. La fase exploratoria permitirá identificar factores in-

dividuales relevantes, mientras que la descriptiva caracterizará las formas de participación familiar en un contexto específico. El componente correlacional analizará las relaciones entre las variables clave, proporcionando una visión detallada y contextualizada del fenómeno.

Se utilizará un estudio de caso no experimental y transversal. Este diseño permitirá analizar las relaciones entre los factores individuales y los tipos de participación familiar en su contexto natural, sin manipulación de variables. La recolección de datos en un momento específico proporcionará una visión instantánea del fenómeno, asegurando una representación fiel y contextualizada del estudio.

Consideraciones finales

El presente estudio, que busca comprender la compleja interacción entre los factores familiares y la participación en la educación, se encuentra en una etapa crucial de desarrollo metodológico. Se ha avanzado significativamente en la delimitación de las variables clave y la elaboración de los ítems que conformarán el instrumento cuantitativo. Este instrumento, diseñado para capturar la multidimensionalidad del involucramiento familiar y se encuentra actualmente en proceso de validación interna y externa, asegurando así su fiabilidad y validez. Paralelamente, se está desarrollando una guía de entrevista semiestructurada, que permitirá profundizar en las experiencias y perspectivas de los participantes, complementando los datos cuantitativos con una comprensión cualitativa rica y detallada.

La integración de estos instrumentos, en consonancia con el enfoque de métodos mixtos adoptado, permitirá un análisis exhaustivo de cómo los factores familiares, tales como el nivel educativo, el ingreso económico y la estructura familiar, influyen en la participación escolar. Este análisis, que considera tanto los patrones generales como las experiencias individuales, proporcionará una visión holística del fenómeno, contribuyendo a la generación de conocimiento aplicable en el diseño de intervenciones que fortalezcan la relación familia-escuela.

En conclusión, la participación familiar en la educación se revela como un constructo complejo, influenciado por una variedad de factores interrelacionados. La presente investigación, a través de su diseño metodológico riguroso y la integración de datos cuantitativos y cualitativos, busca profundizar en la com-

prensión de estas dinámicas, con el objetivo de promover una colaboración más efectiva entre el hogar y la escuela y, en última instancia, mejorar los resultados educativos de los estudiantes.

Referencias

Abdul-Adil, J. y Farmer, A. (2006). Inner-City African American Parental Involvement in Elementary Schools Getting Beyond Urban Legends of Apathy. *School Psychology Quarterly*, *21*(1), 1–12. https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.2006.21.1.1

Alonso, J. (2012). *Evaluación de los proyectos de mejora para la participación de la familia*. [Tesis de doctorado Universidad de las Palmas de Gran Canaria España.] Dialnet. http://hdl.handle.net/10553/9222

Álvarez, B. (2019) Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta, 48*(1), 19-30 https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.19-30

Bonell, G. (2021). *Participación y corresponsabilidad familiar en la Institución Educativa Nuevo Colegio del Prado*. [Tesis de maestría Fundación Universidad del Norte Colombia] Repositorio Institucional Universidad del Norte. http://hdl.handle.net/10584/10726

Cabornero, S. y Fernández-Hawrylak, M. (2022). La escuela abierta o el voluntariado como paradigma de participación. *Revista Brasileira De Educação*, *27*, 1-21. https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270087

Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, *7*(1), 83–95. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545414007

Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it? *International Studies in Sociology of Education, 9*(3), 219–238. https://doi.org/10.1080/09620219900200045

Duarte-Rico, L., García-Ramírez, N., Rodríguez-Cruz, E. y Bermúdez-Jaimes. M. (2016). Las Practicas de crianza y su relacion con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana De Psicología: Ciencia Y Tecnología, 9*(2), 113–124. http://orcid.org/0000-0002-5049-7073

Epstein, J. (1992). School and family partnerships. *Center on Families Communities, Schools and Children's Learning, 3. https://eric.ed.gov/?id=ED343715*

Epstein, J. L. et al. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Thousand Oaks, CA. Corwin.

Epstein, J. L. y Sheldon, S. B. (2016). Necessary but Not Sufficient: The Role of Policy for Advancing Programs of School, Family, and Community Partnerships. *RSF: The Russel sage foundation journal of the social sciences, 2*(5), 202–2019. https://doi.org/10.7758/RSF.2016.2.5.10

Epstein, J. y Sheldon, S. (2023). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools.* Routledge.

Furey, M. (2023). Family involvement in schools: a local perspective. [Tesis de doctorado Universidad de Colorado.]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). Cuantificando la Clase Media en México 2010-2020. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmedia/doc/cm_desarrollo.pdf

Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: the analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences, 18*(4), 35–44. http://dx.doi.org/10.5782/2223-2621.2015.18.4.35

Johnson, A. (2023). Barriers to parent involvement: a mixed-methods study among school stakeholders. [Tesis de doctorado Indiana Wesleyan University] ProQuest. https://www.proquest.com/openview/a457717b3e765ed426df520184a941ae/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

MEJOREDU. (2023). Involucramiento parental y socialización académica en estudiantes de educación secundaria y media superior. Informe ejecutivo 2023. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/involucramiento_parental_secundaria_ems.pdf

Palomares, A. (2014). Análisis de modelos de comunicación profesorado-familia para gestionar conflictos: Estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, (25), 277–298. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.12

Parra, J., Hernández-Prados, M. Á., Gomariz, M. Á., y García-Sanz, M. P. (2015). Características de la participación de las familias en la educación escolar. En CERN. *La participación de las familias en la educación. XIII Encuentro del Consejo Escolar de la Región de Murcia,* 11-33. https://cerm.carm.es/wp-content/uploads/2018/05/La_participacion_de_las_familias.pdf

Rivas Borrell, S. y Ugarte Artal, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación, 27*, 153–168. https://doi.org/10.15581/004.27.153-168

Santizo, C. (2011). Gobernanza y Participación Social en la escuela pública. *Revista Mexicana De Investigación Educativa, 16*(50), 751–773. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000300005&script=sci_abstract

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Ciudad de México: SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Valls, R., y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education, 43*(1), 17-33. https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213

Trabajo colaborativo para fomentar habilidades sociales y acuerdos de convivencia en alumnos de educación primaria*

*Ana Yolitzin Palomo Lujano***

Resumen

El trabajo colaborativo tiene un papel importante dentro de la educación ya que la Nueva Escuela Mexicana y los Planes y Programas 2022, trabajan en conjunto para que la educación del estudiante se base en diversos aspectos que le ayudaran a ser un ciudadano integral. El objetivo es el uso del trabajo colaborativo para fortalecer la convivencia y las habilidades sociales en los estudiantes. utilizando un enfoque metodológico de investigación- acción. La búsqueda de información que se realizo fue en las instalaciones de la escuela primaria Lázaro cárdenas con alumnos de tercer grado. En conclusión, la revisión de esta información y la propuesta que se realizará, nos den elementos necesarios para desarrollar la problemática sobre el trabajo colaborativo atendiendo la interacción, la convivencia y las habilidades sociales de los estudiantes.

Palabras clave: trabajo colaborativo, convivencia sana, habilidades sociales, interacción.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022 que se han elaborado tienen un impacto en la educación ya que teste "tendrá como objetivos el desarrollo humano

* Línea temática: 1. Procesos cognitivos y socio-afectivos (por ejemplo, memoria, metacognición, orientación al logro, autoeficacia académica, atribuciones, autorregulación del aprendizaje). Porcentaje de avance 25%.

** Maestría en Educación Básica primer semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Atizapán con Sede Regional Nezahualcóyotl.
anapalomo2530@gmail.com

integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad" (p 15) por lo que se tiene una gran labor, por parte de todas las personas involucradas en el proceso.

Es por ello que para el presente trabajo, se ocuparán las instalaciones de una escuela primaria ubicada en el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl, Colonia reforma, Estado de México con los estudiantes de 3er grado grupo D, donde el problema de la investigación que se tiene en cuenta, es la interacción entre los estudiantes al momento de formar equipos y empezar a trabajar, llegando al punto de un trabajo incompleto o con ciertas dificultades durante la elaboración de un producto final, siendo esta una necesidad que se tiene que combatir para lograr un trabajo colaborativo.

A continuación el contexto en el cual se va a desarrollar la investigación educativa son estudiantes de tercer grado de primaria que oscilan en una edad de entre ocho y nueve años donde el grupo está conformado por 22 alumnos, donde 15 son mujeres y 7 hombres, algunas fortalezas que tiene el grupo de manera general, es que les gusta trabajar de forma individual, son competitivos al momento de entregar las actividades realizadas en el salón de clases, usualmente son las niñas las que quieren ser las primeras en acabar y cuando terminan quieren seguir con una nueva actividad no importando que los demás vayan atrasados.

Por otra parte, las áreas de oportunidad que tienen, es el trabajo con otros compañeros, no logran poner atención a las indicaciones de manera oral y a veces ni a las escritas, los estudiantes son muy disparejos al trabajar, esto quiere decir que hay algunos que trabajan muy rápido y bien, otros que trabajan bien, pero tardan en entregar y otros que trabajan lento, aunado a eso se ponen a platicar o hacer otra cosa, platican entre ellos de manera constante y llegan a perder la idea de lo que están haciendo.

Los contenidos que se abordarán en este trabajo serán del plan y programas 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en cualquiera de los cuatro campos formativos (Lenguaje, Saberes y pensamiento científico, Ética naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario) teniendo en cuenta sus contenidos, el propósito, los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), libros de texto gratuito y la metodología acorde a cada campo formativo.

El tiempo en el que se va a realizar la propuesta de intervención será de dos ciclos escolares en este caso 2024-2025 y 2025-2026 con el grupo de tercer grado grupo D con base a la necesidad que tienen, por lo que es tiempo sufi-

ciente para poder llevar a cabo las cinco etapas que menciona en el manual del diagnóstico participativo, Astorga &Van Der (1991) las cuales consisten en el diagnostico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización (p.17)

Durante la propuesta de intervención se tiene como objeto de estudio el trabajo colaborativo por lo que, se presenta nuestra pregunta de investigación ¿Cómo el desarrollar el trabajo colaborativo fomenta las habilidades sociales para generar una sana convivencia?, cconsiderando como objetivo general, el desarrollo del trabajo colaborativo fomentando habilidades sociales para una convivencia sana y pacifica.

De lo anterior se desprenden los objetivos específicos los cuales nos ayudaran en el proceso para lograr la meta que se quiere al finalizar esta intervención, teniendo así uno de ellos el planificar estrategias que permitan desarrollar habilidades sociales, posteriormente trabajar acciones para una convivencia sana y por último implementar actividades para formar equipos en binas, triadas, cuartetos, etc.

De la mejor manera, cabe mencionar que para llegar al punto anterior se pretende hacer conciencia del porqué es importante trabajar en colaboración y no solo de manera individual o en equipo apoyándose de las formas de convivencia.es por ello que el trabajo colaborativo ayuda en el proceso de aprendizaje dentro del aula para favorecer sus conocimientos a través de la interacción entre ellos, de esta forma el teórico con el cual nos apoyaremos será Lev Semionovich Vigotsky donde (1978 citado en Eggen yKauchak, 2001)

> centra su atención en los aspectos sociales del aprendizaje y creía que la mayor parte del aprendizaje humano resultaba de la interacción entre las personas, por lo que en el aula es muy importante la interacción entre profesor alumno, así como entre los alumnos (p.11).

La propuesta de intervención quiere lograr que los alumnos desarrollen el trabajo colaborativo, utilizando habilidades sociales como la empatía, comunicación, sus necesidades, entre otras, fomentando una convivencia sana para llegar a una meta en común, gracias al trabajo de todos y no solo de algunos cuantos, es por ello que para lograr cambios en el proceso de los estudiantes es importante trabajar diferentes técnicas y acciones, de esta manera los estudiantes podrán interactuar entre sí, autorregularse, ser críticos, etcétera, con la finalidad de trabajar en conjunto para la elaboración un trabajo de calidad.

Descripción de la experiencia de la intervención

Ahora bien el trabajo que se va a desarrollar contará con una metodología de investigación-acción donde Latorre (2007) menciona que "La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social" (p. 24), de esta manera primero se hará la investigación sobre la problemática para posteriormente realizar una propuesta que se aplicara, después se sistematizara para conocer resultados positivos en el aula.

Durante el proceso de intervención se llevaran a cabo diferentes acciones en primer lugar, para conocer a la población del tercer año de primaria y llevar a cabo la propuesta de intervención, se inició con un diagnóstico educativo, empezando con la observación, posteriormente usando el manual de estilos de aprendizaje se aplicó el "modelo de la programación Neurolingüística de Bandler y Grinder, también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK)" (p.30),dando como resultados que los estudiantes son kinestésico.

De la misma manera se diseñó un cuestionario como instrumento para recopilar información necesaria en ámbitos tanto escolares como familiares, es por ello por lo que Chasteauneuf (2009 citado en Hernández 2014) menciona que un "cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir" (p.217), siendo que esos al inicio fueron pilotaje y posteriormente se aplicaron a la muestra de la escuela, enseguida se sistematizo y analizo la información.

Otro instrumento que ayudo a recabar información relacionada con la problemática fue el diario de campo, el cual tiene gran valor cualitativo y sirve para recoger toda la información en el proceso de la investigación acción que se está llevando a cabo. Siendo esta la razón que de Latorre (2007) menciona que "El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación" (p.65)

Las pruebas estandarizadas son otro instrumento que nos proporciona información para conocer las habilidades de los estudiantes en cuanto a la producción de texto, lectura y cálculo mental, siendo este el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) el cual:

> es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a los colectivos docente contar con la información sistémica y oportuna acerca de los

> alumnos que están en riesgo de no alcanzar sus aprendizajes clave o incluso abandonar sus estudios (SEP, p.6).

Después de todo esto, se plantea una propuesta donde el objetivo es, el uso de la convivencia sana y las habilidades sociales en los alumnos den como resultado el trabajo colaborativo dentro del salón de clases obteniendo un producto final, para ello se explicará de manera general las categorías que se van a emplear, siendo estas nuestro punto de partida.

Trabajo colaborativo

Para poder definir este concepto es importante mencionar que hay personas a las cuales les gusta trabajar de manera individual, para otros entes el trabajar en grupo o equipo es más fácil ya que el trabajo es compartido, es por ello que Perea (2018) menciona que el "trabajo colaborativo es:

> una estrategia pedagógica, que fomenta el dialogo, la unidad, el compromiso, la solidaridad, la generosidad, el reconocimiento y el respeto de los roles, de la palabra, del aporte de los otros. En este sentido, es una forma de evitar el conflicto generado al momento de desarrollar una actividad (p.35)

Convivencia

Cabe mencionar que la convivencia pacífica se refiere a la forma en cómo se establecen las interacciones con la gente que nos rodea, la cual debe ser guiada por valores como el respeto y la tolerancia, y debe encaminarse al logro del desarrollo colectivo. Luego el termino convivir en paz como lo menciona las Naciones Unidas es un proceso necesario para el desarrollo sostenible el cual "consiste en aceptar las diferencias y tener la capacidad de escuchar, reconocer, respetar y apreciar a los demás, así como vivir de forma pacífica y unida".

Habilidades sociales

Como bien se sabe las habilidades sociales son un conjunto de diferentes conductas que permiten interactuar y relacionarse con otros entes de manera afectiva, estas pueden llegar a ser básicas, es escuchar, mantener una conversación,

dar las gracias, hacer un cumplió, entre otras, por otra parte, existen habilidades sociales que incluyen conductas como participar, pedir, ayuda, seguir instrucciones, convencer a los demás, etcétera.

Para Almazar et al. (2019) los tipos de habilidades sociales que considera importantes son el asertividad, inteligencia emocional, escucha activa, negociación, comunicación, apariencia personal y autoestima (p.195), sin embargo y conforme al diagnóstico que previamente se menciona solo se tomaran algunas de estas como es la participación, escucha activa, comunicación, los cuales se irán esclareciendo en el proceso metodológico.

Pasemos ahora al siguiente punto que se va a desarrollar, este tendrá acciones pertinentes para poder diseñar, implementar, aplicar, sistematizar, analizar y evaluar para comprobar si nuestro supuesto es viable. Como anteriormente se había dicho se trabajará una metodología de investigación -acción, donde el desarrollo de habilidades sociales nos ayude en una convivencia sana para lograr el trabajo colaborativo entre ellos.

Por otra parte, se realizarán diversas estrategias de aprendizaje como señala Virginia "se entiende como un conjunto interrelacionado de funciones y recursos, capaces de generar esquemas de acciones que hacen posible que el alumno se enfrente de una manera más eficaz a situaciones generales y específicas de su aprendizaje siendo de esta manera que no solo serán estrategias sino también tecnicas o acciones que se desarrollaran durante el proceso de intervencion como son:

- Realizar acuerdos de convivencia visibles elaborados por los estudiantes en el salón de clases, estos pueden ser de manera general o específicos a la hora de trabajar en equipos.
- Dinámicas de integración para formar equipos pequeños o grandes.
- Actividades de motivación por parte del docente.
- Desarrollo de habilidades sociales con técnicas, como lluvia de ideas, debates, sociodramas, teatro guiñol, retroalimentación y juego didácticos.
- Estrategias de convivencia sana, utilizando como base la confianza el respeto, colaboración, etc.
- Uso de material concreto y/o lúdico

Por último y conforme a los planes y programas 2022 la evaluación que tendrán será formativa donde este una coevaluación entre pares o equipos sea el

caso, una heteroevaluación donde ellos tendrán que proporcionar una retroalimentación a cualquier otro equipo y una autoevaluación, donde ellos mismo observen las áreas de oportunidad que tuvieron o los logros obtenidos, para seguir mejorando en cualquier aspecto.

Para todo esto se realizarán instrumentos de evaluación como son listas de cotejo, rubricas, diario de campo los cuales nos ayudaran a conocer si los alumnos logran ese objetivo que se propone al inicio de esta gran labor, dando resultados favorables o no favorables.

Descripción de los resultados parciales

Con todo lo anterior se tiene como resultado por el momento un diagnóstico, donde la problemática es la interacción del estudiante al trabajar en equipo, por lo que durante la intervención que se desarrolle, en los dos ciclos escolares en el actual grupo de tercero D, se quiere que con el tiempo los estudiantes, tengan una relación de convivencia en el salón de clases, estando o no estando el docente frente a grupo, gracias a las habilidades sociales que se trabajen y vayan desarrollando.

Como beneficio en la intervención al formar equipos y trabajar en ellos, se quiere lograr que los estudiantes tengan una buena comunicación donde sean empáticos, aprendan a escuchar a sus compañeros, sigan indicaciones de forma oral y/o escrita y de manera general culminar con los mejores resultados un producto que sea hecho por todos y no solo por algunos cuantos, ya que ese es el objetivo primordial del proceso de intervención es el trabajo colaborativo.

Las dificultades que se podrán encontrar durante el desarrollo del proceso es que:

- Los estudiantes no se pongan de acuerdo con sus compañeros.
- Que solo uno de ellos quiera trabajar como a él o ella le parezca mejor.
- Les cueste trabajo tener una comunicación para la realización del trabajo.
- Difieran en cuanto a los participantes del equipo.

Esto no solo ayudara a los estudiantes a trabajar con un solo grupo de personas que tengan la misma afinidad, si no con todos sus compañeros, aprendiendo a relacionarse y trabajar entre sí, cabe resaltar que también este proceso de intervención tenga un impacto en la vida de los alumnos fuera del salón de

clases y que gracias a las relaciones sociales se puedan desenvolver en cualquier ambiente donde se encuentren, utilizando lo aprendido en la escuela.

Referencias

Almazar, F et al., (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19), pp. 191-206.DOI: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706

Astorga, A. &,Van Der, B (1991), Manual de diagnóstico participativo.

Hernández, R et al., (2014). Metodología de la investigación. McGRAW -HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A DE C.V. ISBN: 978-607-15-0291-9 (de la edición anterior)

Latorre, A (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. De esta edición: Editorial Graó, de IRIF, S.L.C/ Francesc Tárrega, 32-34. 08027 Barcelona. ISBN 13: 9788499806624

Naciones Unidas. https://www.un.org/es/observances/living-in-peace-day#:~:text=Convivir%20en%20paz%20consiste%20en,de%20forma%20pac%C3%ADfica%20y%20unida.

Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, secretaria de educación pública,2024.

Pedraza, M.(s.f) Las habilidades básicas de pensamiento desde el modelo constructivista. https://www.academia.edu/35653698/Las_habilidades_b%C3%A1sicas_de_pensamiento_desde_el_modelo_constructivista

Perea, J (2018). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. Educación y ciencia-NUM 22. AÑO 2019. PÁG 33-49 DOI 10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10038 https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10038

Secretaria de Educación Pública. (2004) Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. DGB/DCA/12-2004

SEP. Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf

Representaciones sociales de los docentes de grupo de educación primaria respecto a la inclusión*

*Marisol Reyes Fonseca***

Resumen

En México se han sumado acciones para favorecer la educación inclusiva, en el año 2019 se reformó el artículo tercero constitucional, agregando que la educación será inclusiva, también en este mismo año se promovió esta educación con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) y actualmente el plan nacional de desarrollo 2025-2030 menciona que se deberá transitar de la educación especial a la educación inclusiva.

Estas modificaciones han generado polémicas en el ámbito escolar por lo que se considera importante conocer cuáles son las representaciones sociales que están significando los docentes respecto a la inclusión; para ello se está considerando la propuesta teórica de Serge Moscovici (1979) que busca explorar las dimensiones de información, de actitud y campo de representación para comprender el sentido y significado que les dan y conocer si estas representaciones tienen repercusiones en la práctica pedagógica.

Por la naturaleza del enfoque teórico metodológico de la teoría de las representaciones sociales se considera un enfoque interpretativo. La investigación se realiza en una Zona Escolar del Municipio de Toluca, Estado de México. La investigación brinda elementos para conocer la postura de los docentes y generar espacios de diálogo o capacitación para ampliar el conocimiento en

* Línea temática: perspectivas sobre el aprendizaje en educación inclusiva.
El presente avance de investigación es parte de una tesis como estudiante del segundo semestre del doctorado en el ISCEEM cuya temática se inscribe en el estado del conocimiento Educación, desigualdad social e inclusión; porcentaje de avance: 40%.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Doctorado en Ciencias de la Educación.
fonseca.reyessol@gmail.com; marisol.reyes@isceem.edu.mx

inclusión Los beneficiarios de la investigación serán en un primer momento para los niños que cuentan con una discapacidad, los docentes de grupo y la comunidad escolar.

Palabras clave: representaciones sociales e inclusión.

Introducción

Uno de las dificultades que se he encontrado en el tema de la inclusión tiene que ver con la conceptualización, ya que en algunos documentos se utiliza indiscriminadamente el concepto de inclusión educativa y educación inclusiva y ocasionalmente el de educación especial, en el Estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se demarca cada concepto en la investigación educativa; sin embargo en la práctica docente cotidiana algunos profesores desconocen la diferencia, lo cual puede ser en un inicio un problema conceptual, considerando que cada concepto tiene su propia historicidad y lógicas distintas que si bien se confabulan sería importante reflexionarlas en su individualidad, respecto a esto (Toulmin, 1972) nos menciona:

> En todo campo, el comienzo de la sabiduría consiste en discernir como los patrones del cambio conceptual reflejan las estructuras proposicionales de los sistemas conceptuales; y toda disciplina intelectual se desarrolla a través de una sucesión de fases históricas distintas, caracterizadas por diferentes conjuntos de conceptos, cuestiones y proposiciones que constituyen jerarquías autónomas de presuposiciones (Toulmin, 1972, p. 36).

Por otro lado, otra problemática respecto a la educación inclusiva es lo que menciona Ainscow (2015) respecto con la dificultad de cambiar las representaciones sociales y las concepciones alternativas que en mucho de los casos son compartidas por los docentes, lo que puede llegar a permear en las practicas sociales y pedagógicas en el aula. A su vez Chaucono y Mellado (2015), afirman que ahondar en el accionar pedagógico permitiría dilucidar los marcos de referencia que subyacen en el discurso docente; es decir, examinar los conocimientos del maestro o maestra aportaría el entendimiento de su forma de razonar y accionar en su ocupación profesional.

La importancia de esta investigación radica en que a partir de conocer los sentidos y significados que los docentes tienen respecto a la inclusión se pueden

tomar acciones para minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). De igual manera generar conocimiento para fundamentar la sustitución de la Educación especial por la Educación inclusiva o si bien pueden existir ambas, como en el caso de Finlandia, esto con base a las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la inclusión en la Educación inclusiva.

En América Latina y específicamente en México estos avances respecto a la educación inclusiva han sido de los años 2000 a la fecha (Granda, 2024) y recientemente en el año 2019 se publicó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) que permite tener un modelo educativo inclusivo basado en valores para la promoción de la inclusión, pero es importante preguntarse cuál es la representación social que los docentes tienen respecto a ella, si la consideran y significan en su práctica cotidiana, si es motivo de diálogos, debates y si estás influyen en la educación inclusiva, por ello es que la investigación se inscribe en el área temática procesos de aprendizaje, considerando la línea temática Perspectivas sobre el aprendizaje en educación inclusiva.

La investigación se realiza dentro del paradigma interpretativo, ya que se pretende comprender la realidad educativa sobre inclusión y los significados que los profesores de grupo le dan.

La pregunta general de investigación es:

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la inclusión y como repercuten en la educación inclusiva?

Las preguntas de investigación secundarias son:

- ¿Cuáles son los significados de la inclusión en la educación?
- ¿Cuáles son los sentidos de la educación inclusiva?
- ¿Cuál es la relación entre las representaciones sociales de la inclusión y la educación?

De los objetivos que guían esta investigación son:

Comprender los sentidos y significados de las representaciones sociales de los docentes de grupo sobre inclusión y sus repercusiones en la educación.

Objetivos específicos:

- Comprender las características de las representaciones sociales sobre la inclusión
- Analizar los significados de la inclusión en la educación
- Describir cuáles son los sentidos de la educación inclusiva
- Interpretar cuál es la relación entre las representaciones sociales sobre la inclusión y la educación inclusiva

El supuesto que se considera es:

Las representaciones sociales de los docentes respecto a la inclusión son parciales, se han configurado representaciones con base a las concepciones alternativas o erróneas, determinando su acción, su comportamiento, su discurso y sus prácticas pedagógicas. La imagen que tienen respecto a la inclusión está relacionada con la desinformación difundida a través de los medios de comunicación; estas representaciones pueden transformarse en un obstáculo para obtener un desarrollo pedagógico exitoso en la educación inclusiva.

Desarrollo

El enfoque teórico-metodológico que se considera para la investigación es el de las representaciones sociales que es una teoría propuesta por Serge Moscovici (1979). De manera general representar es hacer presente algo que no está; es decir de manera simbólica. Moscovici (1979) menciona que "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad" (p. 18); por otra parte, Jodelet (1986) amplifica el concepto de representaciones sociales y menciona que:

> Designa una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social [...] La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que

circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1986 pp. 474-475).

Las representaciones sociales son una forma de pensamiento social, en donde hay un conocimiento científico que se hace y deshace en la comunicación social de los sujetos. Por su parte Abric (2001) brinda otra concepción de la representación social y establece que "funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción" (p. 13) para este autor la representación social guía a los sujetos en su acción cotidiana.

Moscovici (1986) considera a las representaciones sociales como la manera de interpretar y pensar la realidad cotidiana y las acciones que se generan a partir de la interpretación; posteriormente Jodelet (1986) profundiza en el concepto y refiere que se trata de un conocimiento practico que proviene de la experiencia "pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento elaborado y compartido" (Jodelet, 1986, p. 473). Las representaciones sociales constituyen un corpus de creencias, significados, ideas que se construyen con los otros y que se utilizan para organizar la realidad y actuar con base en esas consideraciones (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986).

Las representaciones sociales tienen varios enfoques de investigación, aunque comparten elementos cognitivos que están organizados, son compartidos y son producidos colectivamente en el proceso de comunicación (Lynch, 2020). El primero de ellos es el enfoque socio-genético (o procesual), enfoque estructural y enfoque socio-dinámico. Aunque los enfoques sostienen su consistencia y coherencia comparten principios epistemológicos como el constructivismo en donde el sujeto estructura activamente su conocimiento preexistente convirtiéndolo en un conocimiento del sentido común; de interacción en donde la sociedad a través de los intercambios interpersonales, sociales y simbólicos, se aprenden significados en la intersubjetividad del conocimiento; y por último la agencia en donde el sujeto se considera un agente que actúa en sociedad articulada y estratificada (Lynch, 2020).

Esta investigación se realiza con el enfoque procesual de las representaciones sociales que considera los sentidos y significados que elaboran los sujetos;

Asimismo Jodelet (2015) menciona que desde este enfoque las representaciones sociales tienen autonomía y eficacia propias, modalidades de conocimiento y son reconocidas en su "génesis, funcionamiento y función en los procesos que afectan la organización, la vida y la comunicación social, en los mecanismos que concurren a la definición de la identidad y especificidad de los grupos sociales y de las relaciones que esos grupos tienen entre ellos" (Jodelet 2015, p. 21).

El enfoque procesual de las representaciones sociales:

> Se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermeneútico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000, pp. 3.6).

Las representaciones sociales están presentes cuando: 1) un objeto de representación, que trata sobre algo o alguien, es relevante para los sujetos, es recurrente en sus comunicaciones y que se encuentra implicado en sus prácticas; 2) un sujeto que construye la representación social, se trata de un sujeto social, histórico, situado en un tiempo, espacio específico que se encuentra en un grupo con características que los distinguen de otros; y 3) un contexto en donde estas surgen: las representaciones sociales se construyen en grupo y son producto de un tiempo y espacio, por ello es importante describirlo a fin de entender el origen de donde surgen (Cuevas, 2016).

En esta investigación se considera:

- El objeto de representación: La inclusión.
- El sujeto de representación: Los docentes de grupo de una Zona Escolar de Toluca.
- El contexto: Siete escuelas que pertenecen a esta zona Escolar, en los turnos matutino y vespertino.

En este semestre se realizó una exploración en una Zona Escolar del Municipio de Toluca con la finalidad de delimitar las representaciones sociales existentes relacionadas con la educación inclusiva.

Para la metodología se pretenden aplicar entrevistas semiestructurada que se consideran una herramienta indispensable para conocer el discurso de los su-

jetos, esta recolecta información del lenguaje hablado, par ello se realizarán ejes de análisis en cuanto a las condiciones de la producción de las representaciones sociales, campo de información, campo de representación y campo de actitud y se tomará la información teórica como base, de ahí se desprenderán las preguntas. Para el análisis de la información se ha considerado el programa Interfaz de R para el análisis multidimensional de los textos y cuestionarios (IRaMuTeQ).

Consideraciones finales

La investigación se encuentra en la etapa inicial, en donde se realizó la problematización a partir de un análisis con el diagrama de Ishikawa, diálogo con los profesores de grupo y personal de la Zona Escolar de Toluca, Estado de México y docentes del ISCEEM, que permitió la delimitación inicial de objeto de estudio. También se tiene un acercamiento al estado del arte a partir de una revisión en revistas indexadas, tesis de doctorado, libros y el estado del conocimiento del COMIE, los criterios de inclusión de la información teórica consistieron en enunciados que tuvieran las palabras educación inclusiva y representaciones sociales, se analizaron 20 artículos, cuatro tesis de doctorado y dos de maestría, ocho libros sobre representaciones sociales, estado del conocimiento del COMIE y la ENEI. Posteriormente se realizó un cuadro de doble entrada que permitió identificar vacíos en la literatura, Asimismo se ha estado formulando el marco teórico considerando un capítulo para las representaciones sociales, uno de educación inclusiva y uno para el apartado de metodología.

Por otra parte, se realizó una exploración inicial en el campo, para delimitar el objeto de representación presentando dos imágenes, una sobre la ENEI y la otra sobre niños y niñas con características distintas como el color de piel, cabello, estatura, complexión, ojos rasgados y con discapacidad motriz. Después de observar las imágenes los docentes tuvieron que escribir en una papeleta cinco palabras que asociaran con ellas,

La exploración se realizó en sietes escuelas que conforman la Zona Escolar, se dio autorización por parte de la Supervisión Escolar de realizarla en la reunión de consejo Técnico Escolar del mes de marzo de 2025. Para la frecuencia de palabras se utilizó el programa computacional ATLAS.ti que apoya en el análisis cualitativo de la información. A continuación, se muestra una tabla sobre las escuelas que conforman la Zona, así como el turno, el tipo de servicio, si cuentan con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

(USAER), el número de docentes que apoyaron en la exploración y por último consideraciones específicas.

Tabla 1

Información de la Zona Escolar de Toluca

Código de la Escuela	Turno	Servicio	Servicio de USAER	No. de docentes	Consideraciones específicas
NH	Matutino	Público	Si	10	Población de niños institucionalizados
MA	Matutino	Público	No	11	
T	Matutino	Privado	No	8	
FAV	Matutino	Público	Si	29	
HZ	Matutino	Público	Si	23	
FAV	Vespertino	Público	Si	18	
HZ	Vespertino	Público	Si	9	

Fuente: elaboración propia a partir de información de la reunión de Consejo Técnico Escolar (2025).

El total de los docentes fue de 108, solo se consideraron una vez a aquellos que cubren doble turno en la misma escuela o en otra de la misma zona. A continuación, se muestra una nube de palabras que los docentes representan a partir de las imágenes presentadas.

Figura 1

Nube de palabras que los docentes asocian a la educación inclusiva

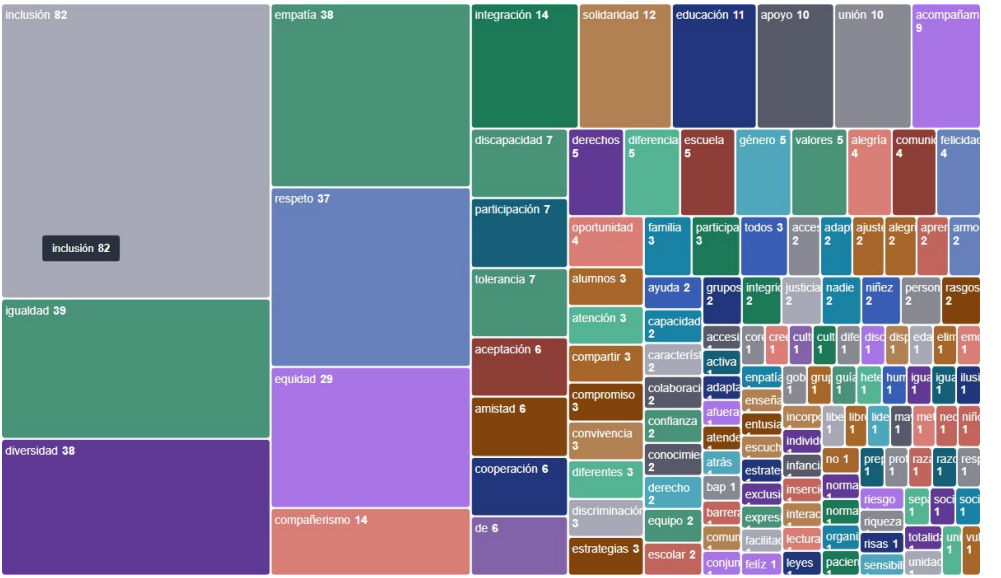


Fuente: elaboración propia a partir de la reunión de Consejo Técnico Escolar (2025).

También se muestra un mapa de árbol con las palabras y su frecuencia que utilizan los docentes en la evocación de imágenes (Figura 2).

Figura 2

Mapa de árbol sobre palabras y frecuencia
que los docentes asocian a la educación inclusiva



Fuente: elaboración propia a partir de la reunión de Consejo Técnico Escolar (2025).

La palabra inclusión se menciona 82 veces, es decir el 75% de los docentes consideran que la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa (ENEI) y la imagen presentada se relaciona en general con la inclusión; también la relacionan con igualdad y diversidad.

Durante la observación de las imágenes y el llenado de la papeleta, algunos docentes comentaban que desconocían el documento de la ENEI, otros mencionaban que alguna vez lo vieron pero no les intereso revisarlo, otros mencionaban que el modelo de educación inclusiva le esta quitando importancia a la educación especial, lo que genera en ellos poca atención a niños y niñas con discapacidad, que preferían que el docente de apoyo trabajara de manera independiente en su aula, y a pesar de ello trataban de incluir a todos por igual y que eso no es discriminación, si no un apoyo extra para ellos y para los niños,

porque ahora hay pocos avances. El resultado de este análisis determina que el objeto de representación es la inclusión y su relación con la educación inclusiva.

En los próximos meses de mayo a julio se diseñarán y validarán los instrumentos de investigación; posteriormente se aplicará en campo con los docentes de grupo, con la finalidad de obtener datos empíricos para su interpretación. Se espera que los hallazgos encontrados aporten información valiosa sobre los sentidos y significados que los docentes de grupo tienen respecto a la inclusión con la finalidad de conocer como la conciben y si desde este punto es importante la formación docente, así como la capacitación o foros de dialogo.

Los avances hasta el momento han permitido la consolidación de la investigación en cuanto a las bases teóricas y metodológicas; también a identificar la contribución de las representaciones sociales a la inclusión y su relación en la educación inclusiva, así como su pertinencia social.

Referencias

Araya Umaña, Sandra, (2003), Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión, en *Cuaderno de ciencias sociales 127*, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ainscow, M. (2015). *Comprendiendo el desarrollo de es cuelas inclusivas*. Recuperado de https://www.resear chgate.net/publication/266574049

Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, (10), 109-140.

Chaucono, J., y Mellado, M. (2015). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con programa de integración escolar. *Revista Educación* 41(1), 1-14. Recuperado de https://revistas.ucr. ac.cr/index.php/educacion/article/view/21597/html

Jodelet, Denise, (2015), *Représentations sociales et mondes de vie*, Paris, Éd. des Archives contemporaines.

Lynch, Gloria, (2020), La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas, Red Sociales, *Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 07, N° 01, p. 102-118.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Toulmin, Stephen, (1972) *La comprensión humana*, España: Alianza Editorial.

Las habilidades lingüísticas como herramienta clave para fortalecer las interacciones sociales y los aprendizajes en alumnos autistas*

*Magda Isabel Organista González***

Resumen

Este trabajo presenta resultados de una etapa inicial de una propuesta de intervención educativa, realizada a través de la investigación-acción, orientada a mejorar las habilidades lingüísticas de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un aula multigrado en un Centro de Atención Múltiple (CAM). A partir de un diagnóstico participativo, se identificaron barreras comunicativas que obstaculizan su expresión, comprensión y participación. El análisis reflexivo de la práctica permitió reconocer que el modelo directivo predominante en el aula limita la autonomía y reduce el lenguaje a una herramienta funcional. Frente a ello, surge la necesidad de reorientar la práctica docente hacia un enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua, que conciba el lenguaje como una práctica situada, social y generadora de sentido. La etapa diagnóstica incluyó el uso de El Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS), Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación (TEACCH) y actividades basadas en el juego, pero los resultados evidenciaron la importancia de transformar los materiales, las intenciones y estrategias pedagógicas. Se concluye que el desarrollo lingüístico de los estudiantes con TEA puede fortalecerse si se les reconoce como sujetos activos, capaces de construir significado desde sus vivencias, intereses y formas de comunicación.

Palabras clave: autismo, enfoque sociocultural, habilidades lingüísticas, investigación-acción, práctica docente.

* Línea temática: educación especial.
Porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Educación Básica – Animación sociocultural de la lengua. Universidad Pedagógica Nacional, 122 Acapulco.
pabeey@gmail.com

Introducción

El desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos es esencial para favorecer su participación, aprendizaje y construcción de significados. En el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estas habilidades permiten expresar necesidades, emociones y pensamientos, y son clave para su inclusión social y educativa. La ausencia o limitación de estas competencias restringe su capacidad para interactuar con el entorno, comprender consignas escolares, establecer vínculos afectivos y participar activamente en contextos cotidianos, lo cual puede provocar aislamiento, frustración y rezago en su desarrollo integral.

Ante esta problemática, se llevó a cabo el diagnóstico titulado *"Limitado desarrollo de habilidades lingüísticas en alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA)"*, en el marco de la Maestría en Educación Básica (MEB), en la Unidad UPN 122 Acapulco, Gro., con el propósito de analizar críticamente las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la lengua. El contexto de intervención es el Centro de Atención Múltiple Núm. 22 (CAM), en un grupo multigrado con alumnos con TEA nivel 3, cuyas edades oscilan entre los 5 y 10 años.

El diagnóstico evidenció que, si bien se aplican estrategias como el Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS), apoyos visuales y rutinas estructuradas, el enfoque pedagógico sigue centrado en la reproducción, la imitación y la dirección total del docente. Este modelo limita la participación activa del alumno en la construcción del lenguaje. A través de un diagnóstico participativo, basado en observación directa y análisis de diarios de campo, se identificaron barreras comunicativas significativas, así como factores que dificultan su aprendizaje e interacción con el entorno escolar y social.

Ante esta situación, surge la necesidad de reorientar la práctica docente hacia un enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua, que entienda el lenguaje como una herramienta para interactuar, participar y construir significados compartidos. El propósito es generar experiencias significativas que promuevan la comunicación, la comprensión y transformación del entorno desde las posibilidades expresivas de cada alumno.

Este trabajo incorpora fundamentos teóricos del constructivismo sociocultural, que ofrecen herramientas valiosas para analizar la problemática detectada. Desde esta visión, el aprendizaje y el desarrollo comunicativo están estre-

chamente ligados a la mediación pedagógica y al contexto en el que se insertan los alumnos. Asimismo, se consideran aportes relevantes de la enseñanza de la lengua, como los de Anna Camps, quien propone que el lenguaje debe enseñarse como una práctica discursiva situada, y de Flora Perelman, quien afirma que las prácticas del lenguaje son simultáneamente sociales, culturales, cognitivas e identitarias, y se adquieren mediante la participación en situaciones comunicativas reales.

Esta reflexión teórica ha permitido identificar vacíos en la práctica docente y la necesidad urgente de replantear estrategias que promuevan el desarrollo comunicativo de los estudiantes con TEA, desde una perspectiva inclusiva, significativa y contextualizada

Descripción del proceso diagnóstico

La experiencia aquí narrada forma parte de un proceso de investigación-acción desarrollado en el marco de la MEB, con el propósito de transformar de manera reflexiva y sistemática mi práctica docente. Actualmente me encuentro en la segunda etapa, correspondiente al diagnóstico participativo, cuyo objetivo es comprender las causas que originan un problema detectado en el aula: el limitado desarrollo de habilidades lingüísticas en alumnos con TEA.

Esta preocupación ha estado presente a lo largo de varios ciclos escolares. Sin embargo, durante el presente ciclo, las dificultades comunicativas se manifestaron nuevamente con claridad, lo que me llevó a asumir la problemática como objeto de estudio. Decidí entonces realizar un diagnóstico estructurado que me permitiera analizar tanto el comportamiento comunicativo de los alumnos como las estrategias que implemento en el aula.

El diagnóstico participativo se desarrolló en cinco pasos:

1. Identificación del problema

Mediante la observación directa, identifiqué barreras significativas en la comunicación e interacción social. La mayoría de los estudiantes tiene un lenguaje oral limitado o inexistente, lo que dificulta la expresión de necesidades, emociones e ideas, afectando su aprendizaje, comportamiento y participación.

2. Elaboración del plan diagnóstico

Diseñé un plan de observación con base en orientaciones de la MEB. Este incluyó la grabación de mi práctica docente durante cuatro días (del 27 al 30 de enero de 2025), con sesiones planeadas bajo el tema *"Mi familia y yo"*, cuyo propósito era que los alumnos reconocieran a los miembros de su familia y expresaran qué actividades disfrutan hacer con ellos, con o sin apoyos.

3. Recolección de la información

Transcribí las acciones observadas y reflexioné sobre las respuestas de los alumnos ante estrategias como PECS, apoyos visuales, tableros con pictogramas y rutinas estructuradas. También presté atención a cómo yo guiaba las actividades y organizaba los espacios. Fue esencial mantener una actitud objetiva para comprender la realidad del aula desde una mirada crítica.

4. Procesamiento y análisis de la información

Con los registros en diarios de campo, seleccioné fragmentos representativos en torno a tres ejes: organización del trabajo con la lengua, lectura y producción de textos. A partir de preguntas orientadoras y el acompañamiento de mis asesores, inicié una reflexión profunda sobre mi práctica docente.

Este proceso fue una oportunidad de autoconocimiento profesional, fortalecida por el acompañamiento constante de la comunidad de aprendizaje. Durante esta etapa se trabajó el proyecto didáctico *"*La Familia*"*, que incluyó actividades adaptadas como lectura de pictocuentos, uso de portadores de texto y plastilina para formar palabras significativas. Si bien se aplicaron estrategias como PECS y elementos del enfoque TEACCH, el análisis me permitió observar más a fondo mi forma de intervenir y acompañar los procesos comunicativos.

Gracias a los intercambios con mis asesores y compañeros, comencé a revisar críticamente mis decisiones pedagógicas. El análisis compartido me brindó herramientas para comprender mejor el papel que ocupo como docente en la construcción de experiencias lingüísticas en el aula.

5. Socialización del diagnóstico

Finalmente, sistematicé la información obtenida para compartirla con la comunidad de la MEB. Como explican Astorga y Van der Bijl (1991), "el diagnóstico consiste en investigar los problemas que tenemos en la organización o en la realidad que nos rodea, elegimos un problema, recogemos información sobre él y analizamos a fondo sus causas" (p. 4).

Este proceso ha representado un primer acercamiento consciente a mi práctica, con miras a su transformación futura. Al revisar detenidamente los registros y confrontarlos con mis intenciones docentes, me sorprendió descubrir que soy yo quien no ha promovido suficientes estrategias o situaciones de aprendizaje que realmente lleven a mis alumnos a desarrollar sus habilidades lingüísticas. Aunque existe un contacto cotidiano con la enseñanza de la lengua, las prácticas que propongo siguen estando centradas en la guía del docente, el seguimiento de modelos y el control de las respuestas. Aún falta abrir espacios donde los niños puedan construir sentido, expresarse libremente, disfrutar lo que leen y comprender que la lectura es una herramienta para comunicar lo que piensan, sienten o necesitan.

Esta toma de conciencia no solo me compromete con el proceso, sino que me impulsa a continuar avanzando con mayor intención hacia el diseño de una propuesta educativa significativa, situada e inclusiva.

Descripción de los resultados parciales

Los resultados obtenidos en esta etapa del proceso, tanto en el comportamiento lingüístico de los alumnos como en la transformación de mi práctica docente, se comprenden mejor al ser interpretados desde el enfoque constructivista sociocultural y los aportes de la enseñanza de la lengua como práctica situada, social y generadora de sentido.

Durante el diagnóstico participativo, se identificaron barreras comunicativas que limitan la expresión, comprensión y participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas dificultades están asociadas a un modelo de enseñanza predominantemente directivo, donde las decisiones pedagógicas recaen exclusivamente en el docente, reduciendo el papel activo del alumno y restringiendo el lenguaje a un recurso funcional.

Hallazgos: avances observados

Entre los avances más significativos se encuentran:

- Reconocimiento visual de palabras familiares, como su nombre, "mamá" o "papá", evidenciando un primer vínculo afectivo y funcional con el lenguaje escrito.
- Uso intencional de pictogramas para expresar necesidades básicas, como solicitar ir al baño o elegir una actividad, lo cual marca un avance en la comunicación funcional.
- Mayor disposición a participar en actividades grupales, especialmente aquellas que incorporaban rutinas visuales y materiales manipulativos.

Estos logros se comprenden desde la visión de la lengua como práctica viva y significativa. Como advierte Cassany (2009), "la lengua no es un simple instrumento de comunicación, sino también un medio para construir conocimiento y cultura, para expresar la identidad y para participar en la sociedad" (p. 12). Camps (2002) complementa que "si se contempla el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, se constata que las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente y que su enseñanza implica la confluencia de todas ellas" (párr. 3).

Hallazgos: limitaciones persistentes

A pesar de los avances, persisten limitaciones que deben ser atendidas:

- Producción de textos limitada, centrada en la imitación, sin intención comunicativa clara. La escritura en el aula se trabaja como reproducción, mediada completamente por la figura docente. Si bien los alumnos enfrentan dificultades en la escritura convencional, reconozco que no he explorado suficientemente formas alternativas de producción textual. Es necesario generar contextos donde el lenguaje escrito esté vinculado con la vida cotidiana de los niños, y en los que puedan crear, equivocarse, modificar y compartir mensajes con sentido propio.
- Lectura guiada y funcional, centrada en el reconocimiento visual de palabras y el seguimiento de instrucciones. Aunque se usan materiales como

pictocuentos, canciones y nombres propios, la lectura no se vive como experiencia significativa. No hay espacios de interpretación o disfrute, ni se promueve la construcción de sentido desde los intereses del alumno. Es indispensable ofrecer oportunidades en las que la lectura sea una herramienta para comprender el mundo, expresar emociones y tomar decisiones.

- Escasas oportunidades de interacción real entre pares. La organización del trabajo con la lengua responde a un modelo altamente estructurado que, aunque brinda seguridad a los alumnos, limita su autonomía y expresión espontánea. Las decisiones sobre qué hacer, cómo y cuándo recaen en mí como docente, lo que reduce la agencia de los estudiantes. Es fundamental transitar hacia una práctica más abierta, donde los niños puedan explorar, tomar decisiones y construir conocimiento desde su experiencia, respetando sus ritmos y formas particulares de comunicación.

Estos hallazgos reflejan que, si bien se han logrado pequeños avances en el uso del lenguaje como herramienta funcional, aún persiste el reto de consolidar un entorno donde los alumnos vivan el lenguaje como una práctica situada, significativa y socialmente compartida.

Para avanzar en este sentido, es indispensable considerar cómo aprenden los estudiantes y qué condiciones facilitan ese aprendizaje. Bodrova y Leong (1996) señalan que "la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada; lo que el maestro le señala al alumno influye en lo que éste construye" (p. 9). Esto implica que el papel del docente va más allá de transmitir información: consiste en diseñar experiencias de aprendizaje donde los alumnos puedan interactuar con el conocimiento, vincularlo con su entorno y construir significados propios.

Al reconocer que el aprendizaje ocurre en interacción, también se comprende que el lenguaje no es un conjunto de habilidades aisladas, sino una práctica social que se adquiere y se transforma en contextos de uso. En esta línea, Perelman (2009) amplía la perspectiva al señalar que el lenguaje se desarrolla en contextos reales, donde las formas de interacción permiten construir, de manera simultánea, dimensiones sociales, identitarias, culturales, cognitivas y lingüísticas. Este enfoque resalta la importancia de brindar a los alumnos experiencias comunicativas auténticas, en las que puedan expresarse, interactuar y construir sentido a partir de sus vivencias, intereses y formas particulares de comunicación.

En suma, los resultados evidencian que fortalecer el desarrollo lingüístico de los estudiantes con TEA implica más que aplicar materiales o estrategias visuales: exige repensar las intenciones pedagógicas, concebir el lenguaje como una práctica social y reconocer a los alumnos como sujetos activos en su proceso de aprendizaje. A partir de estos hallazgos, se plantea el diseño de una propuesta de intervención centrada en la enseñanza de la lengua desde un enfoque sociocultural, con el propósito de desarrollar habilidades lingüísticas y favorecer un aprendizaje verdaderamente significativo e inclusivo.

Referencias

Astorga, A., & Van der Bijl, B. (1991). El diagnóstico en el trabajo popular. En Manual de diagnóstico participativo. Buenos Aires: Humanitas.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). La construcción cognitiva mediada socialmente. En Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky (pp. 1-14). Pearson Education.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). La construcción cognitiva mediada socialmente. En Herramientas de la mente: El enfoque Vygotskiano del desarrollo en la primera infancia (cap. 4, pp. 34-47). Prentice-Hall.

Camps, A. (2002). Aula de Innovación Educativa. Revista Aula de Innovación Educativa, 111. [Versión electrónica].

Cassany, D. (2009). Para ser letrados: Voces y miradas para la lectura. Paidós.

Perelman, Flora. Las prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza. 2009. Conferencia.

Implementación de juegos de mesa en el aula para fomentar el desarrollo de habilidades matemáticas*

*Diego Ismael Espina González***

Resumen

El presente proyecto de investigación se enfocó en el estudio del juego como estrategia de aprendizaje en el aula y en conocer cómo los niños y niñas construyen su conocimiento al socializar mientras juegan y al reflexionar sobre las partidas de juegos, el objetivo fue implementar un periodo de juegos de mesa en el aula que ayudara a potenciar habilidades matemáticas en los alumnos y alumnas y dar cuenta de la importancia que tienen las actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto educativo formal.

Se empleó un método de investigación acción participativa que fomenta la participación activa de los niños y niñas dentro de la investigación, recopilando lo que piensan y sienten sobre los periodos de juego y en momentos de reflexión.

Los resultados muestran que los alumnos construyen conocimiento mientras se involucran en partidas de juego y se potencian habilidades matemáticas como conteo, pensamiento lógico, establecimiento de reglas y trabajo en equipo. También se observó el desarrollo de habilidades como la atención, memoria y aumento en el interés por el contenido curricular, así como una mejora en las habilidades. En conclusión, el juego como estrategia de aprendizaje puede ser

* Línea temática: Procesos cognitivos y socio-afectivos (por ejemplo, memoria, metacognición, orientación al logro, autoeficacia académica, atribuciones, autorregulación del aprendizaje)
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 50% .

** Maestría en Educación Básica. Unidad 097 sur, Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional.
acmo14nv@gmail.com

altamente beneficioso para el proceso educativo, específicamente para el desarrollo de distintas habilidades cognitivas del alumnado.

Palabras clave: aprendizaje activo, construcción del conocimiento, juegos educativos, matemáticas.

Introducción

La enseñanza de las matemáticas siempre ha resultado un ámbito de la educación al que se le ha puesto mucha atención y por el cual siempre se han hecho grandes apuestas pedagógicas en la búsqueda de que las niñas y niños desarrollen habilidades que favorezcan su aprendizaje, que se apropien de procedimientos lógicos y aritméticos y sobre todo que desarrollen un gusto e interés por dicha disciplina.

De esta manera, en los últimos años se ha apostado por una enseñanza en la que los alumnos y alumnas se involucren en situaciones de aprendizaje auténticas que generen el gusto por las matemáticas y las aprendan de acuerdo con su contexto social y cultural, ya que, de acuerdo con Baquero (2002), desde la perspectiva situada, el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción; se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que éste es ante todo un proceso de enculturación.

Es importante considerar que las matemáticas no solamente se aprenden y enseñan a partir del uso de un lápiz y un papel o en condiciones aisladas, por el contrario, se busca que las actividades dentro del aula en educación básica sean actividades lúdicas y vivenciales que doten a las infancias de experiencias significativas, que resulten en aprendizajes sólidos y que tengan el mayor sentido dentro de la cultura de nuestros estudiantes. En la actualidad, no basta con enseñar contenidos relacionados con las matemáticas o algoritmos sin sentido, de hecho no basta con centrarnos en ello, ya que es papel fundamental del docente propiciar oportunidades para que los alumnos y alumnas potencien sus habilidades y que en consecuencia les ayuden a resolver problemas de la vida cotidiana.

Por eso es necesario diversificar las actividades dentro del aula en la búsqueda de ofrecer a las niñas y niños oportunidades para potenciar sus habilidades y fomentar el gusto por las matemáticas además es importante invertir

tiempo en jugar en clase de matemáticas ya que puede tener un gran valor con los juegos adecuados, e involucrar activamente al alumnado en las partidas de juego, se puede establecer una conexión entre las partidas de juego y las matemáticas en cuanto a conceptos, estrategias o una relación directa con la resolución de problemas.

Contexto escolar

El Centro Educativo Tenochtitlan (CET) es una escuela primaria y preescolar que se encuentra al sur de la ciudad de México, en la alcaldía Coyoacán, es una institución que pertenece al ámbito privado y trabaja bajo un enfoque constructivista de la educación y una metodología de aprendizaje activo, de acuerdo con Mata (2009), "Nos ocupamos en que nuestros niños y niñas tengan oportunidades constantes para el desarrollo de habilidades para pensar, en el desarrollo de la capacidad para tomar decisiones y la iniciativa" El CET es una escuela que se ha posicionado como una oferta educativa importante a través de los años, la población es muy diversa, teniendo alumnos de distintas alcaldías y distintos niveles socioeconómicos; si bien los alumnos se involucran en actividades centradas en la manipulación directa del objeto, es importante potenciar las habilidades con las que la población escolar cuenta.

Diagnóstico y planteamiento del problema

El primer momento del diagnóstico se centró en el análisis de mi práctica docente, en él se observó que dentro de esta concepción constructivista, era necesario diversificar las actividades en el campo de las matemáticas, pues si bien se propone trabajar con material concreto, en la mayoría de las ocasiones se recurre a la resolución de algoritmos o ejercicios en el cuaderno rompiendo con la metodología de aprendizaje activo. Una de los ejercicios llevados a cabo durante el diagnóstico fue una asamblea grupal en la que se tuvo como eje central la clase de matemáticas; durante la asamblea niños y niñas comentaron que si bien las matemáticas les resultaban importantes, sentían la necesidad de jugar en esa clase.

De esta manera se estableció como la problemática principal: Cómo favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y la construcción de saberes matemáticos, así como la valorización de dicha disciplina.

Los participantes en esta propuesta de intervención fueron el grupo de sexto grado del ciclo escolar 2024-2025 conformado por 11 niños y 15 niñas; los espacios que se ocuparon fueron principalmente el aula aunque también el patio y distintos espacios escolares.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es implementar un periodo de juegos de mesa en el que las y los alumnos se involucren en partidas directas de juego para potenciar habilidades matemáticas y reflexionen sobre lo que aprenden al jugar, además de recopilar sus saberes que intercambian mientras juegan.

Planteamiento de las actividades y diseño de propuesta

Se estableció una periodicidad de 3 meses para cubrir al menos 20 sesiones de juego con una duración de una hora cada una dos veces por semana, estas sesiones ocurren los martes y viernes en un horario de 11:30 a 12:30; después de la sesión se reúne al alumnado en forma de asamblea para recopilar sus opiniones respecto a las partidas, centrándose en lo que aprendieron y en cómo se sintieron. La primera sesión propiamente fue una sesión de inauguración del área de juegos de mesa en el aula y establecimiento de acuerdos para su uso y participación de niñas y niños.

Lo que se pretende lograr con esta propuesta es que niños y niñas potencien habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento matemático al diversificar las actividades dentro del aula y tomando como base las premisas del Aprendizaje Basado en Juego; por otro lado que construyan conocimientos matemáticos mediante la verbalización y la socialización, de manera que los alumnos puedan establecer un gusto y satisfacción cuando aprenden matemáticas.

Descripción de la experiencia de la intervención

La escuela debe convertirse en un espacio de convivencia y sobre todo en un lugar en el que las infancias puedan potenciar habilidades. Palacios y Cabrera (2020), aseguran que las habilidades del pensamiento "son las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en

la memoria, para posteriormente poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga" (p.76).

Dentro de los enfoques constructivistas del aprendizaje, existe una metodología de aprendizaje activo que toma como base lo propuesto por Hohmann y Weikart (1999) en la que los niños y las niñas interactúan de forma directa con el objeto del aprendizaje, en este sentido, el papel del docente es propiciar estas oportunidades de interacción directa con un objeto de conocimiento, dentro de este enfoque, los juegos de mesa resultan una herramienta sólida para potenciar habilidades de pensamiento lógico matemático.

Es importante que se retome el juego como un elemento que impulse el desarrollo de los niños y las niñas, el juego debe ser utilizado y aprovechado en las escuelas, para dichos autores el juego es la manera en la que niños y niñas exploran el mundo, pues usualmente es una acción iniciada voluntariamente, los juegos en los que se involucran son formas que comprenden una amplia gama de interacciones desde la simple manipulación exploratoria hasta el juego de construcción e imaginativo-complejo.

Por su parte, Sánchez (2021) menciona que el Aprendizaje Basado en Juegos es una metodología que utiliza los juegos como herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación y la evaluación de conocimientos; de esta manera se emplea ese recurso dentro del aula como un material propiamente: juegos de mesa o sus componentes como tarjetas para abordar contenidos propios de las asignaturas o desarrollar competencias o como agente activo de socialización e integración. Las bondades de un juego de mesa, además de lo visual y lo tangible, estriban en la experiencia compartida con los demás jugadores, además tiene objetivos de aprendizaje definido que se pueden alcanzar mediante una experiencia de inmersión, motivadora y divertida en la que se fomenta la capacidad crítica, lógica y reflexiva.

Asimismo, el diálogo lleva al desarrollo de conciencia crítica de los participantes, la discusión y el intercambio de ideas, además de desarrollar un sentido de pertenencia más profundo dentro de la comunidad, en este sentido Mercer (2000) nos dice que con el lenguaje no solo informamos sino que también actuamos, defendemos, mentimos, negamos, ordenamos o persuadimos, el lenguaje es el arma en las batallas entre explicaciones, por eso es importante dar voz y reconocimiento a los actores principales en una investigación, es importante saber qué piensan y qué sienten y cómo intercambian esos conocimientos y esos sentimientos durante el juego.

A continuación se enlista la estructura general de la propuesta de intervención:

- Organización y desarrollo general de las sesiones: Las sesiones se dividieron en dos partes; la primera se refiere a la explicación general de las reglas de los juegos a realizarse durante esa sesión y al establecimiento de equipos para los módulos. La segunda parte se refiere a las partidas de juego propiamente en los módulos.

  En cada sesión se establecen al menos cuatro módulos, los equipos se conforman entre 6 o 7 jugadores dependiendo de los juegos, para juegos de 4 integrantes se establecen 6 módulos diferentes; los módulos permanecen fijos y son los equipos quienes rotan, de manera que en una sesión juegan 2 de 4 cuatro juegos diferentes, así en la siguiente sesión juegan los otros 2 juegos restantes.
- Momento de reflexión: Después de cada sesión de juego se reúne a los alumnos y alumnas en un círculo y se les invita a participar y externar sus opiniones sobre los juegos en los que participaron y en todos los momentos de reflexión se les pregunta la relación que tiene el juego con las matemáticas.
- Papel del docente: Antes de las sesiones elegir los juegos, durante las sesiones recopilar los comentarios que los niños y las niñas hacen, dar cuenta de cómo las infancias construyen su conocimiento matemático así como mediar entre dudas de juego y relaciones sociales y al finalizar las sesiones, guiar la reflexión con preguntas detonadoras.

Las sesiones de juego han ocurrido sin ningún contratiempo, las sesiones que fueron programadas para los viernes y de Junta de Consejo Técnico estipuladas por la SEP ocurrieron los días jueves previo a los viernes de junta.

A continuación se enlista una relación de algunos juegos que se utilizaron durante la sesiones, las habilidades que fomentan y los indicadores que muestran la relación con la construcción de habilidades matemáticas.

Tabla 1

Relación de juegos, modalidad y habilidades que fomentan

Juegos utilizados durante las sesiones	Habilidades que fomenta y/o desarrolla	Indicadores que dan cuenta de la construcción de conceptos matemáticos en niñas y niños
Dobble Juego de cartas, sin turnos se busca la coincidencia entre tus cartas y la carta central, el objetivo es deshacerte de todas tus cartas primero.	Atención y escucha Discriminación de figuras Memoria Conteo	Cuentan las cartas para repartir explican las reglas, ejemplifican antes de comenzar una partida
Código secreto 13 + 4 Juego de cálculo con dados. Trabajamos el razonamiento lógico matemático y operaciones básicas para poder avanzar.	Razonamiento matemático Operaciones básicas: Sumas restas multiplicaciones y divisiones	Al lanzar 6 dados obtienen diferentes números, seleccionan los que son útiles para poder pasar la casilla del 6, multiplican el dado 3 por el dado 2.
Esquinados Juego de cartas en el que hay que encontrar en tu mano la esquina de la figura y color de la tarjeta del centro.	Geometría Discriminación de formas y colores Conteo Atención	Al identificar las esquinas de las figuras geométricas que se encuentran en las tarjetas centrales y en las tarjetas de su mano.
Alto Voltaje Desarrolla el cálculo mental rápido al sumar o restar para poder deshacerte de tus cartas	Razonamiento lógico Sumas y restas Atención y memoria	Al sumar, restar de manera adecuada, además de hacerlo en poco tiempo.
El switcher Juego de tablero en el que hay que mover las fichas de colores para completar las cartas de reto	Construcción de figuras geométricas a partir de movimientos y secuencias	Al resolver de manera adecuada las tarjetas de reto que son formas geométricas.
Pescadores Hay pescadores de varios tamaños, cantidades, orígenes y colores. Si hay alguna coincidencia se toca la campana y se dice en voz alta	Discriminaciones de colores, formas, cantidades, tamaños y nacionalidades. Atención	Al contabilizar 7 pescadores los alumnos decían "tripulación completa" como una regla del juego para poder ganar.
Fantasma Blitz Juego con 5 objetos de madera y de diferentes colores, de acuerdo con la tarjeta de reto, se toma el objeto que coincida.	Discriminación de colores y formas Atención y reacción rápida.	Las niños y niños reconocen las reglas del juego, flexibilizan su pensamiento, ya que hay que identificar las figuras que coinciden con su color.
Halli Galli Se tiran cartas con diferentes frutas impresas, cuando la suma de las cartas sea igual a 5 se toca la campana del centro.	Pensamiento matemático Operaciones básicas Atención y reacción rápida	Al estar al pendiente de la suma de las frutas que salen en las tarjetas.

Juegos utilizados durante las sesiones	Habilidades que fomenta y/o desarrolla	Indicadores que dan cuenta de la construcción de conceptos matemáticos en niñas y niños
Misión rescate Juego colaborativo, se cumplen tarjetas de reto volteando como un memorama	Trabajo en equipo Atención y memoria Discriminación de figuras	Al recordar en dónde estaban las fichas para cumplir los retos.
Taco gato cabra queso pizza Se enuncian las palabras: Taco, gato, cabra, queso pizza mientras se van colocando tarjetas con las imágenes dichas, cuando coincide lo que se dice con la imagen se pone la mano sobre las tarjetas del centro.	Atención Memoria Lenguaje Conteo	Al estar atentos a la palabra y su coincidencia con la tarjeta

Descripción de los resultados parciales

Los resultados obtenidos dan cuenta de que jugar es una actividad altamente motivante para los alumnos y alumnas ya que mientras se divierten aprenden y desarrollan habilidades asociadas con el pensamiento matemático, con la socialización y verbalización y con la regulación de emociones. El aprendizaje basado en juegos es una camino poco explorado en la educación básica en México, pues si bien existen momentos para jugar, estos no son propuestos por los docentes y tampoco monitoreados con respecto a las habilidades que fomentan, por eso es importante que se diversifiquen las actividades en el aula de manera que el aprendizaje se vuelva lúdico. Incluir juegos de mesa durante la jornada escolar ayuda a construir un ambiente distendido y motivador para que el alumnado asuma nuevos retos mientras aprende. Los juego en el aula aumentan la motivación de los estudiantes para involucrarse en las actividades escolares. Se trabaja el razonamiento y el pensamiento lógico durante las partidas al intentar ganar o no perder; se genera un entorno imaginativo que potencia su creatividad; es congruente con una metodología de aprendizaje activo, ya que el alumnado manipula directamente los objetos de conocimiento, además de que propicia entornos de colaboración entre los mismos.

El aprendizaje basado en juegos es un ámbito ampliamente bondadoso, tiene como ventaja que los juegos pueden adaptarse, pueden replicarse o incluso pueden crearse algunos nuevos y diferentes, todo en favor del desarrollo y la construcción de saberes en niños y niñas.

A continuación se muestra una tabla con las opiniones recolectadas durante las asambleas y las partidas de juego:

Tabla 2

Recopilación de las expresiones de los alumnos y habilidades favorecidas.

Comentarios de los alumnos durante las sesiones	Opiniones durante las asambleas
"¿Alguien tiene un 8? porque 6 más 2 es ocho" (en una partida de Alto voltaje) "Es el fantasma porque el fantasma es blanco" (Fantasma blitz) "Puedes usar sumar 4+5 o 2 x5 para que te de 10" (Código secreto 13 +4 para pasar la casilla del 10) "Tripulación completa porque suman 7 pescadores" (Pescadores)	"Los juegos de mesa te ayudan a pensar más rápido" "Se siente mucha adrenalina cuando estás jugando" "No me he enfocado en ganar o perder, solo en divertirme" "Cuando no entiendo las reglas del juego me frustro durante la partida" "En todos los juegos hay matemáticas, cuando cuentas las tarjetas para saber quién gana" "Tienes que estar muy atento y concentrarte mucho"

Termino este texto, parafraseando a un alumno en un texto que escribió sobre los períodos de juegos de mesa "Con los juegos aprendí a trabajar con otras personas y a llevarme mejor con mis compañeros y compañeras , me divertí mucho jugando, nunca pensé que todos podríamos jugar sin diferencias"

Es decir, los juego no solamente han apoyado el ámbito de las habilidades de pensamiento sino también las habilidades sociales y los vínculos entre compañeros.

Referencias

Baquero, R. (2002). *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*. Perfiles Educativos, Tercera Época, vol. XXIV; # 97-98, pp. 57-75

Hohmann, M. & Weikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción*. México: Trillas

Mata, F. (2007). *El credo de una escuela constructivista*. Padhia: Desarrollo humano. X (116), 2

Mercer, N. (2000) *Palabras y mentes Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos.* Barcelona: Paidós

Palacios, A., Cabrera, A. (2020). *Pensar para crear e innovar: desarrollo de habilidades del pensamiento.* México: Éxodo

Sánchez, M. (2021). *En clase sí se juega*. Barcelona: Paidós Educación

Habilidades socioemocionales para favorecer la autonomía en niños de tercer grado de preescolar*

*Erika Michael Estrada García***

Resumen

Las habilidades socioemocionales, juegan un papel fundamental, para la vida social de cualquier individuo. Y en edad preescolar es necesario que desarrollen habilidades como: el autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, colaboración. Es indispensable, crear un ambiente en las aulas que se trabaje con la educación socioemocional, para que los niños puedan gestionar sus emociones y sus acciones en sus relaciones interpersonales. Basado en el conocimiento, los valores y normas de convivencia que los ayudarán a interactuar en un ambiente adecuado que les permita socializar con los demás teniendo relaciones sociales más sanas. Al tener habilidades emocionales bien desarrolladas, los estudiantes son capaces de regular sus emociones de manera efectiva, lo que les permite mantener la concentración, gestionar el estrés y adaptarse a los desafíos del aprendizaje. Además, estas habilidades fomentan la automotivación y el establecimiento de metas, lo que contribuye a un mayor compromiso y perseverancia en el trabajo académico.

Palabras clave: educación preescolar, habilidades emocionales, autonomía.

Introducción

La presente investigación, desarrolla en un Jardín de Niños del municipio de Nezahualcóyotl, Según INEGI (Censo de Población y Vivienda, 2020) la po-

* Línea temática: procesos de aprendizaje y educación.

** Maestría en Educación Básica, Modulo tres del tercer trimestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Sede regional Nezahualcóyotl.
michaelestrada18@gmail.com

blación de Nezahualcóyotl fue de 1,077,208 habitantes, por lo que es una de las localidades más grandes y pobladas del país, dentro del municipio la población en edad preescolar (3-5 años) es de 6 millones 620 mil 691 niños. Es por ello que este Jardín de Niños tiene una población muy grande, se cuenta con una matrícula de 114 alumnos de los cuales 63 son hombres y 51 son mujeres, estos están distribuidos en dos grupos de segundo y tres grupos de tercero con edades que oscilan entre 3 y 5 años.

Algunos datos recopilados del Plan Analítico, ciclo escolar, 2024-2025, refieren que hasta el momento el 6.75% de los alumnos vive con ambos padres, el 30.4 % solo con mamá, el 2.9% con papá y el resto con otros familiares como abuelos o tíos, el 30% de las madres trabaja, el 40% de los padres trabaja y el 30% de las mamás son amas de casa. La escolaridad de los padres es de 13.1% licenciatura, 29% bachillerato, el 45.8% secundaria, el 7.5 % primaria; y el 80% de las familias cuenta con un nivel socioeconómico bajo.

Dentro de la institución se tiene la meta plasmada en el Programa de Mejora Continua, (PMC, ciclo escolar 2024-2025) la cual es "lograr que el 100% de los alumnos favorezca su desarrollo integral, durante el ciclo escolar 2024-2025"(p.7), Asimismo, se detectan algunas problemáticas las cuales son: "La sobreprotección por parte de los padres de familia, obstaculiza el desarrollo integral de los alumnos y concientizar a los padres de familia y tutores sobre el impacto del uso de la tecnología en el proceso enseñanza aprendizaje" (p.8). Para lo cual dicho documento se enlistan una serie de acciones con el fin de atacar la problemática de manera institucional:

- Actualización de entrevistas a padres de familia, alumnos, historia medica de alumnos y acuerdos de convivencia.
- La aplicación del formulario "Aspecto-Socioemocional" a los alumnos.
- Observar la dinámica del comportamiento que cada alumno presentan en el grupo.
- Entrevistas individuales con los padres de familias y alumno.
- Elaboración de ficha descriptiva de grupo por mes
- Elaboración de diagnósticos. (ibidem)

El grupo de tercer año de preescolar está conformado por 23 estudiantes, diez niñas y trece niños, sus edades aproximadas oscilan entre los 5 y 6 años de edad, a partir de la observación participante y el trabajo realizado con el grupo

se puede mencionar prefiere las actividades de movimiento y tienen habilidad para ello, son curiosos y muestran mucho interés por conocer más del mundo que los rodea, indagan y preguntan lo que pasa a su alrededor.

Su concentración es corta, las consignas que se les dan deben ser muy claras y sencillas para que puedan ejecutarlas, se muestran en ocasiones poco tolerantes para esperar su turno de participación, cuando se trabaja en el patio o se hacen filas para tomar turno, pelean por ser siempre los primeros, siempre quieren ser escuchados y no escuchan a los compañeros que están hablando, la mayoría de veces su platica no tiene nada que ver con el tema que se está viendo en la clase, si las actividades no son de su interés, muestran apatía y falta de interés en ellas, están en el proceso de seguir reglas y acuerdos de convivencia además de compartir y de dialogar para resolver problemas (Diario de campo, ciclo escolar, 2024-2025).

Se implementó en el aula una estrategia de acuerdos de convivencia en el grupo, pero estos no han tenido el impacto favorable que se esperaba, a pesar de que se refuerzan continuamente, las conductas siguen manifestándose. Prefieren los retos y las competencias entre niños para demostrar quién es mejor, cuando esto pasa algunos niños muestran poca tolerancia a la frustración, lloran por no saber canalizarla. Asimismo están en el proceso de ganar más autonomía, esto quiere decir que aun que ya puedan comer solos, vestirse solos, lavar sus manos y sus dientes, guardar su pertenecías y ser responsables de ellas, aún esperan la indicación del adulto para realizarlo ya que para ellos no es una prioridad.(Diario de campo, ciclo escolar 2024-2025)

Ante esto es importante mencionar que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, ya que debe estar presente a lo largo de todo el curriculum académico y en la formación a lo largo de toda la vida. De acuerdo con Bisquerra (2003) la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales, su objetivo es desarrollar competencias emocionales básicas para la vida, que se traducen en un mejor bienestar personal y social.

Así también, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) menciona que las habilidades para la vida diaria incluyen: autoconocimiento, manejo de emociones y sentimientos, manejo de la atención y el estrés, comunicación asertiva, empatía, relaciones interpersonales, manejo de conflictos y toma de decisiones. Fortalecer estas habilidades en las y los niños de edad preescolar,

les permitirá desarrollar cualidades que hacen que la vida en sociedad y en el mundo sea más agradable y llevadera.

Después de realizar el diagnóstico en el grupo y al evaluar los resultados con el colegiado de tercero y a nivel institucional se observa que los niños de tercer grado de preescolar presentan la siguiente problemática: "Los alumnos muestran conductas y acciones que limitan sus procesos de aprendizaje. Por lo que el objeto de estudio está dirigido a las habilidades socioemocionales, ya que en el plan de mejora continua 2024-2025. se detecta como problemática "La repercusión del estado socioemocional de los alumnos en el desempeño académico".(P.5)

Por esta razón se construye el siguiente objetivo general, con el fin de atender la problemática, dentro del grupo: "Favorecer en los niños de preescolar las habilidades socioemocionales, generando ambientes de aprendizaje que las estimulen.", tomando los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar la conciencia de su propias capacidades y posibilidades de acción en su vida cotidiana.
- Favorecer en los niños preescolares la autonomía y las habilidades socioemocionales.

Se analiza la problemática partiendo de los siguientes cuestionamientos para identificar el tema de investigación: ¿Cómo mejorar las habilidades socioemocionales en el trabajo del aula? ¿Cómo se manifiesta la autonomía en niños preescolares y cuál es su impacto en el aprendizaje? ¿Cómo promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales para poder regular sus emociones?

Descripción de la experiencia de la intervención

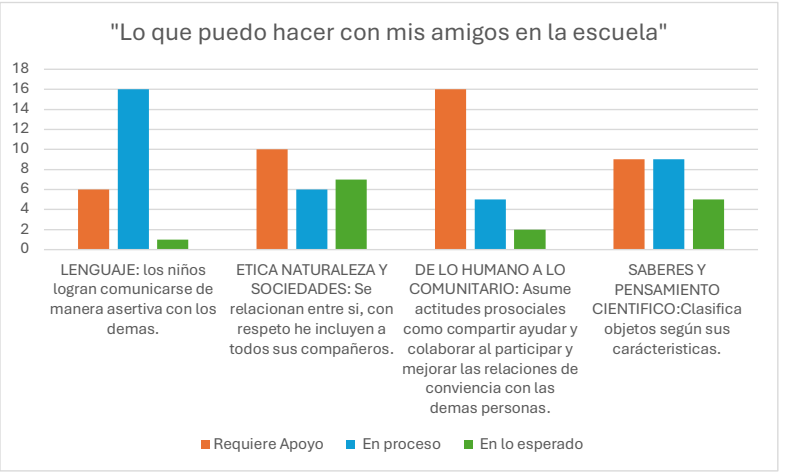
Para poder abordar esta necesidad del grupo, se retoma plan de estudios para educación básica, preescolar, primaria y secundaria 2022, el plan de estudios está basado en el "la nueva escuela mexicana, la cual está sustentada en el artículo tercero cuarto párrafo que a la letra dice" la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva". Lo cual implica el cuidado, respecto y protección de los educandos, desde la perspectiva de los derechos humanos.

En una primera etapa se retomó en el grupo una evaluación diagnostica, basada en cuatro momentos. El primero: se realizó las primeras dos semanas una planeación didáctica enfocada a la integración de los niños y observar la dinámica del grupo, llamada "lo que puedo hacer con mis amigos en mi escuela", la cual fue evaluada por medio de una rubrica. En un segundo momento se aplicó la prueba "MEJOREDU", (cabe destacar que es el primer año que es aplicada a niños preescolares de tercer grado), esta fue evaluada por medio de rubricas y posteriormente los resultados se graficaron. Por último, se realizaron entrevistas a los padres de familia y a los alumnos.

En la primera situación didáctica de integración nombrada "lo que puedo hacer con mis amigos en mi escuela", se trato de identificar, por medio del juego y de actividades lúdicas cuales son las áreas de oportunidad de los alumnos, partiendo de la integración de cada uno de ellos en las diferentes actividades, después de aplicar las rubricas se pudo rescatar los siguientes resultados descritos en la siguiente gráfica:

Figura 1

Gráfica de resultados de planeación didáctica diagnostica



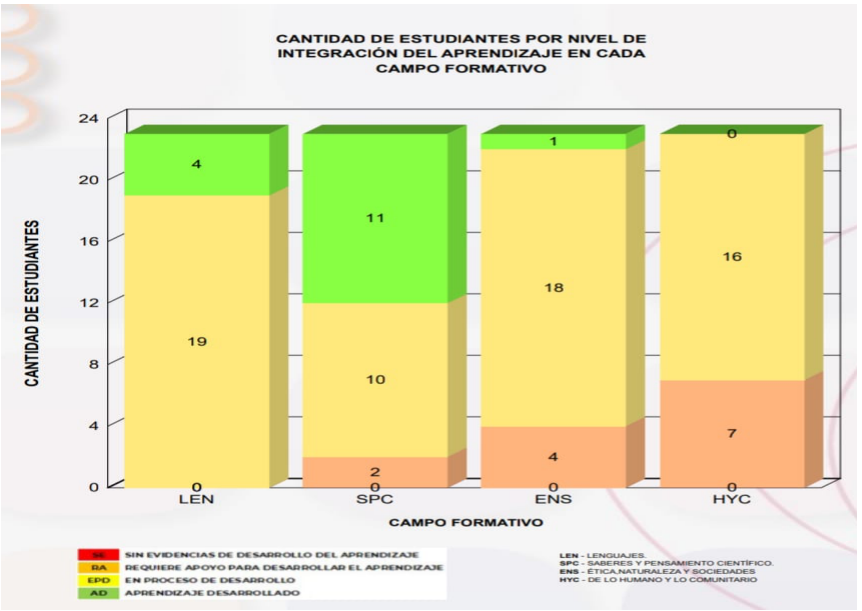
Nota: la gráfica presentada se rescata del concentrado que arrojaron las rubricas, empleadas.

Se puede observar que se tiene que priorizar el campo de lo humano a lo comunitario ya que, es poco fácil asumir roles, participar en equipos, compartir o pedir ayuda, sin pelear o llorar por no ser los primeros, expresan sus ideas

de manera muy sencilla sin argumentar, señalan los objetos o a las personas utilizando más mímica que lenguaje oral. Es necesario trabajar la práctica de la cultura de paz, para favorecer un buen clima de trabajo.

La prueba aplicada de MEJOREDU, se aplica en el mes de septiembre por primera vez en preescolar, la cual fue una muy buena propuesta para poder ampliar la visión del diagnóstico en los niños arrojando los siguientes resultados. MEJOREDU, su principal misión es "coordinar el sistema nacional de mejora continua de la educación, para esto realiza estudios, investigaciones especializadas y evaluaciones diagnósticas, formativas e integrales del Sistema Educativo Nacional" (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024).

Figura 2
Gráfica MEJOREDU



Nota: la siguiente gráfica MEJOREDU fue aplicada el inicio del ciclo escolar 2024- 2025, con la finalidad de ayudar a los docentes a identificar los aprendizajes de sus estudiantes al inicio del ciclo escolar.

Dentro del proceso de la Evaluación diagnostica de MEJOREDU, se pudo observar, la problemática de los estudiantes, la cual esta direccionada al desarrollo de habilidades socioemocionales, por esta razón se pretende enfocarla al

campo formativo de lo humano a lo comunitario a que este promueve el desarrollo de la conciencia social en los niños así como la participación de cada un dentro de la sociedad, promoviendo ambientas pacíficos.

Dentro de las entrevistas realizadas a los padres de familia, se observa en el contexto familiar que la mayoría de las familias padres son los responsables del sustentó en su hogar, tiene más de dos hijos, los niños se quedan al cuidado de alguno de los padres o en de algún integrante de la familia. Viven en departamentos rentados o en casa de los abuelos maternos o paternos de los alumnos. Ninguno cuenta con casa propia, los niños duerman con sus hermanos y padres en una misma habitación. Los niños pasan más de dos horas en los dispositivos móviles o en la televisión, a pocos niños les leen y pocas veces salen al parque a jugar, aunque se les pregunto que si alguno de ellos tenía otra actividad fuera de clases, la respuesta de todos fue que no, uno de ellos esporádicamente va a un club de tareas. La mayoría juegan el juego de "roblox" siendo este el más popular entre los niños.

En cuanto a las entrevistas con los alumnos la mayoría duerme en su cama, se visten solos, van al baño, están en proceso de bañarse solos, se cepillan los dientes y comen solos, solo un alumno muestra la conducta repetitiva de morderse las uñas y rascarse si está muy nervioso. La mitad del grupo son alumnos que cursaron el segundo año del preescolar en la escuela, la otra parte del grupo seis alumnos son traslados y los demás son de nuevo ingreso. Dos de ellos cursaron estimulación temprana.

Dentro del plan de mejora continua y programa analítico, se observan los siguientes resultados a nivel global en la institución.

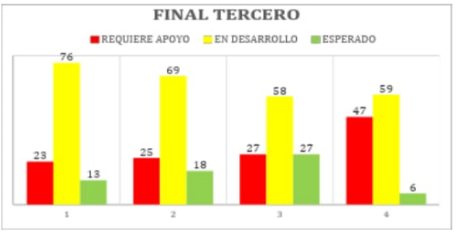
> El plan de mejora continua es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera, priorizada y en tiempos establecidos. (citado del documento Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua,2014, p.7)

Figura 3

Gráfica del programa Analítico

RESULTADOS DIAGNOSTICO

NIVEL DE DESEMPEÑO	1. ÉTICA, NATURALEZA Y SOCIEDADES	2. LENGUAJES	3. SABERES Y PENSAMIENTO CRITICO	4. DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO
REQUIERE APOYO	23	25	27	47
EN DESARROLLO	76	69	58	59
ESPERADO	13	18	27	6



Nota: se extrae la gráfica del programa de programa Analítico, donde se grafican los resultados globales de la institución en el diagnostico escolar.

En el diagnostico global de la escuela nuevamente se vuelve a observar como prioridad trabajar en campo formativo de lo humano a lo comunitario ya que está grafica se construye con las necesidades y problemáticas de cada uno de los grupos. Dichos resultados apoyaron a generar un diagnóstico general de la escuela las cuales fueron plasmadas en el programa analítico y el plan de mejora continua, ambos documentos arrojaron problemáticas similares a la detectada en el grupo.

En colegiado escolar se observó y analizo la importancia desarrollar habilidades socioemocionales en los grupos, tomando en cuenta que dentro del perfil de egreso del programa de estudio de educación preescolar (2022) el cuarto punto menciona: "Valoran su potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de la vida" (p.97).

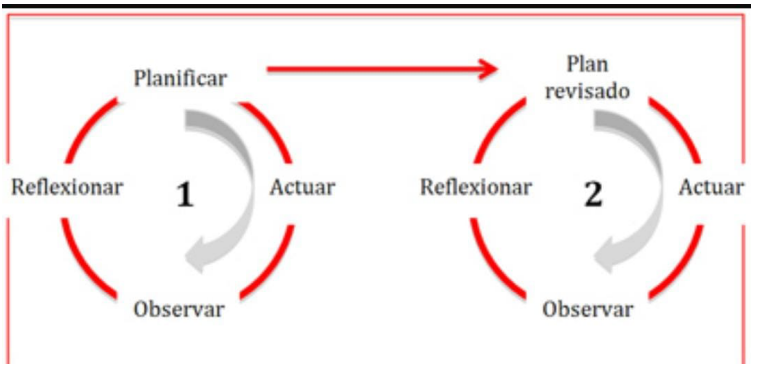
Por esta razón indispensable que en el nivel preescolar se desarrollen las habilidades socioemocionales, como una herramienta útil en su vida cotidiana. Dichas herramientas les permitirán, resolver situaciones en su vida cotidiana, de manera asertiva identificando sus emociones, reconociendo sus capacidades y habilidades para en un futuro tener un pensamiento crítico.

Descripción de los resultados parciales o finales

Retomando los resultados analizados en el diagnóstico, se pretende retomar la metodología bajo en enfoque de investigación acción, el cual permitirá tener un proceso continuo y reflexivo sobre la práctica y la puesta en marcha de las estrategia planteadas por medio de ciclos. Por esta razón se retoma el esquema de investigación acción de Antonio Latorre en cual se presenta continuación empleando el espiral de ciclos, de la investigación acción.

Figura 4

Espiral de ciclos de investigación acción



Nota: la presente imagen describe el espiral de investigación que se esta tomado con base para este trabajo.

El presente trabajo se encuentra en el primer ciclo, localizado la problemática de la investigación en el desarrollo de las habilidades socioemocionales, dando énfasis a la autonomía y regulación identificando cuales podrían ser sus áreas de oportunidad, que en este caso sería: la dependencia a la respuesta de los adultos, les cuesta trabajo tomar decisiones, les es poco fácil hablar ante situaciones de conflicto, se muestran poco tolerantes, no hablan de sus emociones y no se autorregulan. Estos elementos son tomados de los resultados que arrojaron en el diagnostico grupal y en el institucional.

A partir de esto surge la hipótesis ¿Cómo mejorar las habilidades socioemocionales en el trabajo del aula?. Para Elliott (1993), una hipótesis de acción es un enunciado que relaciona una idea con una acción. Una pregunta (idea). con una respuesta (acción). Se está comenzando a vislumbrar el plan de acción que se podría implementar en el aula retomando del plan de estudios el campo

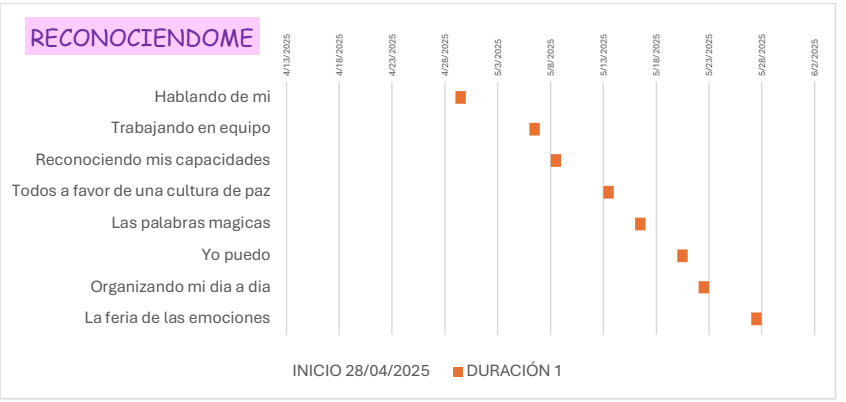
formativo “de lo humano a lo comunitario”, (Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, 2022), Se retomando de los siguientes “PDA” (procesos de desarrollo de aprendizajes). Con el fin llegar al logro del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el grupo.

- Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.
- Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la aceptación de la diversidad.

Como metodología de para desarrollar el plan de acción, se retoma “Aprendizaje Basado en Problemas” dicha metodología se basa en situaciones reales para que los estudiantes accedan al aprendizaje por sí mismos. Organizando el ciclo de implementación de la siguiente manera:

Figura 5

Diagrama del plan de acción



Nota: se retoma la idea del diagrama de Gantt, para especificar la serie de acciones que se llevaran a cabo.

Esta estrategia se podrá en marcha los próximos meses con el objetivo de atender la problemática, socio afectiva que se presenta en el grupo, esperando tener los resultados más óptimos para poder apoyar a los alumnos, en cuanto a su autonomía y regulación de emociones, con el fin de que, este se favorezcan sus relaciones interpersonales y su desempeño académico dentro del aula.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol.21, n.o1, págs.7-43. https://www.researchgate.net/publication/41570276_Educacion_emocional_y_competencias_basicas_para_la_vida.

Latorre, Antonio (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó,. ISBN: 84-7827-292-5

MEJOREDU (2024). Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica para el ciclo escolar 2024-2025 https://www.mejoredu.gob.mx/evaluacion-diagnostica-2024.

Organización Mundial de la Salud [WHO, por sus siglas en inglés]. (2003). Skills for Health. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz, Guillermo(2013)La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo Foro de Educación, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 2013, pp. 103-124 Fahren House Cabrerizos, España. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). 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

SEP (2014). Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua. México. Subsecretaría de Educación Básica. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPl5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf

Dificultad en la práctica de enseñanza de la oralidad, lectura y escritura en el nivel de primaria de educación especial*

*Brenda Ocampo Jaramillo***

Resumen

El poder hacer una reflexión sobre mi práctica docente me permite darles a conocer en el presente trabajo los resultados de una etapa inicial de una propuesta de intervención educativa, la cual está orientada en fomentar la oralidad, lectura y escritura en los alumnos en un centro de atención múltiple (CAM); de primaria especial, a partir del diagnóstico participativo pude identificar que en el grado que atiendo, las estrategias para su promoción son pocas y no muestran resultados favorables en el aprendizaje.

Pude notar que al pasar de los años de mi práctica educativa en educación especial, los alumnos muestran poco interés en la lectura y escritura, mi docencia tiene como característica una actividad preponderante que limita a los alumnos a mis actividades, en el tiempo y la forma que yo lo deseo, esto hace que mis alumnos no sean dinámicos, exploradores y que compartan sus intereses, considero que he estado mirando sus limitaciones en lugar de ver sus posibilidades.

A partir de los hallazgos consistententes en una practica directiva e instructiva con poca partcipacion de los alumnos deviene la posibilidad del diseño de una propuesta de intervencion a futuro.

Palabras clave: educación sociocultural, enseñanza de la lengua, diagnóstico educativo, investigación acción, práctica educativa, intervención docente.

* Línea temática: educación especial.
Porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Educación Básica. Línea Animación Sociocultural De La Lengua. Universidad Pedagógica Nacional 122 Acapulco.
brendaocampojaramillo@gmail.com

Introducción

El diagnóstico participativo de investigación acción (IA) es una vía para llegar a la etapa de intervención y llevarlo a cabo en mi practica educativa surge de la necesidad de reconocer la dificultad de la enseñanza de la lengua en los alumnos del (CAM) y para esto era necesario conocer las causas y manifestaciones; a fin de dar contexto a mi trabajo de intervención les comparto que soy maestra de Educación Especial y mi intervención está basada en el sexto grado con a alumnos con múltiples discapacidades, las edades de mis alumnos son de 12 a 14 años, el grupo está conformado por 7 alumnos, 4 alumnos con transtorno del espectro autista nivel 1 y 2 (TEA), un alumno ciego y dos con discapacidad intelectual moderada, por lo tanto es un grupo diverso y que aprende de diferentes maneras.

En esta etapa identifiqué que en mi práctica educativa no genera en mis alumnos habilidades comunicativas, ya que por lo regular realizo actividades de autonomía e independencia, dejando en fuera la importancia de fomentar el habla, la lectura y escritura como una habilidad que también les servirá para toda su vida.

Entonces mi principal objetivo es reorientar mi práctica docente, tomando en cuenta los intereses y posibilidades de cada uno de mis alumnos y así fomentar estrategias que los ayuden en la adquisición de estás habilidades que les servirán para su vida diaria.

Descripción del proceso de diagnóstico

La experiencia que narrare está basada en 5 pasos del diagnóstico según Astorga (1991).

Paso 1: Identificación del problema.
El primer paso fue identificar mi problemática de manera clara y al hacer este análisis me percaté que el uso de herramientas para fomentar la oralidad, lectura y escritura en los alumnos de primaria especial es escaso y poco funcional, en el CAM la mayor parte del tiempo mis actividades eran drigidas a propiciar la autonomía personal en donde la dinámica de aula eran vivenciales como vestirse solos, lavarse las manos, los dientes, comer adecuadamente, al momento de pasar a las situaciones didáctias mi clase se torna aburrida y con pocas estrategias para fomentar estas habilidades.

Paso 2: Elaboración de un plan de diagnóstico.
Programé grabarme 5 días de mi jornada laboral, en este momento estaba trabajando el proyecto de mi comunidad, cada día al llegar a mi casa me dedicaba a pasar las grabaciones a mi diario de campo, después hice un análisis enfocándome en 3 ejes los cuales nos hablaban de la organización y desarrollo de la lengua en el aula, el trabajo con la lectura y la producción de textos.

En la Maestría de Educación Básica (MEB) realizamos un trabajo de reflexión de la práctica educativa haciendo un intercambio de experiencias que nos ayudan a fortalecer nuestra intervencion.

Paso 3: recolección de información.
Al recoger la información en los diarios de campo me pude percatar de hallazgos de mi práctica docente en donde no generaba en mis alumnos la curiosidda por hablar más, leer o escribir, entonces fuí seleccionando esos fragmentos en donde me indicaban algunas limitaciones o también posibilidades en mi práctica sobre mi organización y desarrollo de clases, así como el trabajo con la lectura y escritura.

Paso 4: procesamiento análisis de la información.
Al procesar la información de los diarios de campos y dar respuesta a cada uno de los ejes me estaba acercando al diagnóstico de mi situación insatisfactoria y me hicieron custionarme del porque no brindaba la importancia al desarrollo de la oralidad , lectura y escritura en los alumnos con discapacidad multiple cuando es una herramienta necesaria para su vida diaria.

Pude reflexionar sobre mi organización y desarrollo en las clases en donde desde un ecenario visto de afuera, soy la única que toma decisiones acerca de lo que se hace en el aula, descubri que lo que leen los alumnos no es de su interés y no hay propósito de la lectura siendo aburrida para mis alumnos, lo mismo estaba pasando con la escritura los alumnos no estaban generando textos de agrado y que tuvueran impacto en su comunidad.

Paso 5: Socialización del diagnóstico.
En mis estudios de posgrado se programó un intercambio de la recolección de información y gracias a estás participaciones que logré identificar que las acciones que realizaba en el aula eran dirigidas siempre por mi tratando de que se llevaran al pie de la letra, percatándome que al ser un grupo diverso, los materiales

no eran adecuados para mis alumnos, mis clases se tornaban aburridas y por lo regular los alumnos que participan son siempre los mismos, aquellos alumnos que logran con más facilidad las actividades quitándoles la oportunidad a los demás alumnos para intentar aprender.

Un trabajo dinámico y abierto en el aula me ayudaría a fomentar habilidades comunicativas lingüísticas desde un enfoque constructivista, permitiría tener un panorama de lo que los alumnos puedan lograr dentro y fuera del aula, como menciona Serrano y Pons (2011) al hacer los pasos del diagnóstico me sirvió para mirar desde afuera lo que hago con mis alumnos adentro del aula principalmete sobre el trabajo de la lengua, la lectura y escritura, logrando darme cuenta que mi aula no es un espacio abierto, quiero decir con esto que lo que se hace en el salón de clases se queda ahí, es decir no hay movimiento de saberes, para llegar a esta concepción de aprendizaje es fundamental una práctica dinámica de una manera que les agrade, que sea útil, y que les sirva para su vida diaria.

La escuela está conformada por profesores que en ocasiones, como es mi caso no aseguramos un aprendizaje que sea adecuado para los alumnos y lo más importante funcional en vida cotidiana, Como bien mencionan Serrano y Pons(2011) "La función del profesor consiste en asegurar el engarce más adecuado entre la capacidad mental constructiva del alumno y el significado y sentido social y cultural que reflejan y representan los contenidos escolares"(p.13), considerando esta postura mi papel como docente tiene una gran responsabilidad en el desarrollo de contenidos escolares haciendo una transversalidad con la parte social y cultural del alumno, en este sentido considero que no lo he tomado en cuenta, para mí la escuela ha estado separada del contexto social y cultural del alumno.

Descripción de los resultados parciales

El proceso de diagnóstico realizado en mi práctica educativa me permitió observar, analizar y reflexionar de manera crítica sobre las dinámicas cotidianas del aula. A partir del uso de herramientas de observación, como el diario de campo, logré identificar diversos aspectos que inciden directamente en el desarrollo de habilidades comunicativas de mis alumnos. Los hallazgos obtenidos fueron organizados en categorías que permiten una mejor comprensión de los factores que limitan o favorecen estos procesos. A continuación, presento los

resultados agrupados en seis categorías clave que emergieron del análisis sistemático de la práctica docente y de la interacción con los estudiantes en el aula.

1. Enfoque pedagógico centrado en el docente

Durante el proceso de diagnóstico, uno de los primeros hallazgos que identifiqué fue la centralidad de mi papel como docente en la planeación y ejecución de las actividades. La mayoría de las propuestas en el aula parten de decisiones unilaterales, sin considerar suficientemente las voces, intereses o necesidades de mis alumnos. Esto se hizo evidente cuando, al trabajar el tema de "mi comunidad" con un grupo de sexto grado, algunos estudiantes comenzaron a compartir experiencias personales relacionadas con el tema, como el caso de David al mencionar que su mamá vive en San Juan del Río. Sin embargo, decidí no dar seguimiento a sus intervenciones, ya que mi prioridad era cumplir con los objetivos previamente establecidos en mi planeación.

También observé que me apego rigurosamente a las actividades programadas, limitando la posibilidad de adaptarlas en función de lo que ocurre en el aula. Esta rigidez, en parte, se relaciona con el temor a perder el control del grupo o a desviar el rumbo de los aprendizajes, pero a la larga, he comprendido que limita la construcción de experiencias significativas.

2. Limitada atención a la diversidad de niveles en el aula

Otro aspecto que emergió con fuerza en este análisis fue el escaso reconocimiento de los diferentes niveles de desarrollo de los estudiantes en cuanto a la lectura y escritura. He focalizado las actividades de oralidad, lectura y escritura únicamente en los alumnos que se encuentran en una etapa más avanzada del proceso —específicamente David y Said, quienes ya están en una fase silábico-alfabética— mientras que los demás estudiantes, cinco en total, que aún se encuentran en etapas más tempranas, no han recibido el mismo acompañamiento.

Esta falta de atención diferenciada ha provocado una exclusión silenciosa en el aula, donde solo algunos tienen acceso a las herramientas y oportunidades para desarrollar sus habilidades comunicativas, mientras otros permanecen como observadores o realizan tareas mecánicas que no favorecen su aprendizaje real.

3. Escasa promoción de habilidades comunicativas

A través del análisis de mi diario de campo, comprendí que, si bien la oralidad, la lectura y la escritura están presentes de forma superficial, no se trabajan como habilidades fundamentales dentro de mi práctica docente. Las lecturas suelen ser dirigidas por mí, lo que impide que los estudiantes se apropien de este ejercicio. Las pocas veces que ellos leen, lo hacen en voz baja y sin confianza, como lo evidenció el caso en el que David y Said leyeron un texto titulado *"¿Qué fue primero, el huevo o la gallina?"*, mientras el resto del grupo no prestaba atención.

Tampoco se fomenta la lectura compartida o la discusión posterior sobre lo leído. En ocasiones, por razones externas, como una situación con algún alumno, interrumpo la actividad y no se retoma más adelante. Esta práctica debilita el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión oral como parte esencial del aprendizaje.

Como nos menciona Cassany (2009) la practica lectora se vincula todavía más con el entorno del aprendiz, se llena y discuten los textos del ámbito más cercano para mostrar el interés y la utilidad social de la lectura.(p.12). Este planteamiento subraya la importancia de ofrecer a los alumnos experiencias comunicativas auténticas con textos que sean de su interés y sobre todo que tengan una utilidad en su vida.

4. Participación desigual en actividades escolares

De manera reiterada, he observado que la participación activa en actividades escolares como la elaboración de carteles, la escritura de nombres o la exposición oral, recae siempre sobre los mismos alumnos. David y Said son quienes escriben, leen y exponen, mientras los demás alumnos participan de forma pasiva o simplemente observan. Esta repetición ha comenzado a generar desinterés incluso en quienes sí participan, pues perciben las actividades como rutinarias y poco retadoras.

En una actividad donde elaboramos una lámina sobre la comunidad, por ejemplo, los demás alumnos se limitaron a pegar imágenes, mientras que solo David y Said escribieron los nombres y luego realizaron la exposición. Aunque celebré los avances de Said en su expresión oral, también noté que esta dinámica excluye al resto del grupo y les resta oportunidades de desarrollo.

5. Falta de vinculación entre métodos y proyectos

En el aula trabajo con el método Troncoso, que se basa en la asociación entre imágenes y palabras, sin embargo, actualmente solo aplico la etapa de campos semánticos y no lo vinculo con los proyectos que se desarrollan. Esta desconexión entre el método y las experiencias reales del aula representa una limitante para generar aprendizajes integrales. El uso del método no se alinea con los propósitos comunicativos de las actividades ni con los intereses de los alumnos.

6. Ausencia de estrategias inclusivas y significativas

Finalmente, un hallazgo central ha sido reconocer que las estrategias que utilizo actualmente no son lo suficientemente inclusivas ni significativas para los estudiantes del CAM. Las actividades se perciben como repetitivas, carentes de un propósito real, y no promueven el aprendizaje activo ni la autonomía. El hecho de que lo que se produce en el aula (escritura, lectura, exposiciones) permanezca dentro de sus límites, sin proyectarse hacia la comunidad o tener un uso funcional, contribuye a que los estudiantes no encuentren motivación ni sentido en estas tareas.

Como menciona Jolibert y Jacob (1998) escribir es producir textos reales con intencionalidad y destinatarios reales, en este apartado reconozco la importancia de introducir a mis alumnos en la realidad y poder hacer una vinculación con su entorno.

Este análisis me ha permitido acercarme con mayor claridad a la realidad educativa de mi aula. Reconozco que el trabajo en torno a la oralidad, la lectura y la escritura ha sido limitado, y que es necesario reorientar mi práctica docente tomando en cuenta la diversidad del grupo, los intereses individuales y las múltiples formas de aprender. He comprendido que estas habilidades lingüísticas pueden ser claves para brindar a mis alumnos herramientas que les permitan desenvolverse de forma más autónoma en diferentes contextos de la vida cotidiana, como leer carteles, reconocer palabras en lugares públicos o comenzar a escribir para interactuar con su comunidad.

Las causas han sido identificadas, y con ello, me encuentro lista para dar el siguiente paso: diseñar un modelo de intervención educativa que, a través de proyectos integradores, me permita implementar estrategias que fomenten el

desarrollo de habilidades lingüísticas de manera inclusiva, significativa y funcional para todos mis alumnos del CAM.

Referencias

Astorga, A., & Van der Bijl, B. (1991). *El diagnóstico en el trabajo popular*. En *Manual de diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Humanitas.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas para la lectura*. Paidós.

Jolibert, J., & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. SEP- fondo de Cultura Económica.

Serrano, J., & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13*(1), 1-24.

Intervención pedagógica con docentes que atienden dificultades psicolingüísticas de lectoescritura en escuela primaria*

*Eva Mariana Sifuentes Monroy***

Resumen

El proyecto se enfoca en las dificultades de la enseñanza de la lectura y escritura en niños y niñas que presentan dificultades lingüísticas. Se propone una intervención pedagógica con docentes de educación especial y de escuela regular. En este proyecto se busca apoyar a docentes con herramientas teórico-conceptuales, metodológicas-procedimentales y materiales didácticos para atender las dificultades psicolingüísticas más frecuentes en su práctica docente. La metodología empleada es cualitativa, con una fase documental y otra empírica, desde la investigación acción; los instrumentos utilizados son registros de observación, entrevistas grupales y cuestionarios semiestructurados. La propuesta de intervención con los y las docentes se propone en tres etapas: una fase teórico conceptual, una fase procedimental-metodológica y una de construcción y elaboración de materiales para la atención de estas dificultades. Los primeros hallazgos muestran que los docentes no cuentan con elementos teórico conceptuales, procedimentales-metodológicos ni materiales didácticos suficientes para abordar las dificultades en la lectura y la escritura ligadas con los desfases en el desarrollo del lenguaje.

Palabras clave: lectura, escritura, docentes, psicoligüística, trastornos de lenguaje.

* Línea temática: educación especial.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Maestría en Desarrollo Educativo. Semestre 2. Universidad Pedagógica Nacional.
240927003@alumnos.upn.mx

Introducción

Una de las herramientas más importantes desarrolladas por la humanidad ha sido el dominio de un sistema gráfico que corresponda a lo que está en la elocución oral nuestro pensamiento: la escritura y con ella la lectura. Gracias a este fenómeno sociocultural (Ferreiro, 2010) la humanidad ha podido transmitir conocimiento y trascender aquello que acontece en nuestras mentes. Tanto la lectura como la escritura suelen considerarse algo inherentemente humano en el contexto moderno, occidental y urbano, tanto así que muchas veces al lograrlo exitosamente, obviamos la complejidad que en sí mismo representa. El intercambio comunicativo es uno de los mayores logros humanos, sin embargo hay niños y niñas que desde los inicios de la adquisición de las habilidades prelectoescritoras presentan dificultades consistentes y persistentes en la consolidación de estas. Estas infancias pueden mostrar estos desfases a la hora de emprender el proceso de lectoescritura debido a una serie de factores muy diversos, como lo son factores biológicos, del neurodesarrollo, culturales, sociales, económicos, lingüísticos, entre otros. Intervenir los problemas en la adquisición de la lengua escrita en poblaciones que presentan dificultad en dicho proceso responde al derecho a la educación, de acuerdo con el Plan de Estudios 2022: "la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de iguadad sustantiva" (Plan de Estudios 2022, Secretaria de Educación Pública, pp. 9); al derecho a la lengua oral y escrita de los y las mexicanas; a "la inclusión educativa como un eje articulador decolonial que vincula las relaciones pedagógicas con la realidad y de las y los estudiantes que tengan alguna discapacidad [...] con el conjunto de la comunidad escolar y la comunidad local para que en el ejercicio de sus derechos se reconzcan en un marco amplio de diversidad" (Plan de Estudios 2022, Secretaria de Educación Pública, pp. 96).

Planteamiento del problema

La consolidación de la lectoescritura es uno de los objetivos más importantes en el currículum de la formación básica en México y se propone cumplir con la adquisición de este aprendizaje en la Fase 3. Educación Primaria 1º y 2º –los primeros años de escolarización básica– de acuerdo con el Plan de Estudios 2022, dado que sin la lectoescritura es imposible adquirir los conocimientos que la

educación básica se compromete a enseñar a lo largo de los años de estudio que le restan a la niña o al niño. Es por esta razón que si una niña o niño con dificultad lingüística, traslada las dificultades (sea cual sea el nivel lingüístico donde las presenten) de la oralidad a la lectoescritura y el sistema educativo no cuenta con las herramientas necesarias para atender el desfase que esto conlleva, el niño se enfrentará a mucha frustración a lo largo años de escolarización y se verá perjudicado puesto que muchas de sus habilidades y su aprendizaje no estarán al mismo nivel que los pares de su edad. Además, como lo expone Figueiras "El lenguaje es a modo simbólico, una de las llaves que permite abrir el complejo mundo del conocimiento" (Figueiras, 2017). El desarrollo de una intervención multidisciplinar es fundamental para traspasar los límites a los que el conocimiento lingüístico y psicolingüístico se enfrentan.

> Se reconoce el papel fundamental de las maestras y los maestros en la construcción de la ciudadanía y su condición de intelectuales que convocan el saber en distintos espacios de formación, dentro y fuera de la escuela. El Estado considera a las y los maestros como profesionales de la educación y la cultura capaces de formar sujetos para una ciudadanía mundial solidaria (Plan de Estudios 2022, Secretaría de Educación Pública, pp. 21).

Para dar respuesta a este problema en el aprendizaje, propongo una intervención en la enseñanza, por lo que esta investigación la centro en la elaboración de contenidos, métodos, materiales y estrategias didácticas para realizar una intervención pedagógica con docentes que atienden dificultades de lectoescritura en la Escuela de Participación Social No. 1 y en la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) No. 56 a partir del diagnóstico obtenido en dicha escuela y unidad educativa durante el periodo de la retibución social; buscaré brindar a los y las docentes herramientas y estrategias psicolingüísticas relacionadas con la adquisición de la lectoescritura y que responden a una falta de consolodación del repertorio fonético-fonológico; sustitución u omisión de palabras funcionales (agramaticalidad); falta de cantidad y variedad léxica; fallas en las conjugaciones verbales y discriminación auditivo.

En el aprendizaje de la lectura y la escritura se debe dar una atención particular a las intervenciones educativas en los y las docentes (Thériault, 2010), dado que ellos están en el centro de los contextos escolares en las que se desenvuelven los niños y niñas presentan estas dificultades y son ellos quienes pueden

llevar a los niños en proceso de adquisición de lectoescritura a vivir experiencias estimulantes de lectura y escritura. A lo largo de la intervención se buscará que las y los docentes adquieran habilidades lingüísticas para poder identificar los niveles de análisis lingüístico donde se encuentra la dificultad del niño –en la articulación (nivel fonético-fonológico), estructuración (nivel morfológico-sintáctico) o bien, en la cantidad y variedad de léxico (nivel léxico-semántico) en que el o la niña se encuentra– para así poder integrar este conocimiento a la metodología que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Además, se les dará material con los puntos trabajados en cada sesión –esto dependerá del formato en que se intervenga, es decir, si es un taller, un conversartorio, un conjunto de estos o alguna otra modalidad de intervención– y se guiarán foros donde puedan hablar de sus experiencias docentes al momento de integrar este conocimiento a su práctica educativa. La atención a los niños y niñas que presentan estas dificultades lingüísticas en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita se puede abordar desde la mirada de la justicia curricular, en lugar de la persecución a los docentes. Desde la justicia curricular, la igualdad habla del qué de la justicia, es decir los bienes, recursos y/ocapacidades, mientras que la equidad, por su parte, distingue el cómo de la justicia. (De la Cruz, 2016).

Relación con el Área Temática 4. Procesos de aprendizaje y educación

Este trabajo se relaciona con el área temática 4: Procesos de aprendizaje y educación, pues pretende abonar a la investigación educativa, específicamente en los conocimientos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura ligadas a dificultades en el desarrollo del lenguaje, dotando a los y las docentes de herramientas teóricas centradas en la pedagogía y psicolingüística para atender a dichas dificultades. La línea temática seleccionada es educación especial en tanto mi propuesta de intervención busca atender dificultades específicas de un aspecto central de la educación especial, el cual corresponde a las dificultades escolares ligadas a la adquisición y el desarrollo del lenguaje, de acuerdo con Tirado, 2004: "en el contexto escolar, el lenguaje se muestra como un instrumento esencial e imprescindible para que los alumnos alcancen los aprendizajes y se desarrollen personal y socialmente".

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo la teoría curricular nos ayuda a comprender el carácter político y educativo del plan de Estudios 2022 en el marco de la NEM? ¿Qué lugar abarca la lectoescritura y su aprendizaje en la NEM?
2. ¿Qué necesidades lingüístico-pedagógicas tienen la Escuela de Participación Social No. 1 y la UDEEI 56?
3. ¿Qué contenidos, métodos, materiales y estrategias didácticas basadas en la psicolingüística se pueden aplicar a las necesidades obtenidas en el diagnóstico escolar en la Escuela de Participación Social No. 1 y la UDEEI 56?
4. ¿Qué contenidos, métodos, materiales y estrategias puede ofrecer la intervención pedagógica a los docentes de la Escuela de Participación Social No. 1 y de la UDEEI 56?

Objetivo general

Conocer y analizar los problemas teórico-metodológicas que las y los docentes de la Escuela de Participación Social No.1 y de la UDEEI 56 enfrentan al atender a niñas y niños con dificultades psicolingüísticas durante el aprendizaje de la lectura y escritura con el fin de atenderlos mediante una intervención pedagógica que complemente su práctica docente.

Objetivos particulares

- Análisis curricular de los contenidos y métodos de la enseñanza de lectoescritura y habilidades lingüísticas en el plan de estudios 2022 de la NEM.
- Diseñar y fundamentar una intervención pedagógica desde la perspectiva psicolingüística para el análisis de la lectoescritura, con el fin de atender la solicitud de capacitación de las y los docentes que atienden estos problemas.
- Desarrollar y evaluar una intervención pedagógica para la capacitación de docentes y directivos que atienden a niñas y niños en la escuela básica con trastornos de lenguaje y/o dificultades lingüísticas en el proceso de adquisición de lectoescritura.

Desarrollo

Esta investigación se realizará desde el marco de la investigación cualitativa que se desarrollará en dos fases, una de tipo documental y otra empírica, con fines de armonizar los requisitos los tiempos y espacios escolares. Metodológicamente propongo la investigación acción para actuar en el contexto escolar, donde ya elaboré el diagnóstico y realizaré la intervención pedagógica con la que culminará esta investigación en junio de 2026. De acuerdo con Barabtarlo 1995, desde el enfoque de la investigación-acción: "la metodología participativa, sustenta dos criterios fundamentales que posibilitan la formación de un grupo: el de la horizontalidad y el de la participación plena, éstos ayudan a las necesarias condiciones que facilitan la explicación y complementación de las experiencias de los sujetos" (Barabtarlo, 1995, pp. 11). El criterio de horizontalidad, supone una igualdad entre los individuos que participan en el proceso educativo, debido a que las experiencias tienden a adquirir la misma validez en el proceso de formación; y la participación plena se refiere a que todos los sujetos tienen las mismas oportunidades para ser generadores, transmisores y receptores en el proceso desconocimiento. Con base en este principio de horizontalidad, mi propuesta de intervención es con y para los docentes desde este criterio, buscando así, la participación plena de las y los sujetos involucrados en la investigación. Tomo como base metodológica el texto de Barabtarlo pues desde su enfoque se justifica la intervención educativa en la formación de profesores, con el fin de lograr una conciencia crítica de la realidad social y educativa que en la que vivem. El aprendizaje participativo supone una redefinición de las relaciones sociales para la producción de conocimientos, es decir, existe una relación entre la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos y el proceso de producción de los mismos.

Los instrumentos de investigación seleccionados son la observación participante, cuestionarios semiestructurados, así como entrevistas semiestructuradas centradas en las y los docentes, de acuerdo con López, R., y Deslauriers, J., 2011, "Estas tienen por objeto la atención en una experiencia. Su método es más estricto que el de la entrevista de respuestas libres, ya que la selección de los entrevistados y el objeto de la misma son más precisos", asimismo, con este tipo de entrevista se establece una guía de la cual partir, pero a la que se le pueden añadir más preguntas por la flexibilidad metodológica que ofrece la misma.

Después, se llevará a cabo una intervención pedagógica adecuada, diseñada y ajustada a las solicitudes hechas por las y los docentes en los instrumentos diagnósticos (cuestionarios y entrevistas). La intervención se propone en tres fases: una fase teórico conceptual; una fase procedimental-metodológica; y una de construcción y elaboración de materiales para la atención de estas dificultades y como propuesta enmarcada desde la psicolingüística para atender dificultades de lectoescritura que brinde a las y los docentes herramientas pedagógicas basadas en la propuesta de Ferreiro, Teberosky (1979) para ampliar la gama de recursos teórico-prácticos que ejecutan día con día en su labor docente.

Consideraciones finales

De acuerdo con mi del 20%, mis productos a la fecha son: proyecto de investigación; un segundo apartado dirigido al diagnóstico escolar de la Escuela de Participación Social No. 1 y la Unidad de Educación Especial e Inclusiva 56, las cuales son las instituciones educativas que solicitaron mi participación y aceptaron ser parte de mi proceso de investigación en mi proyecto de tesis; así como un apartado dirigido al análisis de la propuesta curricular actual en la NEM.

Con respecto a mi proyecto de tesis, éste ha sido reorientado pues en principio el anteproyecto que presenté respondía a la metodología cuantitativa, más inclinado hacia la clínica, y ahora responde a una metodología cualitativa aplicada a la ciencia de la educación; abordo ahora la intervención pedagógica con docentes desde la metodología investigación-acción y respondo al planteamiento del problema desde la perspectiva docente, es decir, con una propuesta de atención a las dificultades lingüísticas en el aprendizaje de la lectura y escritura.

En lo que respecta al diagnóstico he encontrado que los y las docentes de escuela regular, así como las docentes en educación especial identifican algunos trastornos ligados al desarrollo del lenguaje en niños y niñas que están en proceso de adquisición y consolidación de la lectoescritura, si bien existen algunos que son muy evidentes por el tipo de componente lingüístico involucrado, existen otros que no les son fácilmente identificables y por lo tanto no saben cómo atenderlos. Además, aunque los maestros cuenten con cursos de capacitación y formación continua en lectoescritura, éstas han sido pocas y no han tenido oportunidades específicas para atender las dificultades lectoescrituras ligadas al lenguaje.

Finalmente, en lo que compete al apartado sobre el análisis de la propuesta curricular actual. El currículum está asociado en general a decisiones de orden político sobre lo que se espera de los sistemas educativos y sus actores. Sin dejar de lado la innegable su relación con los procesos de formación y escolarización que sostiene; el currículo expresa y traduce parte de los conocimientos y valores culturalmente seleccionados que se esperan fomentar en los miembros más jóvenes, es a razón de esto que el currículo puede ser utilizado como un instrumento de control y del poder hegemónico o como un camino para fomentar la democracia, la participación y la liberación.

En cuanto a las competencias, existe un desfase académico significativo en la población mexicana con respecto a las infancias en otros países, de acuerdo con la última evaluación PISA de la OECD (PISA, 2022), México se encuentra en los últimos cinco lugares a nivel mundial. Pese a que las evaluaciones mundiales no son el único referente a considerar en el desempeño académico (Casanova, et. al., 2017), pueden dar un panorama sobre distintas áreas del conocimiento que se espera adquirir durante la educación básica. Las habilidades evaluadas son matemáticas, ciencia y comprensión lectora. En lo que respecta a la comprensión lectora, uno de los factores de suma importancia es que existe poca intervención temprana en niñas y niños con retrasos iniciales del lenguaje y hay aún menos porcentaje de niñas y niños que cuenten con el diagnóstico adecuado, lo cual se acumula en el desarrollo de las competencias lingüísticas de esta población causando que, para cuando estos niños y niñas lleguen a la educación básica, presenten severas dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, pues llevan años acumulando retraso en las habilidades lingüísticas.

Referencias

Barabtarlo, A. (1995). *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*. Castellanos Editores.

Casanova, H., Díaz-Barriga, A., Loyo, A., Rodríguez, R., Rueda, M. (2017). El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *IISUE-UNAM*. XXXIX (155), 194-205.

Catts, H., Fey, M., Tomblin, J., Zhang, X. (2002). A Longitudinal Investigation of Reading Outcomes in Children with Language Impairments. *Journal of Speech,*

Language, and Hearing Research, 45 (6), 1142-1157. doi: 10.1044/1092-4388(2002/093).

De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación,* (46), 1-16.

Ferreiro, E; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2010). Psicogénesis de la escritura. *Lectura y Vida,* 31(4), 42-43.

Figueiras, G. (2017). Incidencia del Trastorno Específico del Lenguaje en la adquisición de la lectoescritura y la comprensión lectora. *Monografía de grado. Universidad de la República Uruguay*. Escuela Universitaria de Tecnología Médica.

OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]. (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa). España

López, R., Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social. *Margen revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1-19.

Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en mileux défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 371–392. https://doi.org/10.7202/1003568ar

Tirado, J. L. A., & Castillo, A. F. (2004). *Manual de evaluación e intervención psicológica en necesidades educativas especiales*. McGrawHill.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de Estudios para la Educación preescolar, primaria y secundaria.

Las capacidades socioemocionales en adolescentes de 1er grado de telesecundaria: vivencias cotidianas de los alumnos*

*Jared de la Cruz García***

Resumen

La falta de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los adolescentes, traen consigo obstáculos que inciden en: la autoestima, el manejo de emociones, el comportamiento escolar, los logros académicos, el establecimiento de relaciones interpersonales y la resolución de conflictos, etc. Es por ello que el presente trabajo tiene por objetivo identificar como desarrollan las habilidades socioemocionales los estudiantes de 1er grado de telesecundaria en el contexto educativo para un mejor rendimiento académico a través de un estudio fenomenológico. Estas capacidades son fundamentales para el bienestar general de los adolescentes, para su desempeño escolar y social.

Palabras clave: adolescentes, capacidades, habilidades, rendimiento académico y telesecundaria.

Introducción

Una de las necesidades fundamentales del ser humano es el afecto, este termino se vincula con nuestra familia, amigos, conocidos, etc. Es por ello que todos necesitamos de los demas, somos seres sociales y nuestro cerebro por lo tanto es social; necesitamos aprender a relacionarnos con otras personas, a sentirnos iguales y diferentes. Por esta razón es importante que tengamos un buen manejo de las habilidades, competencias o capacidades socioemocionales.

* Línea temática: 1. Procesos cognitivos y socio-afectivos.
Porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 271.
jared.delacruzg@upntabasco.edu.mx

Las habilidades socioemocionales se definen como las herramientas que permiten a un individuo a entender y regular sus emociones, a comprender la de los demas, a sentir y mostrar empatía, a establecer y desarrollar relaciones positivas, a tomar decisiones responsables, y por ultimo a definir y alcanzar metas personales.

En el ambito socioemocional se incluyen un amplio rango de habilidades, en las ultimas decadas diversos modelos han intentando definir estas habilidades, agrupandolas en diferentes dimensiones, algunos modelos asocian este termino como habilidad y otras como competencias. Estos modelos son los siguientes; el Modelo de aprendizaje socioemocional del proyecto de colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional, mas conocido como CASEL 1994, este modelo abarca cinco dimensiones de competencias cognitivas, afectivas y conductuales, las cuales son: Conciencia de sí mismo, Autogestión, Toma de decisiones responsable, Conciencia social, y Habilidades de relación, todas se encuentran interconectadas y son relevantes para fomentar grupos educativos equitativos. Asi mismo, el modelo de Habilidades para el siglo XXI- National Research Council de Estados Unidos 2012; identifica tres dominios que establecen las habilidades requeridas para un buen acuerdo a la sociedad del siglo XXI, que son Dominio cognitivo, Dominio intrapersonal y Dominio interpersonal.

Otro modelo es el de Los cinco factores - OCDE 2016, como su nombre lo menciona propone cinco dimensiones importantes para las conexiones humanas y para el bienestar en la educación, en los trabajos y en la salud, como es la Apertura mental, Desempeño en la tarea, Compromiso con otros, Colaboración y Regulación emocional.

El siguiente modelo considera cuatro habilidades fundamentales para incrementar el empoderamiento de los niños y los adoslecentes en su participación activa y comprometida en sus comunidades desde una actitud respetuosa, se trata del modelo de Educación para la paz, ciudadanía mundial y aprendizaje socioemocional- Instituto Mahama Gandhi UNESCO 2020, cabe mencionar que las habilidades son Empatía, Compasión, Mindfulness y el Pensamiento crítico.

Por otra parte el modelo de Habilidades para la vida UNICEF 2017; propone cuatro competencias que seran guia para que los niños enfrenten existosamente las diversas situaciones que se le presenten a lo largo de su vida, de las cuales son; la Toma de decisiones, el Pensamiento critico, la Autogestion y las

Habilidades para una comunicación interpersonal. El ultimo modelo retoma los pilares de la educación que fueron planteados por Delors en 1994, consiste en el modelo de Habilidades transferibles UNICET 2019; propone cuatro dimensiones con la finalidad de conciliar los modelos anteriores y buscar un lenguaje usual para hablar de las habilidades, ellas son la Congnitiva, Instrumental, Individual y Social. Cada uno de estos modelos teóricos aporta un entendimiento relevante sobre las habilidades que el sistema educativo debio promover desde años anteriores. (UNESCO), (2023), p.13-14

En el caso de México, en el 2014 se implementó un programa de gobierno mexicano conocido como "Construye T", a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en conjunto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); este programa incluye el ámbito de "Las habilidades socioemocionales y proyecto de vida"como parte esencial del perfil de egreso de los estudiantes de educación media superior. El programa se divide en 3 dimensiones, dentro de las mismas se encuentran las habilidades socioemocionales; de las cuales son Conócete T: Autoconocimiento y Autorregulación, Relaciona T: Conciencia Social y Colaboración, y Elige T: Toma responsable de decisiones, Perseverancia, cabe mencionar que no se incorporó una materia específica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aula, si no que cada docente impartierá por cada semestre 12 sesiones de clase con una duración de 20 minutos. (Gobierno federal, 2015)

Actualmente con el Nuevo Modelo Educativo, basado en la Nueva Escuela Mexicana, el termino de las habilidades socioemocionales se centra en el libro de proyectos "Posibilidades de uso de la nueva familia de materiales educativos en Telesecundaria" enfocado en el campo formativo "De lo Humano y lo Comunitario", este libro se divide en 3 trimestres, en 6 Proyecto Pedagógico de Aula, con 18 Proyectos Académicos, de los cuales algunos temas principales son; las habilidades emocionales y su desarrollo, capacidades en el adolescente, toma de decisiones a partir del juego, etc. (Secretaria de Eduación Publica, 2023)

Ahora bien, delimitándonos a nuestro contexto actual, cercano y por supuesto real, estas habilidades no cognitivas juegan un papel importante en el desarrollo integral de los adolescentes, puesto que el salon de clases es un espacio emocional. La adolescencia es una etapa critica en la los adolescentes empiezan a definir y desarollar su identidad y a tomar decisiones cruciales para el resto de su vida.

La falta de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los adolescentes, traen consigo obstáculos que inciden en: la autoestima, el manejo de emociones, el comportamiento escolar, los logros académicos, el establecimiento de relaciones interpersonales y la resolución de conflictos, etc.

Se prevé que algunas de las causas son la falta de las acciones del docente en las prácticas educativas, dentro y fuera del aula, la falta de capacitación a los docentes y directivos sobre la educación socioemocional, no todos los adolescentes cuentan con figuras de autoridad, la falta de motivación, empatía y poco control emocional por parte de los estudiantes, la influencia de amistades, los problemas familiares, la falta de normas y reglas en sus hogares. Esto ocasiona que los alumnos tengan baja autoestima, no tengan un buen comportamiento escolar, no logren metas académicas, maximizen el estrés, la depresión, la impulsividad y la agresividad.

El reto para los docentes es formar jovenes que tengan no solo conocimiento técnicos, sino habilidades que les ayuden a enfrentar los desafios de un mundo complejo y equitativo.

La relación del estado conocimiento del área temática hace énfasis en "Procesos socio-afectivos", estos terminos se enfocan en la capacidad de comprender y manejar las emociones, así como también establecer relaciones sociales, claramente se enlazan con las habilidades o capacidades socioemocionales.

A continuación se presenta un diagrama donde se incluye algunos de los puntos ya mencionados, de los cuales son; la problemática, antecedentes, datos nacionales, causas, consecuencias y datos empíricos.

Figura 1

Diagrama de la problemática



Objetivo general

Identificar como desarrollan las habilidades socioemocionales los estudiantes de 1er grado de telesecundaria en el contexto educativo para un mejor rendimiento académico a través de un estudio fenomenológico.

Objetivo específico

Conocer la influencia que tienen las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico de los estudiantes de telesecundaria.

Preguntas de investigación

¿Cómo desarollan las habilidades socioemocionales los estudiantes de 1er grado de telesecundaria en el contexto educativo?

Pregunta secundaria

¿Cómo influyen las habilidades socioemocionales en el rendimiento académico de los estudiantes de telesecundaria?

Desarrollo

En la siguiente tabla se aprecia la revisión de literatura de las 10 investigaciones o artículos, donde pude tener un amplio panorama de las habilidades socioemocionales y de la relevancia que tiene en la vida de un individuo, en ellos entran los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Asimismo, me permitió conocer otras habilidades socioemocionales, que talvez no eran tan conocidas como es la cohesión social y autonomía, cabe resaltar que también tienen un impacto en el desempeño académico de los alumnos.

Tabla 1

Congruencia metodológica

Título	Autor	Año	Metodología	Instrumento	Sujetos de estudio	Lugar
Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres	Benítez Hernández María del Carmen, Victorino Ramírez Liberio	2019	Cualitativo Modelo conceptual	Análisis e interpretación de documentos	Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria.	Chapingo, México.
Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior	Treviño Villarreal Diana Carolina, González Medina Mario Alberto, Montemayor Campos Karina María	2019	Cuantitativo, no experimental, descriptiva y correlacional.	PLANEA 2017 Cuestionario de contexto	4,822 estudiantes del último semestre	Nuevo León, México.
Diagnóstico de habilidades socioemocionales en universitarios hacia la tutoría	Aguilar Islas Karla Gabriela, Moreno Tapia Javier, Torquemada González Alma Delia	2019	Cuantitativo Descriptivo con un diseño transversal	Escala de competencias socioemocionales Análisis de datos	54 mujeres 13 hombres	Guayaquil, Ecuador.
Habilidades socioemocionales en adolescentes de nivel bachillerato tras la pandemia	Morlett Villa Zaida Francisca	2023	Cuantitativo Descriptivo	Escala de habilidades sociales de Goldstein Vaciado de datos Lista de Chequeo de habilidades sociales	374 estudiantes de tres escuelas	Saltillo, Coahuila.

Título	Autor	Año	Metodología	Instrumento	Sujetos de estudio	Lugar
Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes	Cedeño Sandoya Adrián, Ibarra Mustelier María, Galarza Bravo Agustín, Verdesoto Galeas Janett Del Rocío, Gómez Villalba Alejandro	2022	Cualitativo Histórico lógico Analítico	Revisión crítica Análisis-síntesis Histórico-lógico	Unidades educativas	Babahoyo, Ecuador.
Diagnóstico de habilidades socioemocionales en alumnos de primer año de telesecundaria en una comunidad de Durango, México	Jiménez Jiménez María Consuelo, Ortega Miranda Karen	2022	Cuantitativo No experimental, de corte transversal	Escala Likert	10 estudiantes de primer grado	Durango, México.
Habilidades socioemocionales y aprendizaje cooperativo en estudiantes de educación secundaria	Elberta Lucila Encalada Alarcón, Nancy Mariana Tafur Castromonte	2022	Cuantitativo No experimental, transversal	Encuesta	145 estudiantes de secundaria	Ate, Perú.
Trabajo colaborativo utilizando herramientas digitales en habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria.	Rosario Del Pilar De La Torre Quispe	2022	Cuantitativo Transversal, no experimental, correlacional/ casual	Cuestionario	120 estudiantes de secundaria	Lima - Perú
Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos	Ramírez Vanessa, Acuña Kenny, Engler Isaac	2021	Exploratoria, transversal, descriptiva	Escala de habilidades socioemocionales	Jóvenes de preparatoria	Guerrero, México.
Habilidades socioemocionales: percepciones y significados desde la óptica de estudiantes universitarios	Rico Espinosa Ana Cecilia, Ponce Ceballos Salvador, Martínez Soto Yessica	2022	Mixto Exploratorio	Cuestionario de Habilidades Socioemocionales.	36 estudiantes universitarios	Baja California, México

Nota: Muestra las 10 investigaciones del Estado de Arte.

Entre la metodología de la investigación, se aborda desde el enfoque cualitativo, con base a Hernández, et al. (2014) en su libro nos recalcan que este

tipo de enfoque "Utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación" (p.7). Porque se va a comprender el fenónemo (habilidades socioemocionales), explorándolo desde la perspectiva de los participantes (alumnos adolescentes) en un ambiente natural y en relación con su contexto (entorno educativo). De igual manera, la investigación cualitativa se caracteriza por su lógica y su proceso iductivo porque exploran, descubren y generan perspectivas, es por ello también de su elección, porque voy a partir de lo particular a lo general con el sustento de las entrevistas, es decir, se entrevista a una persona, se analizan los datos y se sacan conclusiones (particular), del mismo modo se estará efectuando hasta obtener una perspectiva más (general).

Se basa en el método o diseño llamado "Fenomenológico", este término es utilizado en las investigaciones con enfoques cualitativos. En su libro Buendía, et al. (1998), nos mencionan que "Plantea estudiar el significado de la experiencia humana" (p.229). Asi como también nos recalcan que el padre de la Fenomenología es Husserl en 1970, el considera que es una filosofía, un enfoque y un método. Respecto a lo mencionado, este diseño sera útil por diversas cuestiones, el principal es porque se va a explorar y comprender las experiencias de como desarrollan las habilidades socioemocionales los estudiantes adolescentes en el entorno escolar y descubrir los elementos de estas vivencias, entre ellas entran los sentimientos y emociones. Se debe agregar que también será conveniente por las estrategias o técnicas que se ultizan en estas investigaciones, de las cuales son; las entrevistas a profundidad y la observación de los comportamientos de los alumnos.

Las técnicas e instrumentos en una investigación cualitativa nos ayudan para la obtención de datos, es por ello que esta investigación se estará trabajando con la técnica de Observación no participante utilizando como instrumento un Diario de campo, de igual manera con la Entrevista semiestructurada con su Guion de entrevista.

Ahora bien, una entrevista cualitativa "Es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa. Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)" Savin-Baden y Major, (2013) (Citado en Hernández, et al. 2014, p. 403). Dicho esto, la entrevista semiestructurada se enfoca en un guion de preguntas que nos da la oportunidad de agregar otras preguntas adicionales para obtener más información.

Entre sus características Hernández, et al. (2014) nos aportan que:

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
4. El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.

En cuanto al instrumento guion de entrevista, las preguntas para los sujetos informantes (alumnos) será tipo "De expresión de sentimientos", porque expresarán emociones, sentimientos, actitudes que ellos toman en su entorno escolar. En relación con los otros sujetos informantes (maestros, psicólogo) el orden de las preguntas será de la siguiente manera, preguntas generales, preguntas complejas, preguntas sensibles y delicadas, preguntas de cierre.

Como se mencionó al principio del párrafo, otra técnica para la recolección de datos es la observación no participante, es aquella que nos permite recabar información desde afuera, pero sin intervenir en el fenómeno que se está investigando. Sin embargo, Hernández, et al. (2014), nos recalcan que "No es mera contemplación ("sentarse a ver el mundo y tomar notas"); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones" (p.399), es decir, no se trata solo de anotar si no observar con exactitud cada detalle de los comportamientos, actitudes, emociones, sentimientos que los alumnos reflejen dentro y fuera del aula de clases.

Lofland et al. (2005) (Citado en Hernández, et al. 2014, p.400), nos menciona elementos más específicos para observar, de los cuales son:

- Ambiente físico (entorno): tamaño, distribución, señales, accesos.
- Ambiente social y humano: formas de organización en grupos, características de los grupos y participantes.
- Actividades (acciones) individuales y colectivas: ¿Qué hacen los participantes? ¿A qué se dedican? ¿Cuándo y como lo hacen? ¿Cuáles son los propósitos y funciones de cada actividad?
- Retratos humanos de los participantes.

Cabe resaltar que todas las anotaciones de las observaciones, se plasmará en el diario de campo, por el cual el formato tendrá; fecha, lugar, nombre del observador, hora de inicio, hora de terminación, sección 1 (asignatura o clase), (comportamientos, actitudes, emociones, sentimientos), tiempo de la sección, descripción de las experiencias, observaciones. (Hernández, et al. 2014:402).

La muestra es el subgrupo de la población del cual se van a recolectar los datos en esta investigación. Ahora bien, la muestra no probabilística, también llamada muestra dirigida, como su nombre lo menciona, es la elección de los objetos de estudio que no dependen de la probabilidad, si no de las características de acuerdo a la investigación.

Existen diferentes tipos de muestra probabilística, sin embargo, para esta investigación se estará usando "Muestreo por conveniencia". Según (González, 2021) "La muestra se elige de acuerdo con la conveniencia de investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio".

De igual manera, este tipo de muestreo contiene; características, ventajas y desventajas. Las principales características son; la accesibilidad, consiste en que los participantes son escogidos en un fácil acceso, la rapidez, ya que es un método rápido para la obtención de datos. De acuerdo a sus ventajas, nos mencionan; que son fáciles de reclutar a los sujetos informantes, que no se pueden controlar las características para la muestra, implica menos tiempo porque ya se conoce al individuo que formara parte de la investigación. Por consiguiente, en las desventajas se encuentran qué; no asegura la representación total del universo o población, no generaliza y es subjetiva.

De acuerdo a lo mencionado, esta investigación considera seleccionar 4 alumnos de 1er grado de telesecundaria, 1 maestro y 1 psicólogo educativo, a continuación, se presentan cada uno de los sujetos informantes con sus respectivas características o criterios de selección.

Alumnos (4)

- Que tenga la actitud para contribuir en la investigación.
- Que tenga una edad de 12 y 13 años.
- Que tenga un promedio de 6.00 y 8.00.
- Que tenga un promedio de 8.00 y 10.00.

Maestros (1)

Que tenga disponibilidad de tiempo.
Que tenga 3 o 5 años de experiencia trabajando con alumnos de 1er grado.
Que tenga cursos o talleres referentes a temas de la educación.
Psicólogo educativo (1)
Que tenga conocimiento en el tema de las habilidades socioemocionales.
Que tenga 3 o 5 años de experiencia trabajando con adolescentes.

Consideraciones finales

De acuerdo a todo el avance de esta investigación, y de la revisión de literatura, se puede deducir que el desarrollo de habilidades socioemocionales en los adolescentes es relevante para mejorar su rendimiento académico en el aula, puesto que se enfrentan a diversos retos escolares, familiares y sociales. Asimismo, se supone que no basta con enfocarse únicamente en los contenidos educativos; es necesario integrar estrategias que fomenten las habilidades socioemocionales.

Finalmente, estas capacidades no solo complementan la formación escolar, sino que es una herramienta para que los adolescentes alcancen su máximo potencial.

Referencias

Gobierno federal. (25 de Abril de 2015). *Gobierno federal*. Programa Construye T: https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598

González, O. H. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 37*(3). https://doi.org/http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es.

Buendia-Eisman, L., Colas-Bravo, P., Hernandez-Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España.

Secretaria de Eduación Publica. (2023). *SEP.* Posibilidades de uso de la nueva familia de materiales educativos en Telesecundaria : https://telesecundaria.sep.gob.mx/#/MaterialesE/Inicio/(Secc:Libros)

UNESCO. (2023). *UNESCO.* Aportes para la enseñanza de las habilidades socioemocionales : www.unescollece.org

Roberto Hernández Sampieri, C. F. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: McGrawHill.

Videojuegos y aprendizaje*

*Salvador Aguirre Guzmán***

Resumen

En la última década, los videojuegos se han convertido en la industria del entretenimiento más lucrativa y han superado en expectación a muchos de los deportes tradicionales. La población joven es uno de sus principales focos de interés de esta industria, como consumidora de sus productos. Las experiencias vividas por los jugadores en estos escenarios ocupan una parte importante de sus largos periodos de tiempo en internet, que superan en promedio las 9 horas diarias por usuario en México. Sin embargo, los estudios sobre videojuegos y los aprendizajes de los jugadores son poco frecuentes en la investigación educativa nacional, limitando su comprensión y aprovechamiento. Esta ponencia presenta los avances relacionados con este tema, asociados a un estudio doctoral más amplio que busca motivar la indagación, a través de la pregunta de investigación: ¿Cómo son las experiencias corporizadas de videojugadores jóvenes y cuál es su función formativa? El trabajo de campo parte de un diseño metodológico mixto tipo incrustado, con un componente paradigmático fenomenológico dominante, a partir de entrevistas y observación, enriquecido con registros biométricos complementarios. Como resultados, se presentan algunas coincidencias entre los hallazgos encontrados a partir del análisis fenomenológico y los principios de aprendizaje en videojuegos postulados por James Paul Gee.

Palabras clave: experiencia, aprendizaje, jóvenes, videojuegos.

* Línea temática: 7. Aprendizaje en contextos no formales.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 80%.

** Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana León.
188165-8@iberoleon.edu.mx

Introducción

Desde el periodo helenístico, Aristóteles sostenía que el juego era fundamental para la preparación de las nuevas generaciones. En la primera mitad del siglo XX, Huizinga, en *Homo ludens,* lo propone como un fenómeno fundamental en la cultura del hombre. Por su parte, Caillois, en *Los juegos y los hombres,* lo distingue como conformador de la cultura, esencial en la comprensión del desarrollo de las civilizaciones. Por otro lado, y desde posturas más próximas a la educación, autores como Piaget (1946) y Vygotsky (1931), afirman que el juego es uno de los principales medios que tiene el niño para adquirir experiencias significativas, para aprender a desenvolverse en el mundo, conformar su personalidad e impulsar su desarrollo.

En la actualidad podemos encontrar el juego, en un amplio espectro de las actividades humanas. Una de los más importantes se encuentra en los videojuegos, que se han posicionado como la industria del entretenimiento más lucrativa, por encima de la televisión, el cine y la música. Se estima que el 30% de los casi 8 mil millones de habitantes en el mundo, participan en videojuegos, siendo los jóvenes unos de los principales consumidores (Hootsuite, 2020). Los videojuegos son una de las tres actividades con mayor dedicación por parte de los jóvenes, de las más de 9 horas, en promedio, por usuario de Internet que se registran diariamente.

Actualmente, la popularidad de estos juegos los ha llevado a superar en expectación a los deportes tradicionales. De acuerdo con Forbes (2022), el campeonato de League of Legends atrajo más espectadores que el Super Bowl en el año 2022. Este dato es impresionante, ya que en menos de treinta años pasaron de ser un pasatiempo de estudiantes de posgrado, en las universidades pioneras del desarrollo tecnológico, a ocupar el lugar preferido de los jóvenes en el mundo del espectáculo.

Los jugadores se encuentran en los videojuegos con potentes mecanismos de interacción, alfabetización y creación de significados. Estos mecanismos contribuyen al desarrollo de sus aprendizajes y a la construcción de sus ideas, concepciones e imaginarios sobre su realidad, su entorno y su propia identidad.

Pero su encuentro con los otros en el videojuego es bivalente, ya que sus experiencias pueden ofrecerle grandes alegrías o profundas tristezas, grandes satisfacciones cuando todo sale bien o grandes frustraciones y enojos cuando no puede manejar la derrota. Asimismo, pueden crear vínculos emocionales

con el propio sistema de juego, por el esfuerzo que le demanda para alcanzar los objetivos que le impone el juego (Juul, 2003). Además, los jóvenes se enfrentan con una concepción social negativa sobre los videojuegos, a los que se los suele relacionar con la promoción de conductas de riesgo, entre los que se destaca la violencia.

Por otro lado, en todo juego se tiene algún tipo de expresión corporal del jugador, por su necesidad de expresar las sensaciones, emociones, dilemas y demás proceso internos, que vive al jugar. Del mismo modo pasa en los videojuegos, en el que las posibilidades de acción están sujetas a las dinámicas de juego y las características de la interfaz. Estas dinámicas se caracterizan por un marco muy acotado de movimientos corporales y expresiones faciales. En contraste con las intensas sensaciones y emociones que es capaz de ofrecer al jugador.

Mientras tanto, en el contexto escolar se desconoce la naturaleza de este fenómeno, sus implicaciones para el jugador y sus potencialidades en el aprendizaje. Prueba de ello es que al explorar los títulos de las ponencias presentadas en la memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa solo pueden encontrarse dos que abordan el tema (COMIE, 2023).

Estas cuestiones dificultan el aprovechamiento de las experiencias previas de los estudiantes, en sus procesos formativos escolares, ya que frecuentemente son jugadores de videojuegos. Para algunos investigadores, la realidad ha ido generando nuevas necesidades educativas que serán satisfechas por medios distintos a los escolares (Trilla, 2004). En el caso de Jenkins (2006), considera a los dispositivos transmediales como medios que contribuyen a una diversificación en el acceso al conocimiento, fuera del ambiente escolar.

Otros investigadores han propuesto que se vive un desdibujamiento del sentido de la educación escolar, por lo que se debe repensar cuáles deben ser sus funciones en la sociedad actual (Coll, 2013). A lo que se debe agregar que, en los últimos años la importancia social de la educación escolar, es duramente cuestionada a través de los medios electrónicos. Este fenómeno parece haber encontrado su auge a partir de las transformaciones tecnopedagógicas derivadas de la pandemia y la reciente popularización de las inteligencias artificiales generativas.

Por lo antes expuesto resulta del interés de este estudio comprender los aportes al aprendizaje de las experiencias vividas por los videojugadores de Battle Royale. Para encontrar elementos sustantivos que permitan fomentar una formación integral, que sea afín a las necesidades de las nuevas generacio-

nes. Como parte de una investigación doctoral que busca indagar, ¿Cómo son las experiencias corporizadas de videojugadores jóvenes y cuál es su función formativa?

Desarrollo

Referentes teóricos en los estudios sobre videojuegos

En las investigaciones sobre videojuegos han dominado dos vertientes, en su consolidación como objeto de estudio, la narrativa, y la lúdica. Henry Jenkins es uno de los más importantes referentes en la vertiente narrativa, quien en *Games, the new lively art*, sostiene que los videojuegos son una nueva forma de arte vivo de la era digital y una de las formas de expresión más importantes del siglo XX. Mientras que Jesper Juul lo es, en lo que respecta a la investigación lúdica, quien en su trabajo titulado *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds,* ofrece un vasto panorama introductorio al mundo de las posibilidades lúdicas de los videojuegos.

Por otro lado, uno de los mayores referentes con respecto a los aportes en el aprendizaje en los videojuegos, se concentra en los trabajos de James Paul Gee. En Gee (2013) se encuentran 16 principios de aprendizaje que incorporan los buenos videojuegos: 1. Identidad, 2. Interactividad, 3. Co-producción, 4. Toma de riesgos, 5. Personalización, 6. Agencia, 7. Problemas bien secuenciados, 8. Desafío y consolidación, 9. Justo a tiempo y a la carta, 10. Significados situados, 11. Agradablemente frustrantes, 12. Pensamiento sistémico, 13. Explorar, pensar lateralmente, repensar objetivo, 14. Herramientas inteligentes y conocimiento distribuido, 15. Equipos multifuncionales, 16. Rendimiento antes que competencia.

Estos principios resultan relevantes como referentes para el análisis de las experiencias de los jugadores, ya que, como afirma Cabañes (2012), el sujeto descubre la capacidad de transformar la realidad por medio de los símbolos y representaciones que adquiere en el videojuego.

Marco metodológico

La propuesta se ubica en el método fenomenológico, dentro del paradigma interpretativo. La fenomenología es una corriente filosófica fundada a mediados

del siglo XX por Edmund Husserl, que plantea una crítica al positivismo de la época, que trataba de establecer leyes universales sobre el acontecer social e ignorar la subjetividad del individuo (Fuster Guillen, 2019). El método fenomenológico explora en las experiencias del sujeto, desde su propia visión y perspectiva del mundo. Para lo que responde a una doble naturaleza, empírica, al recoger las vivencias del sujeto, y reflexiva, al analizar su significación (Fuster Guillen, 2019). En busca de las texturas y estructuras que conforman la esencia experiencial de sus vivencias significativas (Yüksel & Yıldırım, 2015).

Diseño

Si bien, la investigación tiene un diseño metodológico mixto tipo incrustado (Creswell & Plano-Clark, 2007). El cual cuenta con una base fenomenológica dominante, a partir de entrevistas y observación. Al que se incorporan elementos cuantitativos complementarios, a partir de registros biométricos. Es preciso señalar que el presente documento solo aborda los componentes de los hallazgos encontrados a partir de los datos cualitativos de las experiencias vividas por los videojugadores.

La base de análisis se fundamenta en el Modelo Fenomenológico de Van Manen (Fuster Guillen, 2019) y que se complementa con el Análisis Fenomenológico de Moustakas (Yüksel & Yıldırım, 2015). La forma final de la estrategia de análisis se muestra en la siguiente tabla:

Reducción fenomenológica	1. Enlistar todas las expresiones relevantes (Horizontalizar)
	2. Reducir las experiencias a sus elementos constituyentes comunes
	3. Agrupar y crear los temas centrales
	4. Comparar con múltiples fuentes para validar constituyentes comunes
	5. Elaborar la descripción textural individual de los participantes
Variación imaginativa	6. Construir la descripción estructural individual
	7. Construir la descripción estructural compuesta
Esencia	8. Redactar de la síntesis textural- estructural en una expresión

Consideraciones finales

Como parte del trabajo de campo se realizaron 11 entrevistas a videojugadores de Battle Royale, 7 hombres y 4 mujeres. Los datos recuperados fueron graba-

dos, transcritos, corregidos y preparados, de forma previa al análisis. Una vez revisados, se integraron en un proyecto de análisis en el ATLAS.TI. En el cual se sometieron a diversas fases de exploración y codificación, en reducción fenomenológica. Para posteriormente integrarse a través de la reflexión sobre la triangulación, empírica-teórica-metodológica, siguiendo la ruta de la variación imaginativa, construyendo las descripciones estructurales, a partir de las texturas encontradas. Primero, en lo individual de cada uno de los casos, para su posterior composición general.

Como resultado, se lograron construir cuatro elementos que estructuran en las experiencias de los jugadores y conforman su esencia: la trayectoria, la caracterización de las dinámicas seguidas al jugar, el uso del cuerpo en el juego y los aspectos formativos de las experiencias de juego. En este trabajo se abordan algunos de los principales aportes al aprendizaje, observados en las experiencias de juego registradas. En la siguiente figura se presenta una estructura general de los principales aportes identificados, vinculados por los sujetos al aprendizaje en los videojuegos.



En términos generales, los jugadores coinciden en que su participación en los videojuegos ha contribuido al desarrollo de aprendizajes y su formación. Aspectos que, desde su perspectiva, rebasan los límites de su interacción en el juego y se manifiestan en todos los ámbitos de su vida. Por lo que se pone en juego su *identidad* y *agencia*.

A partir de las narrativas del juego y las historias de vida de los personajes, que están impregnadas de elementos reales e imaginarios. Los jugadores encuentran aprendizajes sobre hechos históricos, frases profundas, y lecciones de vida, que los pueden motivar a reflexionar sobre sí mismos y mejorar sus hábitos y conductas. Y les ofrecen posibilidades para simular escenarios o probar cosas nuevas, que en ocasiones no son accesibles fuera del juego. Con lo que pueden *coproducir* la historia, *explorar* y *tomar riesgos,* que no son posibles fuera el juego.

Otros aspectos importantes que se entrecruzan, desde las experiencias de los sujetos participantes, con la adquisición de agilidad mental para la *resolución de los problemas* y *retos* que tiene que superar, el uso de la memoria para conocer lo referente al juego y el *pensamiento estratégico* necesario para lograr un buen desempeño en el juego.

De forma complementaria, también se destacan las capacidades que adquieren para desempeñarse en el *trabajo en equipo* y la *gestión de recursos*. Ya que estos juegos suelen orillar a los jugadores y equipos participantes a enfrentarse, al reducir la zona de juego, limitar el tiempo y centralizar el acceso a los recursos.

También, encuentran en el juego, una fuente de referencia para indagar sobre sus *temas de interés*, *explorar* sus gustos y *ampliar* su lenguaje. En ella pueden *aprender y reproducir ideas,* palabras o frases propias del entorno del juego. Así como *conocimientos técnicos y tecnológicos* en torno al mundo de las tecnologías que se interrelacionan con los videojuegos.

Más allá de ser meros aprendizajes pasajeros, sujetos al tiempo y espacio convocados por la partida de juego, los jugadores encuentran que sus experiencias de los videojuegos contribuyen a formar su personalidad y visión del mundo. Algunos les atribuyen relevancia en el desarrollo de conductas como la empatía, la resiliencia y la solidaridad con los otros, debido a las posibilidades de convivencia que se abren para ellos. Ya sean con familiares, amigos, compañeros de escuela o personas conocidas a través del juego, o en comunidades de jugadores.

Asimismo, encuentran lugar para ejercer liderazgo, brindar apoyo y colaborar al interactuar para conciliar, complementar e integrar las habilidades de jugadores y personajes para obtener un equipo robusto, que les permita mejorar sus posibilidades de ganar en el juego. Con lo que también alimentan su

curiosidad y persistencia, para conocer los pormenores del juego en busca de dominar sus dinámicas.

Aunque las opiniones son divididas respecto a las implicaciones, de los aspectos formativos mencionados. La mayoría de los jugadores coinciden en que los aprendizajes, conductas y aptitudes desarrolladas en los videojuegos, les ofrecen una ventaja para resolver algunas tareas en la escuela, como en la resolución de problemas, la coordinación del trabajo en equipo y en la apropiación de las innovaciones tecnológicas.

Finalmente, encuentran que persiste una visión negativa sobre los jugadores de videojuegos, por lo que buscan motivar a otros para que experimenten por sí mismos y se den cuenta cómo son en realidad los videojuegos. Y coinciden en que los videojuegos los han llevado a ser los que son, que sin ellos su vida sería otra diferente. Ya que sus experiencias de juego han cambiado su visión del mundo y la forma en la que se desenvuelven en él.

Como se puede observar, existen muchos indicios que coinciden con los principios de aprendizaje propuestos por Gee. Entre los de mayor interés para el estudio resalta que los jugadores comprometen su identidad y agencia al jugar, ya que encuentran en el juego un lugar seguro para tomar riesgos, relacionarse, explorar cosas nuevas y ser protagonistas. Lo que se sabe desde la educación es muy acotado, por lo que es relevante seguir indagando si ¿Es posible aprender en la escuela como en los videojuegos? o ¿Qué puede aprender la escuela de los videojuegos? Para lograr establecer vínculos con las nuevas generaciones, que seguramente deberán desarrollar un pensamiento crítico que les permita asimilar y afrontar los desafíos de una sociedad avasalladoramente tecnologizada.

Referencias

Cabañes, E. (2012). Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica. *Revista de Estudios de Juventud Juventud*, *98*(12), 61–76. http://www.injuve.es/sites/default/files/Revista98_completa.pdf

Coll, C. S. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, *1*(219), 31–36. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4144664

COMIE. (2023). *Memoria Electrónica del XVII CNIE*.

Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.

Forbes. (2022). *From Reality To Virtual: Why Traditional Sports Are Getting Into Esports*. https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2022/05/17/from-reality-to-virtual-why-traditional-sports-are-getting-into-esports/?sh=614957bb4736

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, *7*(1), 201. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267

Gee, J. P. (2013). Good Video Games and Good Learning. *Phi Kappa Phi Forum*, *85*(2), 33–38.

Hootsuite. (2020). *Digital 2020: Global Digital Overview*. https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*.

Juul, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. En M. Copier & J. Raessens (Eds.), *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings* (pp. 30–45). Utrecht University.

Piaget, J. (1946). La formación del símbolo en el niño. En *Editorial Fondo de Cultura Económica*. http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/formacic2a6n-del-simbolo-piaget.pdf?i=2

Trilla, J. (2004). La educación no formal y la ciudad educadora. En H. Casanova & C. Lozano (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico* (pp. 16–42).

Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical Frameworks, Methods, and Procedures for Conducting Phenomenological Studies in Educational Settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *6*(1), 403–407. https://doi.org/10.1097/00006454-199805000-00011

El taller de escritura creativa de cuentos para consolidar signos de puntuación en 5° de primaria*

*Soledad Méndez Orozco***

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) enfatiza la importancia de la escritura como herramienta clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Según su enfoque, la escritura no solo es un medio para expresar ideas, también una habilidad esencial para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y comunicación efectiva. Promueve la escritura desde una perspectiva inclusiva y reflexiva. Donde los estudiantes sean capaces de hacer producciones en colaboración con sus pares no solo para su disfrute, sino para apropiarse de su cultura. En la presente investigación "El taller de escritura creativa de cuentos para consolidar signos de puntuación en 5° de primaria".

El objetivo es crear un espacio donde los estudiantes identifiquen la importancia y relevancia de incluir los signos de puntuación al escribir algunos tipos de texto en este caso, los cuentos. Debido a que se detectó como área de oportunidad al aplicar instrumentos de evaluación; el primero fue el sistema de alerta temprana (SisAT) que se aplica en México, para la detección de alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes básicos para su grado escolar.

La prueba Evaluación Diagnostica de los aprendizajes, de la Mejora Educativa (MEJOREDU), cuestionarios a padres de familia y alumnos. Asimismo el diario de la docente responsable del grupo. Haciendo uso de la metodología investigación acción, con aplicación de dos ciclos durante los ciclos escolares

* Línea temática: 6. Enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Porcentaje de avance: 20%.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional unidad 152 Sede Regional Nezahualcóyotl.
tsf_solecito@hotmail.es

2025-2026. Iniciada la investigación se presentan los resultados preliminares de la investigación.

Palabras clave: taller de escritura creativa, cuentos, signos de puntuación, 5° de primaria.

La escritura constituye una habilidad esencial en la educación primaria, ya que permite a los alumnos desarrollar su capacidad de expresión y comprensión. Los signos de puntuación desempeñan un papel fundamental al estructurar los textos de manera clara, facilitando la transmisión de ideas y promoviendo la comprensión por parte del lector. Reconociendo la importancia que la escritura tiene después de realizar un diagnóstico de necesidades a los alumnos de 5° grado, grupo C de nivel primaria en la escuela Rosario Castellanos del municipio de Chimalhuacán, correspondiente a la fase 5 de la Nueva Escuela Mexicana. Se identifica que este grupo está conformado por 33 alumnos con edades entre 10-11 años y uno de 12 al momento de su inscripción para el ciclo escolar 2024-2025. En el grupo hay 4 niños que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Una niña con diagnóstico médico determinado con discapacidad intelectual, un niño con problemas de lenguaje (no pronuncia bien algunas palabras y en ocasiones cuando lee no se entiende bien), otro que no ha consolidado la lectoescritura y uno con barreras familiares (no lo llevan a la escuela por una semana o hasta por un mes).

Los alumnos están al cuidado principalmente de su madre, quien funge como tutora, y dos padres solteros; el 30% del grupo tienen madres que se encuentran separadas de su pareja. Del total de los alumnos, cinco utilizan lentes (tres mujeres, dos hombres), 31 alumnos son diestros y dos alumnos zurdos. El estilo de aprendizaje predominante en el grupo es kinestésico, de acuerdo con el test modelo de programación neurolingüística (VAK) de Bandler y Grinder (2019).

Después de la aplicación de instrumentos como la prueba Sistema de Alerta Temprana (SisAT) que busca identificar a los alumnos que no han alcanzado las habilidades básicas para continuar con los aprendizajes de su grado (hoy fases en la Nueva Escuela Mexicana) NEM, en la producción de textos se solicita a los alumnos escribir un cuento a partir de una imagen que se presenta. Se identificaron áreas de oportunidad al evaluar mediante la rúbrica que propor-

ciona: los estudiantes no incluyen signos de puntuación y no respetan reglas ortográficas, etc.

Otro instrumento fue la evaluación diagnóstica de la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). La evaluación diagnóstica busca favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y lograr una formación integral de los estudiantes con un enfoque humanista y comunitario. Los resultados de esta evaluación permiten a los docentes identificar las áreas de fortaleza y oportunidad de sus estudiantes, y así ajustar sus estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje.

El examen consta de 2 cuadernillos con 4 consignas para la fase 5 (quinto y sexto de primaria). Los Ejercicios Integradores del Aprendizaje (EIA) fueron construidos por docentes con base en los contenidos y los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA) del plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, a través de situaciones contextualizadas resolverán problemas y responderán preguntas abiertas.

Con dichas preguntas se pretende integrar un diagnóstico de los aprendizajes de niñas y niños en los campos formativos Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario. Se incluye una rúbrica con lo que se tendrá un referente para la evaluación de los niveles de integración del aprendizaje y a partir de ello definir los aspectos a fortalecer.

En dicho examen se identificó que los estudiantes no han consolidado el aprendizaje al redactar una carta para solicitar apoyo a la autoridad para resolver problemas comunitarios, pues se evidencia el desconocimiento de la estructura de la carta, además de no incluir signos de puntuación, reglas de ortografía y también no tener claro el propósito comunicativo. Si bien en el examen no se presta atención a dichos elementos, sí forman parte de la redacción de un texto para que este sea comprensible.

También se aplicaron cuestionarios, tanto para padres de familia como para los estudiantes "El cuestionario es una herramienta eficaz para recopilar datos de una muestra grande de personas, permitiendo obtener información estandarizada y cuantificable que facilita el análisis estadístico." Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014).

Con el objetivo de conocer los tipos de texto que los alumnos prefieren escribir, y sí, al momento de escribir pueden identificar que signo de puntuación deben usar para que su texto se comprenda y como se sienten cuando comenten

errores y les piden que lo corrijan, lo que se identifico es que les agradan los cuentos y que no incluyen signos de puntuación porque no saben dónde y en qué momento usarlos, pero, que si son importantes en la escritura.

Por otro lado, los padres mencionan que no corrigen esa parte en su tarea y que casi no participan en actividades de escritura en casa y cuando los corrigen muestran enojo y no utilizan signos de puntuación al escribir. También el diario de campo evidencia que, aunque por parte de la docente del grupo hay retroalimentación y sugerencias para incluir los signos de puntuación para que el texto sea comprensible, no hay una respuesta favorable (Diario de campo, 22 de enero 2025 pág.10)

En el ámbito internacional identificamos algunas organizaciones interesadas en promover la lectura y la escritura en los estudiantes. En el año 2022 por primera vez el examen PISA, evaluó el pensamiento creativo que de acuerdo con Mathias Cormann, secretario general de la OCDE. «Esta evaluación mide la capacidad de los estudiantes para generar, evaluar y mejorar ideas en cuatro áreas diferentes: la escritura creativa, la expresión visual, la resolución de problemas científicos y la resolución de problemas sociales. Proporciona a los gobiernos datos valiosos para ayudar a los estudiantes y a los jóvenes a alcanzar su máximo potencial en nuestras economías y sociedades en constante cambio».

En la evaluación anterior se identifica uno de los criterios que evaluaron, la escritura creativa, que si bien esta evaluación corresponde a nivel secundaria el grupo objeto de investigación es de quinto grado de primaria, bien podría iniciar con el proceso de apropiación de los elementos que le permitan fomentar el pensamiento creativo al escribir, haciendo uso de la imaginación y creación de situaciones reales o imaginarias que le permitan comunicar sentimientos a través de la comunicación escrita o para resolver problemas sociales.

El Banco Mundial (BM) Financia proyectos educativos y promueve el desarrollo de habilidades básicas, como la escritura. Apoya programas de alfabetización y escritura en países de bajos y de medianos ingresos, Investiga sobre las barreras que enfrentan los niños para adquirir habilidades de escritura. Mientras que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Promueve la cooperación educativa en Iberoamérica, a través de desarrollar programas para mejorar la enseñanza de la escritura en las escuelas primarias y Capacitar a docentes en metodologías innovadoras para la enseñanza de la escritura.

Por lo tanto, consideramos de gran trascendencia realizar la investigación, tratando de aportar al aprendizaje de la lengua escrita sumándonos a la tarea que como docentes tenemos al igual que el compromiso que manifiestan estas organizaciones.

Por lo que nos preguntamos ¿Cómo el taller de escritura creativa de cuentos, consolida el uso de los signos de puntuación en los alumnos de 5° grado de primaria? En este contexto, proponemos un taller de escritura creativa de cuentos para consolidar el uso de los signos de puntuación. Mediante actividades dinámicas y colaborativas, aprenderán a integrar estos elementos en su escritura de manera natural, fomentando también su creatividad y habilidad narrativa, así como el trabajo colaborativo y la convivencia pacífica. Y bajo el supuesto, El taller de escritura creativa de cuentos consolidara los signos de puntuación en los alumnos de 5° grado de primaria.

De acuerdo con (Pimienta, 2012) "el taller es una estrategia grupal que implica la aplicación de los conocimientos en una tarea especifica generando un producto que es resultado de la aportación de cada uno de los miembros del equipo." (P.123)

Por otra parte, para que el alumno aprenda verdaderamente, debe poder expresarse libremente y razonar sin estar coartado por la rigurosidad del trabajo del aula. Las relaciones y cooperación de los alumnos entre sí dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje son parte sustancial de la pedagogía del taller. Ender- Egg, (1999) así que las capacidades y habilidades de cada participante sean tomadas en cuenta fortaleciendo así su autoestima y seguridad en el entorno de enseñanza- aprendizaje.

El objetivo general del taller es: Desarrollar un taller de escritura creativa de cuentos para que los alumnos de 5° de primaria consoliden el uso de signos de puntuación. los objetivos específicos y actividades que se desarrollaran: Identificar los signos de puntuación y su función, así como los momentos en que se utilizan para la escritura de un cuento a través del uso de un manual. Técnica o instrumento para utilizar, el manual educativo "Los signos de puntuación" de Ortiz M. (2009)

Se centra en el uso correcto de los signos de puntuación, ofreciendo explicaciones claras, ejemplos prácticos y actividades interactivas.

Se continuará con el Juego "el Reloj de los Signos" en una lona hacer un círculo grande con diferentes signos de puntuación distribuidos como las horas de un reloj. Los niños lanzan un dado, y el número que salga los lleva a un

signo de puntuación a continuación deberán dar un ejemplo con una oración, donde este incluido. Otro objetivo, Seleccionar estrategias donde los alumnos identifiquen la importancia de incluir signos de puntuación en la escritura de cuentos. Técnicas para lograrlo, Detectives de la puntuación: seleccionar lecturas del libro "versos y prosa: Amado Nervo para niños; quitar los signos de puntuación, imprimir copias y pedir a los niños que como detectives lean y encuentren los signos que desaparecieron en la lectura, para que se logre entender correctamente.

Historias Interactivas: Escritura de historias cortas en el pizarrón y dejar espacios en blanco donde falten los signos de puntuación. Colocar los signos faltantes en tarjetas sobre una mesa para que por equipo identifiquen y coloquen los signos que se necesitan para que las historias tengan sentido.

Por último, Valorar los productos del taller de escritura creativa de cuentos para identificar la consolidación de los signos de puntuación en los alumnos de 5° grado. Actividades, "Fábrica de Historias" Donde la imaginación nunca se detiene.

Escritura de cuentos donde los niños escriban historias de manera colaborativa y puedan incluir signos de puntuación sin que se les indique a través de tirar dados que les permitan obtener dos personajes y otro que contenga escenarios, donde se desarrollara la historia haciendo uso del binomio fantástico recomendado por el escritor Gianni Rodari, quien a través de su experiencia dice que con el uso de dos palabras es suficiente para poder crear una historia. Rodari, (1973)

Utilizando la metodología investigación acción se busca resolver la problemática identificada. Durante la intervención en dos ciclos escolares "La investigación-acción es un proceso de reflexión crítica que busca mejorar la práctica y generar conocimiento a través de la participación activa de los implicados en su propio contexto." (Latorre, 2003). el ciclo 1 en los meses de mayo a junio con sesiones de una hora y su evaluación en julio y el ciclo 2 durante los meses de septiembre a noviembre del ciclo escolar 2025-2026.

La evaluación del taller será formativa brindando retroalimentación durante todas las sesiones cuando se observe que los alumnos lo necesiten y para la evaluación final será autoevaluación, coevaluación entre pares por medio de rubricas. Los contenidos del plan sintético de la NEM 2022 a trabajar serán: Análisis de cuentos y poemas para su disfrute y comprensión. Mientras que los procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) Analiza cuentos y poemas, y

expresa oralmente sus interpretaciones de estos. Distingue las características tanto de cuentos como de poemas. Organiza y participa en un recital literario en el que lee en voz alta cuentos y poemas para la comunidad escolar. Crea poemas y cuentos en colectivo a partir de historias propias, familiares o populares.

Algunos resultados observados son: la identificación de las necesidades de los alumnos de 5 grado, identificación del contexto internacional con relación a lo que se identificó con la aplicación de cuestionarios y pruebas diagnósticas; las estrategias docentes que pueden ser útiles para el aprendizaje y la participación no solo de estudiantes también la planeación y reflexión docente.

Durante la lectura en voz alta en las actividades diarias, se a identificado que, al acompañar la lectura, los compañeros, hacen recomendaciones al que lee, recomendando respetar los signos de puntuación, es decir, que los tomen en cuenta para una mayor comprensión en el texto.

(Diario de campo, viernes 14 de marzo pág. 52) otro resultado se advierte en la escritura de un borrador para solicitar apoyo a la comunidad para resolver la problemática de escases de agua en el municipio de Chimalhuacán, Estado de México durante el desarrollo del proyecto "Detectives sociales" en el libro de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública (SEP) proyectos de Aula de la fase 5. Empiezan con el uso de la coma y los puntos para comunicar y separar ideas en los textos. En la primera aplicación de la prueba sistema alerta temprana (SisAT) de escritura no incluyeron ningún signo de puntuación. Se espera hacer ajustes de acuerdo con las necesidades de los alumnos en la aplicación del segundo ciclo.

Referencias

Bandler, R., & Grinder, J. (2019). *Programación neurolingüística:Manual Estilos de aprendizaje*. Editorial

El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en escritura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes? https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382718.locale=es

Ender- Egg, A. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.

Gobierno del Estado de México. (2023). *Plan de desarrollo estatal del Estado de México 2023-2029*. https://copladem.edomex.gob.mx/plan-desarrollo-edomex-2023-2029

Gobierno de México. (2025). *Plan de desarrollo nacional de México 2025-2030*. https://www.gob.mx/presidencia/documentos/plan-nacional-de-desarrollo-2025-2030-391771

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw-Hill.

La Torre Beltrán, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó

López Marín, N. Y. (2015). *La escritura creativa como estrategia didáctica para la producción de textos narrativos (cuento) en primaria*. Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de Especialista en Pedagogía. Universidad del Tolima https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/4c8465db-a763-4d84-8720-44377b6368c4/content

Méndez Orozco Soledad. (2025). Diario de campo: Observaciones pedagógicas, viernes 14 de marzo [Manuscrito no publicado]. Primaria Rosario Castellanos, Chimalhuacán, Estado de México.

Municipio de Chimalhuacán. (2022). *Plan de desarrollo municipal de Chimalhuacán, Estado de México 2022-2024*. Honorable Ayuntamiento de Chimalhuacán.

ONU. (2023). Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023. https://mexico.un.org/es/239254-informe-sobre-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-2023-edici%C3%B3n-especial

Pimienta Prieto, J. H. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias. Pearson.

Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Universitaria.

La expresión teatral como estrategia para favorecer la escucha activa en educación preescolar*

*Jashia Fatima Chavez Ramirez*** *y Adriana Reza*

Resumen

El desarrollo de la escucha activa es esencial en la educación preescolar, ya que impulsa el pensamiento crítico y permite que los alumnos participen de forma activa a través de la resolución de problemas, el cuestionamiento y el intercambio de ideas en clase. Esto no solo fortalece sus habilidades comunicativas, sino que también mejora su interacción dentro y fuera del aula. Tomando en cuenta el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), esta investigación evalúa a un grupo multigrado de primer y segundo grado de preescolar con dificultades de escucha activa, a través de la aplicación de actividades de expresión creativa, como dramatización y juego de roles. Se evidencia la necesidad de implementar estrategias de aprendizaje basado en el juego (ABJ) que mantengan el interés de los alumnos y reduzcan las distracciones durante el proceso de aprendizaje. Además, se resalta la importancia de reforzar los acuerdos de convivencia para mejorar la interacción en el aula y propiciar un ambiente de aprendizaje más dinámico y efectivo.

Palabras clave: comprensión auditiva, lenguaje artístico. aprendizaje. comunicación. literatura infantil.

* Línea temática: procesos cognitivos y socio-afectivos (por ejemplo, memoria, metacognición, orientación al logro, autoeficacia académica, atribuciones, autorregulación del aprendizaje). Trabajos de intervención educativa (Tesis), porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 152, sede Nezahualcóyotl. jashiafatima7@gmail.com

Introducción

En la educación, la escucha es esencial para la adquisición de nuevos conocimientos y forma parte de la comunicación con los otros, sobre todo en la educación preescolar, en dónde comienzan a crear nuevos vínculos que permita desarrollar sus habilidades sociales y comunicativas. La UNESCO (2004) destaca la importancia de crear destrezas para escuchar con el fin de que los alumnos puedan lograr sus objetivos de aprendizaje, para ello, el docente y la escuela forman una parte fundamental, ya que, se les brinda las oportunidades para escuchar y ser escuchados.

> Las destrezas para escuchar son esenciales en el aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes adquirir puntos de vista e información, así como obtener logros en la comunicación con los demás. [...] Los maestros pueden mostrar a los estudiantes por qué ser un buen escucha es útil y, en algunos casos, crucial. Cuando no hay concentración al escuchar, se pueden suscitar disputas y problemas innecesarios. (UNESCO, 2000, p. 19)

La población a observar dentro de esta investigación, es un grupo multigrado de primer y segundo grado de educación preescolar, el cual se conforma por trece alumnos inscritos, siendo seis de primer grado y siete de segundo con un rango de edad de tres a cinco años.

En el grupo se ha observado que los alumnos presentan una falta de habilidades para escuchar activamente a las personas que los rodean, incluyendo al docente y sus pares. Dicha situación, es perceptible al momento de las actividades diarias, debido a que cuando se está trabajando un tema, los estudiantes hablan al mismo tiempo, interrumpen con comentarios no relacionados a la actividad o cuestionan sin esperar su turno para hablar.

La dinámica del grupo se ve afectada debido a esta problemática porque existe una mayor dificultad para seguir una secuencia ordenada de las actividades y existe dispersión de los alumnos, así como la pérdida de atención hacía los temas vistos, por lo que, es necesario hacer pausas continuas para poder retomar lo que se esté trabajando en ese momento; esto impacta principalmente en su proceso de aprendizaje, ya que no existe una continuidad que les permita tener una comprensión.

Al observar el proceso de aprendizaje, en el transcurso del día existen distractores que hacen que los alumnos resten atención y por ende se rompe el círculo de comunicación que tiene como objetivo que el alumno comprenda los contenidos que se pretenden dentro del aula; es importante mencionar que en el desarrollo educativo dentro del grupo, los alumnos traen hábitos desde el hogar, en donde en muchos de los casos interfieren los temas opinando otros contenidos que se convierten en distractores y desvían el objetivo de la clase.

Es importante fomentar la capacidad de escucha como una competencia para su desarrollo, ya que los niños aprenden a partir de procesos comunicativos, es decir, las interacciones por medio del diálogo; es por eso, que para cumplir con dicho proceso, debemos pasar primero por el desarrollo de la escucha, a partir de estrategias que contribuyan para que los alumnos sean capaces escuchar y comunicar, y a partir de ello construyan un aprendizaje significativo que le sea útil para su vida personal y educativa.

Dentro del nuevo modelo educativo "Nueva Escuela Mexicana", se busca fomentar el pensamiento crítico en los NNA, en donde la escucha activa influye de manera significativa, ya que permite la participación de los alumnos, se promueve el aprendizaje y la resolución de problemas, a partir del análisis y reflexión de la información compartida por otros; en el aula, es esencial que el alumno logre preguntar cuando un tema no es claro, cuestionar, comprender y aportar información relevante para obtener los Procesos del Desarrollo del Aprendizaje (PDA) que se implementan en plan sintético propuesto por la NEM.

Asimismo, un punto importante a tratar, son los principios que propone la NEM (2022), en donde se señala que se busca fortalecer la interculturalidad para el intercambio de diálogo y de ideas a partir del respeto, y el aprecio a la diversidad intercultural, la cual permite la interacción y formación de ciudadanos críticos, y rompe barreras; esto funciona a partir de la escucha activa, ya que, si se fomenta desde una edad temprana, los alumnos ejercerán el respeto hacia la igualdad y equidad de las diversas personas.

A partir de lo analizado, se toma en cuenta que el Plan sintético (2022) dentro de la Fase II, se identifica que el contenido junto con el Proceso de Aprendizaje (PDA) a valorar es el siguiente:

- Campo formativo: Lenguajes
- Contenido: Comunicación oral de necesidades, emociones, gustos, ideas y saberes, a través de los diversos lenguajes, desde una perspectiva comunitaria.

- PDA 1°: Espera su turno al participar en una conversación con sus compañeras o compañeros.
- PDA 2°: Escucha con atención a sus pares y espera su turno para hablar.

Principalmente se toman en cuenta los Procesos de Aprendizaje antes mencionados que serán trabajados durante dos ciclos escolares que comprenden del 2024.-2025 y 2025-2026, para poder obtener un resultado más preciso de la problemática detectada, ya que la Nueva Escuela Mexicana busca el desarrollo del lenguaje oral a partir de la escucha y espera de turnos para fortalecer las habilidades comunicativas de manera efectiva y activa, con la intención de que comprendan, y expresen sus ideas; asimismo, a partir de ello se forman espacios de cultura de paz, y se promueve la interacción social con otros compañeros para formar relaciones interpersonales.

Dentro de las especificidades del campo de Lenguajes en el Plan sintético (2022) se establece la importancia de que en el desarrollo del lenguaje oral de los niños y niñas de educación básica se fomente la escucha activa para mantener una comunicación efectiva con sus pares, de manera en la que al escuchar, puedan realizar el proceso de comunicación, en donde más allá de oír al otro, deben comprender, analizar, poder hacer preguntas, expresarse, responder y mantener la ilación de una conversación, así como ampliar su vocabulario.

A partir de ello, por medio del diario de campo como parte de una herramienta de observación en el aula, se hace la observación constante de la atención que mantienen los alumnos hacia las actividades realizadas en el aula, principalmente se ha identificado que suelen hablar al mismo tiempo cuando tienen la iniciativa de participar, lo que genera ruido y las demás personas ya no se escuchan y se rompe el diálogo o proceso de comunicación.

Sin embargo, dentro del diario de clase que se usa como una herramienta de autoevaluación, se plantea una situación que es de suma importancia, como lo es el realizar actividades que sean dinámicas y atractivas para tener la atención de los alumnos, sobre todo en aquellos que requieren constante movimiento e interacción con los materiales: "Establecer actividades dinámicas favorecen a la atención de "S", "E", "A", "D" y los demás alumnos" (p. 8)

Asimismo, se identifica que cuando los alumnos se mantienen dentro del juego y actividades lúdicas, es más fácil para ellos centrar su atención y su escucha, ya que se encuentran más motivados por realizar las actividades que se les plantea, e identifican que deben seguir un acuerdo para poder jugar; cabe

destacar, que cuando los alumnos se encuentran sentados y escuchando, es más fácil que su atención sea corta y se obtengan respuestas como "¿qué teníamos que hacer?", y se distraigan con otros objetos.

Una de las situaciones que se observan, es que los alumnos constantemente participan sin tomar el rumbo del tema que se está dando, comienzan a divagar sobre otras situaciones cotidianas y a pesar de brindarles el espacio, se requiere volver a retomar el tema para que puedan reubicar su atención, pero mientras cuentan sus anécdotas, los demás alumnos se dispersan y quieren participar de la misma manera.

Objetivo general

A partir de lo analizado, se plantea el siguiente objetivo:

Aplicar actividades de expresión creativa para desarrollar la escucha activa y así favorecer la construcción de aprendizajes, en alumnos de educación preescolar.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de expresión creativa qué fomenten la escucha activa.
- Investigar los tipos de expresión teatral adecuados para el fortalecimiento de la escucha activa.
- Implementar actividades de dramatización y expresión corporal para mejorar la escucha activa.

Pregunta de investigación

Por lo tanto, a partir de lo analizado, se establece la siguiente pregunta de investigación:

- ¿La expresión teatral como estrategia desarrolla habilidades para la escucha activa en educación preescolar?
- ¿Cómo influye la falta de la escucha activa en el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Desarrollo

Se propone principalmente lectura a partir de actividades de expresión para el aprendizaje activo en el aula, es decir, se implementarán estrategias de lectura como "Ruidos", ¡Vamos al zoológico", "¿Bailamos?", "Del cuento al teatro" que vienen dentro del libro "Cómo impartir un taller de lectura en preescolar" por María Fierro (2001); se busca realizar este tipo de situaciones donde los alumnos puedan explorar y expresarse, haciendo uso de la escucha activa, ya que cuando el estudiante debe realizar una representación teatral del cuento o historia, primero debe escuchar atentamente, identificar sonidos, emociones, comprender instrucciones y mejora la comunicación con sus compañeros.

Según el Estudio Teatro Madrid (s/f):

> El teatro y la improvisación requieren que los actores estén completamente presentes en el momento, atentos a las palabras, gestos y emociones de sus compañeros. Esta atención plena y concentrada es esencial para poder responder de manera adecuada en una escena improvisada o seguir el guion de una obra teatral. De esta manera, los alumnos aprenden a escuchar activamente a sus compañeros, a interpretar sus mensajes no verbales y a responder de manera coherente y creativa. (párr. 2).

La expresión teatral por medio de la lectura, favorece de manera significativa en los alumnos, ya que requiere de una atención completa hacia sus compañeros, y el cuento que se va a recrear; asimismo, permite la comunicación afectiva entre sus pares, no sólo verbal sino, a través de expresiones faciales, de movimientos corporales, el tono de voz, la representación de emociones, entre otros, para ello debe existir una concentración plena, la cual se logrará con ejercicios de movimiento, dramatización, la representación y el juego simbólico.

Para ello, se pretende trabajar con diversas actividades que favorezcan la escucha activa del grupo multigrado, haciendo uso de la metodología "Aprendizaje Basado en el juego" como parte de las modalidades de trabajo en nivel de educación preescolar; esta modalidad, da apertura a un trabajo lúdico en el aula, en donde se toman en cuenta una de las necesidades primordiales de los niños como lo es el juego, para que a partir de experiencias y el estímulo positivo, se logre llegar a los aprendizajes y formar capacidades comunicativas. (SEP, 2024).

Bosco Global (2021) hace referencia al ABJ de la siguiente manera:

> En el ABJ, se juega a un juego, bien sea adaptado o no, para adquirir una serie de conocimientos concretos. Implica el uso de un juego con fines educativos, pues los objetivos serán didácticos y el aprendizaje debe poder ser generalizable o extrapolable fuera del propio juego. Es decir, en este caso el contenido se adaptará al juego. En muchas ocasiones, el ABJ está relacionado también con los denominados como serious games: juegos con un objetivo de aprendizaje definido que se puede alcanzar jugando mediante una experiencia de inmersión, motivadora y divertida en la que se fomenta la capacidad crítica, lógica y reflexiva. (p.20)

Resultados

Durante el primer periodo de diagnóstico, se evalúan los procesos de aprendizaje prioritarios y aquellos con los que se pretende que los alumnos cuenten previamente, por lo que, se obtienen resultados de acuerdo a secuencias didácticas basadas en el plan y programas de estudio del año vigente.

La evaluación del diagnóstico se hace por medio de observaciones diarias a todos los alumnos con los Procesos de aprendizaje ya antes abordados en el documento, los cuales establece la NEM (2022) en el campo de Lenguajes, de acuerdo a la problemática a observar.

En el cual, a través de los instrumentos de evaluación aplicados como observaciones y diario de campo, se observa la necesidad de mejorar la escucha activa y el respeto por los turnos para promover una participación más efectiva y respetuosa, debido a que los alumnos tienen dificultad para esperar sus turnos al hablar, o hablan de manera simultánea al realizar una actividad.

Dentro de la misma problemática, es importante retomar los acuerdos de convivencia en el aula para mejorar la participación, fomentar el respeto hacia los demás para lograr una escucha con atención, por lo que, se trabaja con el siguiente Proceso de aprendizaje (PDA) en el campo "De lo humano y lo comunitario":

- 1° Participa y respeta acuerdos de convivencia en juegos y actividades que implican compartir materiales, establecer turnos, seguir reglas, escuchar con atención, entre otros

- 2° Interactúa con distintas personas en situaciones diversas, y establecen acuerdos para la participación, la organización y la convivencia.

En donde se obtiene que los alumnos reconocen, de manera positiva los acuerdos de convivencia, qué deben hacer para evitar accidentes, principalmente a través del juego y los cuentos. Sin embargo, necesitan apoyo para crear y establecer acuerdos dentro del aula, así como el seguimiento de los mismos. Los alumnos de primer grado requieren mayor acompañamiento para seguir estos acuerdos.

Asimismo, se aplican entrevistas tanto a padres de familia como alumnos para obtener diversos datos que nos ayudan a tener mayor claridad en la problemática; los resultados obtenidos dentro de los cuestionarios aplicados es diverso, en donde los padres de familia expresan que mantienen una comunicación activa, sobre todo al salir de la escuela los cuestionan sobre su día, sobre cómo se sienten y lo que hace en la escuela u otros lados; además mencionan que observan una distracción mayor de sus hijos cuando platican con ellos y comienzan a realizar otras actividades, pero las respuestas van relacionadas a la falta de interés sobre el tema que se esté platicando, si no es algo en lo que se tenga interés entonces buscan cambiar la actividad.

A través de los resultados de la entrevista realizada a padres de familia, se identifica que los alumnos presentan una atención limitada y dificultades en la escucha activa. Se hace mención a que los infantes de manera constante se distraen mientras están conversando, interrumpen al hablar o pierden el hilo de una conversación con sus pares, incluso al estar haciendo una actividad se distraen y comienzan a hacer otra que sea de mayor interés. Es importante mencionar, que la respuesta que más se repitió en el cuestionar es que los padres y madres de familia observan que los alumnos no se distraen cuando el tema abordado es de completo interés para él o ella, pero si no lo es entonces su atención disminuye.

Bibliografía

Bosco Global (2021). Manual de aprendizaje basado en el juego. Bosco Global. https://boscoglobal.org/wp-content/uploads/2021/12/manual-abj-1.pdf

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) (2024). Matemáticas. SEP. https://libros.conaliteg.gob.mx/2024/K0MTM.htm

Estudio Teatro Madrid. (s.f.). *El teatro como entrenamiento para el pensamiento lateral: Beneficios*. https://estudioteatromadrid.com/el-teatro-como-entrenamiento-para-el-pensamiento-lateral-beneficios/

Fierro Evans, M. C., & Martínez Parente, R. (2011). *Cómo impartir un taller de lectura*.

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) (2021). Juegos de mi México. INPI. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/690862/Libro-Juegos-de-mi-Mexico-INPI.pdf

MEJOREDU (2024). Aprendamos en comunidad. Mejoredu. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). Programa sintético de estudio. Fase 2. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/09/2425_s0_Programa_Sintetico_Fase2.pdf

UNESCO (2004). La educación en un mundo globalizado. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141833_spa

La metodología STEAM para favorecer el proceso metacognitivo en la comprensión matemática en alumnos de sexto grado*

*Gabriela Vargas Ramírez***

Resumen

El siguiente documento es un avance del diagnóstico de un proyecto de investigación-acción implementado en la educación a nivel primaria con alumnos que están cursando el sexto grado, en el Estado de México. En este diagnóstico se muestra una problemática persistente en el aprendizaje de las matemáticas, la cual es la falta de comprensión relacionado al cálculo mental y la resolución de operaciones básicas, ambas problemáticas conllevan a un proceso metacognitivo no desarrollado e importante de atender para evitar futuras consecuencias en la educación de los alumnos y su desarrollo personal. Dentro de este diagnostico la información que se obtuvo fue que efectivamente la comprensión matemática en niños de sexto grado es deficiente para el nivel en el que se encuentran y para dar una solución a esta problemática se realizara una intervención de acuerdo con la metodología STEAM del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, que señala la Nueva Escuela Mexicana NEM, la cual ayudara a que los alumnos desarrollen el proceso metacognitivo y este les ayude a mejorar su su desempeño en la comprensión matemática.

Palabras clave: comprensión matemática, metacognición, STEAM_

* Línea temática: procesos cognitivos y socio-afectivos.
Porcentaje de avance: 25%.

** Maestría en Educación Básica Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Atizapán con Sede Regional Nezahualcóyotl.
gabimaddenv@gmail.com

Introducción

El presente documento es una propuesta de intervención bajo la línea de Investigacion-accion de Latorre, ¨es una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa¨ (Latorre, 2007). Se pretende atender la problemática más relevante del salón de clases para mejorar y en algunos casos potencializar sus habilidades matemáticas como el razonamiento, comprensión, imaginación y realización.

De acuerdo con la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Nueva Escuela Mexicana (NEM) su propósito es ¨brindar calidad en la enseñanza¨ (SEP,2019, p.2) busca que la niñez y la juventud ejerzan su derecho a la educación y que esta sea la base para desarrollar sus capacidades para la construcción de una sociedad democrática para el bienestar humano, individual y colectivo, que esta desarrollado con el desarrollo de conocimientos, valores, experiencia y saberes, estas capacidades se relacionan con una vida digna conformada por salud e integridad física, una buena alimentación, el desarrollo de los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento de un modo verdaderamente humano (SEP, 2022b). Lo anterior quiere decir que la comprensión matemática es importante para desarrollar habilidades significativas en los niños y estas los lleven a tener mejores capacidades para enfrentar situaciones reales.

Los alumnos no logran comprender con facilidad los problemas relacionados con matemáticas que impliquen el uso de cálculo mental, tampoco logran identificar qué tipo de operación usar cuando resuelven algún problema matemático. Es importante atender esta problemática ya que el grupo de 6to grado grupo C está conformado por 19 alumnos los cuales rondan entre los 11 y 12 años de edad, 12 niñas y 7 niños, y de acuerdo con Piaget los alumnos se encuentran en la etapa de Operaciones Formales El niño reflexivo ¨El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional¨ (Meece, 2000, p.94) sin embargo esto es algo de lo que carecen algunos alumnos y por consecuencia da la ausencia de la comprensión matemática.

De acuerdo Flavell (1976 citado por Mato-Vázquez et al.,2017) la metacognición comprende el conocimiento que tenemos sobre lo que significa pensar, como funcionan los procesos de pensamiento, las habilidades o estrategias de aprendizaje con relación a diferentes tipos de tareas. En el proceso de metacognición dentro de las matemáticas tomando en cuenta lo que dice Peñalva, se

refiere al ¨conocimiento de nuestras operaciones mentales como la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión, comunicación, entre otras, y saber que son, como se realizan, cuando hay que usar una u otra, que factores ayudan o interfieren en su operatividad¨ (2010).

La problemática se encuentra dentro del campo formativo: Saberes y Pensamiento Científico y dentro del Desarrollo de habilidades Matemáticas. De acuerdo con la SEP (2024a) la importancia de las habilidades matemáticas en la educación básica busca que los niños, niñas y adolescentes tengan la capacidad de analizar las diferentes situaciones de su entorno, así como en el momento de resolver situaciones de su vida busquen la manera más adecuada para resolver alguna situación en particular. El campo de Saberes y Pensamiento Científico se trabaja con la metodología STEAM, esta metodología demanda un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario para ofrecer explicaciones desde las ciencias y los saberes de las comunidades (SEP,2022a).

Se espera que esta intervención de solución a la problemática y los alumnos puedan desarrollar el proceso de metacognición y así comprender los problemas matemáticos, esta propuesta se trabajara en dos ciclos escolares el primero del 2024-20225 y el segundo ciclo del 20225-2026 para estudiantes de 6to grado. A continuación, se describirá el objeto de estudio, objetivo general y específicos de la intervención y las preguntas de investigación.

Objetivo de la intervención

Aumentar en un 30% el desempeño de los alumnos en la comprensión matemática, a través de la implementación de un proyecto educativo basado en la metodología STEAM, medido a través de los procesos metacognitivos.

Objeto de estudio

Analizar la relación entre el desarrollo de los procesos metacognitivos y la comprensión matemática en alumnos de 6to grado de primaria con el fin de determinar si los procesos metacognitivos influyen positivamente en la comprensión matemática.

Objetivo general

Desarrollar las habilidades metacognitivas en los alumnos para mejorar su comprensión matemática a través de la metodología STEAM

Objetivos específicos

- Distinguir los procesos metacognitivos que ayudan a la resolución de problemas matemáticos relacionados con el cálculo mental
- Aplicar estrategias que favorezcan el desarrollo metacognitivo para la mejorar de las habilidades en la comprensión matemática
- Valorar el impacto del desarrollo metacognitivo aplicado en la comprensión matemática

Preguntas de investigación

¿Cómo la metodología STEAM favorecerá el proceso metacognitivo en la comprensión matemática en los alumnos de sexto grado?

Desarrollo

Este documento está en construcción, por el momento solo se lleva el diagnóstico que de acuerdo con Latorre (2007) es el primer paso para encontrar la problemática, después se llevara a cabo al revisión teórica, para saber que se ha dicho y trabajado de este tema, se procederá hacer un plan de intervención para dar solución al problema, cuando ya se tenga este plan se llevara a cabo su aplicación, y aquí se observara y analizar qué aspectos fuero exitosos y cuales se pueden mejorar para después volver a implementar otra vez en un nuevo ciclo.

Por el momento ya se realizaron cuestionarios a padres de familia y alumnos para saber hábitos de estudio, tiempo de convivencia, hábitos alimentarios y de sueño con el fin de recabar información para saber su contexto y posibles causas del problema. Para recolectar información de la problemática se realizó un cuestionario de comprensión matemática de 5 reactivos, los cuales eran problemas matemáticos, donde en cada uno tenían que identificar la operación básica a resolver, así como identificar el oren de las operaciones ya que los ejercicios 3, 4 y 5 eran dos operaciones. Cada problema subía de dificultad, se

empezó desde la suma, resta, después multiplicación con suma, multiplicación con multiplicación y por último multiplicación con división. Ver Figura 1

Figura 1

Resultado del cuestionario de Comprensión Matemática

ALUMNOS	SUMA			RESTA			MULTIPLICACION Y SUMA			MULTIPLICACION Y MULTIPLICACION			MULTIPLICACION Y DIVISION		
	P. 1- IDENTIFICACION DE LA. OPERACION	P. 1 – ORDEN DE LA OPERACIÓN	P. 1 – REALIZACION DE LAS OPERACIONES	P. 1- IDENTIFICACION DE LA. OPERACIÓN	P. 2 – ORDEN DE LA OPERACIÓN	P. 2– REALIZACION DE LAS OPERACIONES	P. 3- IDENTIFICACION DE LA. OPERACIÓN	P. 3 – ORDEN DE LA OPERACIÓN	P. 3– REALIZACION DE LAS OPERACIONES	P. 4- IDENTIFICACION DE LA. OPERACIÓN	P. 4 – ORDEN DE LA OPERACIÓN	P. 4 – REALIZACION DE LAS OPERACIONES	P. 5 - IDENTIFICACION DE LA. OPERACIÓN	P. 5 – ORDEN DE LA OPERACIÓN	P. 5 – REALIZACION DE LAS OPERACIONES
Da	L	N	N	L	N	N	N	N	N	N	N	N	NC	NC	NC
Ja	N	N	N	L	N	RE	N	N	N	NC	NC	NC	NC	NC	NC
So	L	N	RE	N	N	N	N	N	N	N	N	N	NC	NC	NC
Da	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N	N	N	N
Ev	L	N	RE	L	N	L	L	L	L	L	N	RSU	N	L	NC
Ab	N	N	N	N	N	N	L	N	L	N	N	N	N	N	N
Le	L	L	L	L	L	RSU	L	L	L	N	N	N	N	L	N
Jo															
Sa	L	N	RE	N	N	RE	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Me	L	N	RE	L	N	N	N	NC	N	N	NC	N	N	NC	N
Ma	L	N	RE	L	L	L	L	L	L	L	L	L	N	N	N
Na	L	N	N	L	L	RE	N	NC	N	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Ju	L	N	N	L	L	L	L	L	RE	L	L	L	N	N	N
Ye	L	L	RE	L	N	N	L	L	RE	N	N	N	NC	NC	NC
An	L	N	RE	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
Mi	L	N	RE	L	N	RSU	N	N	N	L	N	L	L	L	N
Ke	L	NC	RE	L	N	RESU	N	N	N	L	N	N	N	NC	N
Be	L	N	RE	L	L	RSU	N	N	N	L	N	N	N	N	N
Al	L	N	RE	L	N	L	L	N	L	L	N	L	N	N	N

LOGRADO	L
NO LOGRADO	N
REALIZO OPERACIONES Y EL RESULTADO FUE CORRECTO	R
REALIZO LAS OPERACIONES Y EL RESULTADO FUE ERRONEO	RE
NO CONTESTADO	NC
FALTO ESPECIFICAR LA UNIDAD DE MEDIDA	SU

En la figura 1, se muestra la recolección de los datos del cuestionario, 18 alumnos de los 19 del grupo lo contestaron. Al analizar los datos se pudo observar que la mayoría de los alumnos presentan problemas al identificar qué operación básica deben utilizar, el orden en realizar las operaciones y por último el realizar las operaciones correctamente. También se demuestra que a mayor complejidad de los ejercicios es menor el logro o mayor las respuestas incorrectas. Con esto se demuestra que efectivamente es un problema y tiene que ser atendido.

El análisis solo se realizó de las operaciones básicas como la suma, resta multiplicación y división, así como el combinarlas, se pretende enfocarse en ellas ya que son las que tienen que estar mejor consolidadas en su educación primaria para que en futuros grados puedan realizar operaciones mas complejas, es importante señalar que si tienen dificultades para identificar que operación deben de realizar desde ahí van a cometer su error y por ende el resultado será erróneo.

Consideraciones finales

El implementar la metdologia STEAM fomenta el desarrollo de los aprendizajes ya que tiene un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario que ayuda a que los alumnos comprendan temas relacionados con la ciencia y saberes de la comunidad para formar un aprendizaje integral. Esta metodología permite la exploración, experimentación, interpretación de situaciones, resolución a problemas y situaciones y la realización de actividades desafiantes con el fin de aprender, divertirse, crear y socializar (SEP,2022a). Esto favorecerá que los alumnos puedan mejorar su desempeño y les sea de una manera fácil y divertida aprender.

Teniendo en cuenta el perfil de egreso de la nueva escuela mexicana, marca una visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP,2022b). Y aunque en la NEM tiene una buena integración del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico específicamente en la Fase 5, que es la fase que le corresponde a 6to grado ya que ¨favorece el desarrollo de una forma de pensar reflexiva, organizada y critica¨ (SEP,2024b, p.38) cabe destacar que estas precisiones las marca para la explicación de fenómenos y procesos naturales, así como la resolución de problemas de manera activa, en el área de las matemáticas aun no cuenta con orientaciones precisas para poder evaluar los procesos matemáticos, si marca que contenidos abordar y temas específicos, pero carece de un perfil especializado que indique que temas son los básicos para egresar de la primaria.

Con los resultados del diagnóstico se obtuvo información para comprobar que efectivamente la problemática está presente y afecta el desarrollo del aprendizaje de los alumnos, existe la necesidad de atenderla con prioridad ya que los alumnos están por pasar al siguiente nivel educativo. Como se está trabajando con la metodología Investigacion-accion la cual marca un proceso cíclico, al

ya tener el diagnóstico, se creará un proyecto enfocado a desarrollar los procesos cognitivos como la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión y comunicación, con el fin de que estos procesos puedan favorecer la comprensión matemática en la resolución de problemas básicos como la suma, resta, multiplicación y división.

En una visión favorecedora se pretende que la realización del proyecto bajo la metodología STEAM desarrolle de manera positiva los procesos metacognitivos de los alumnos y esto de como resultado un mejoramiento en la comprensión matemática, sin embargo, puede también que existan situaciones reflexión donde se identifique nuevos problemas y para solucionarlos se realizara otro ciclo.

Referencias

Latorre, A. (2007). La investigación-acción Conocer y cambiar la practica educativa. Editorial Graó

Mato-Vázquez, D., Espiñeira, E. y López-Chao, VA (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. Perfiles Educativos, XXXIX (158),91-111.[fecha de Consulta 27 de marzo de 2025]. ISSN: 0185-2698. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901006

Meece, J. L. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente: para educadores. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.

Peñalva Rosales, LP, (2010). Las matemáticas en el desarrollo de la metacognición. Política y Cultura, (33),135-151.[fecha de Consulta 27 de marzo de 2025]. ISSN: 0188-7742. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26712504008

Secretaría de Educación Pública. (2022a). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [Material en proceso de edición]. Págs. 64-82; 23 y 24

Secretaria de Educación Pública. (2024a). Desarrollo de habilidades matemáticas. Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente.

Secretaria de Educación Pública. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaria Educación Media Superior.

Secretaria de Educación Pública. (2022b). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria.

Secretaria de Educación Pública. (2024b) Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5

Una propuesta del lugar de enunciación para dar cuenta de la complejidad en las prácticas de autoformación en medios digitales de mujeres, en condiciones de pobreza y vulnerabilidad*

*Cristina Ortíz de Montellano Nolasco***

Resumen

Este documento presenta el avance de la tesis doctoral, en especial se concentra en exponer la importancia del lugar de enunciación. Se busca la comprensión de las prácticas de autoformación a través de medios digitales, bajo la lógica de fragmentos, la cual incluye: la teoría de las prácticas sociales, las materialidades, la relación con el saber y los aprendizajes como espacios de construcción. Se parte del sentido de las prácticas como instituyentes de autonomía y el ser juntos versus las practicas instituidas que derivan hacia un capitalismo cognitivo. El análisis que se presenta es producto de la revisión bibliográfica y de los estados del conocimiento.

Palabras clave: lugar de enunciación, medios digitales, prácticas de autoformación, pobreza, lógica de fragmentos.

Introducción

Esta ponencia forma parte del proyecto de investigación *Prácticas de autoformación a través de medios digitales, de mujeres en contextos urbanos y en condiciones de pobreza y vulnerabilidad* del Doctorado Interinstitucional en Educación. El objetivo de esta ponencia es destacar el lugar de enunciación como un paso

* Línea temática: 7. Aprendizaje en contextos no formales.

** Doctorado Interinstitucional en Educación, Segundo Semestre. Universidad Iberoamericana Campus Puebla (Ibero Puebla).
cristina.ortizdemontellano.nolasco@iberopuebla.mx

clave en el proceso de investigación, pues teniendo claridad en este punto es posible ver a la distancia el alcance, el valor de la revisión cuidadosa de la bibliografía y la contribución al campo de conocimiento que en este caso es poco abordado por otros autores, en el contexto y grupo de estudio elegidos.

Partimos del supuesto de que es posible obtener aprendizajes significativos en las prácticas de autoformación a través de medios digitales, como fenómeno situado y bajo la lógica de aprendizaje por fragmentos.

Uno de los derechos humanos más importantes para el desarrollo de las personas es la educación. Para muchas mujeres representa la oportunidad de lograr autonomía, contribuir al ingreso familiar e incluso ser el sostén de esta misma. Es también el acceso a la fuerza laboral y de liderazgos en muchas organizaciones. Lo anterior requiere de una formación continua formal o informal, que en la práctica se da como capacitación para el trabajo y/o para el autoempleo, en donde la autoformación a través de medios digitales comienza a ganar protagonismo.

He vivido de cerca, por más de tres décadas, este fenómeno. A lo largo de mi trayectoria laboral he participado de forma directa en la formación de mujeres, implementando programas de adopción de nuevas tecnologías para el desarrollo de emprendimientos y metodologías de gestión empresarial con enfoque de economía social.

En el año 2019 comencé a colaborar con la Universidad Iberoamericana Campus Puebla, en el Instituto de Innovación y Desarrollo Tecnológico (IDIT), haciéndome cargo del Nodo de Innovación Empresarial, con el objetivo de poner a disposición de los grupos más vulnerables y de menos recursos económicos los laboratorios y programas de acompañamiento en formación emprendedora.

En ese año, como hallazgos de la de Maestría en Investigación Educativa, titulada *"Autoformación en línea: Mujeres, condición y limitaciones"*, di cuenta de cómo 83 mujeres en contextos de pobreza y vulnerabilidad en Puebla recurren a la autoformación en línea utilizando sus móviles y las redes sociales; acceden de forma más intuitiva y fenomenológica. Los resultados muestran una autoformación "ecléctica", basada en expectativas y valores internos que a veces comparten con otras y, sin duda, están limitadas por condiciones de tiempo, dinero, estados de ánimo y situaciones familiares, entre las más importantes (Ortíz de Montellano, 2022, pág. 107).

Cuando le preguntamos a este grupo de mujeres los motivos de su interés por autoformarse utilizando las redes sociales, contestaron insistentemente: "para tener más ingresos en casa", "para progresar", "para ser independiente", "para superarme", entre otras respuestas (Ortíz de Montellano, 2022, pág. 105).

Lo expresado aquí me lleva a hacerme preguntas y seguir profundizando en esta línea de investigación: ¿están logando construir un espacio de oportunidades al autoformarse? ¿de qué forma y con qué recursos materiales, culturales y emocionales lo están haciendo? ¿hay otros factores que incidan en sus prácticas de autoformación? ¿lo comparten con otras? ¿trasciende a la familia y de qué forma?

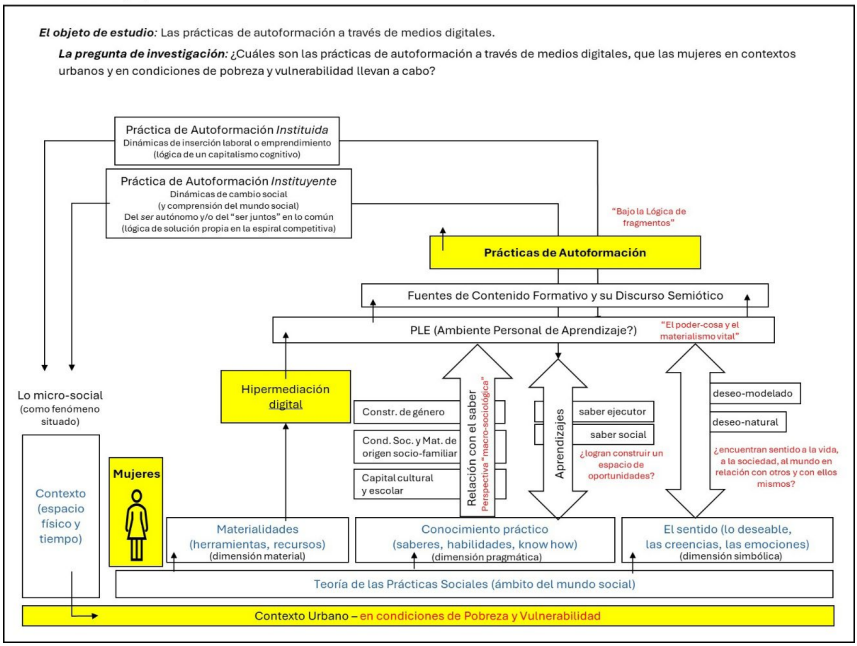
Si bien no es posible dar respuesta a todas las preguntas en un solo proyecto de investigación, para este caso nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación: "¿Cuáles son las prácticas de autoformación a través de medios digitales, de las mujeres en contextos urbanos y en condiciones de pobreza y vulnerabilidad?", con el objetivo general de "Caracterizar las prácticas de autoformación a través de medios digitales, de las mujeres en contextos urbanos y en condiciones de pobreza y vulnerabilidad".

Desarrollo

El proceso de revisión de la literatura permitió, conocer, reflexionar, decidir y definir no sólo los autores principales que me ayudarán a conceptualizar mejor las definiciones y miradas hacia mi objeto de estudio, sino el *lugar de enunciación* desde el que se pretende conocer la realidad: hacer las preguntas sobre esa realidad, con una mirada distinta y aportar conocimiento nuevo al campo educativo con este proyecto de investigación.

En la *Figura 1.* Se da cuenta del lugar de enunciación, del alcance pretendido en esta investigación y la mirada desde la que buscaremos conocer el objeto de estudio. Describiré a continuación ese lugar de enunciación siguiendo el diagrama de la figura 1 de abajo hacia arriba.

Figura 1. Lugar de enunciación
Fuente: elaboración propia



El objeto de estudio y la pregunta de investigación giran en torno a las prácticas de autoformación a través de medios digitales, por parte de mujeres en contextos urbanos y en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. Los cuadros con fondo amarillo resaltan elementos del objeto de estudio.

Cuando hablamos de mujeres en contextos urbanos y condiciones de pobreza y vulnerabilidad, nos referimos que viven en lugares con alta densidad poblacional. Un enfoque más actual de *la pobreza*, según Zabala (2020), la define como un fenómeno multidimensional en donde las personas no acceden fácilmente a sus derechos, y presentan un déficit en sus capacidades humanas para generar recursos que les permitan lograr sus objetivos. A su vez, hace referencia a *la vulnerabilidad*, como la incapacidad de acceder, controlar la posesión y los activos que se tienen, es decir los recursos para aprovechar las oportunidades que brinda el medio como los bienes, servicios y actividades que existen en su núcleo social (Zabala-Argüelles, 2020).

Ya que hacemos referencia al ámbito de un mundo social, nos basaremos en *La Teoría de las Prácticas Sociales (TPS),* desde el enfoque de Aristía (2017), como eje base de nuestra investigación.

La TPS es conceptualizada con tres pilares , si alguno de ellos falta no podría considerarse como una práctica. Estos son: a) Las materialidades, o *dimensión material* donde están las herramientas, recursos utilitarios, etc.; b) El conocimiento práctico, o *dimensión pragmática*, que refiere a los saberes, habilidades, etc.; c) El sentido, o *dimensión simbólica*, que contempla las creencias, emociones, lo deseable, etc. (Ariztía, 2017).

A lo anterior consideramos importante sumar lo que Fardella y Carvajal (2018) aportan en sus estudios sobre *la práctica como unidad de estudio*. Esto es la práctica como unidad de estudio para pensar en *lo micro-social*, que a su vez es *un fenómeno situado*. En este espacio micro-social situado es posible observar cómo se crean los significados, cómo son los flujos de prácticas y los reproductores de órdenes sociales. En otras palabras, se trata de re-pensar la práctica como algo que va más allá de una acción o conjunto de acciones que solamente se repiten, sino verla como un espacio donde no sólo actúan las personas, sino como una mezcla hibrida de actividades humanas y no-humanas. Las autoras afirman que cada práctica da cuenta a su vez de aspectos más amplios de los sistemas sociales (históricos, económicos, políticos y culturales), pero se redefine en un despliegue situado, colectivo, humano, donde, por cierto, el centro no se encuentra en ninguno de estos componentes en particular, sino en el nexo entre ellos (Fardella & Carvajal M., 2018).

Al hablar de las materialidades (dimensión material), nos interesa enfocarnos en los medios digitales como un fenómeno de *hipermediación digital*. Gutiérrez y González (2019) nos ayudan a definir la hipermediación como un proceso con cinco características: digitalización, reticularidad, hipertextualidad, multimedialidad e interactividad (Gutiérrez-González & González-Pardo, 2019) que Carlos Scolari ya había detectado como las nuevas formas de comunicación. La transformación tecnológica que nos lleva a la *digitalización*, la configuración de muchos-a-muchos como la *reticularidad*, las estructuras textuales no secuenciales como la *hipertextualidad*, la convergencia de medios y lenguajes como la *multimedialidad* y, la participación activa de los usuarios como la *interactividad* (Scolari, 2008).

En la dimensión pragmática, y para efectos de conocer el objeto de estudio que nos hemos propuesto, abordamos dos puntos importantes: *la relación con el saber* y *los aprendizajes*.

La dimensión pragmática de *relación con el saber* se aborda desde el enfoque macro-sociológico planteado por Charlot, Bautier y Rochex, quienes con-

sideran que el saber no tiene sentido en sí mismo, sino en relación con el estudiante que le da un sentido único. Es un sentido construido en confrontación con otros y con objetos culturales de saber, mediante proyectos y aspiraciones sociales y de logros deseados profesionales (Falavigna & Arcanio, 2011).

Carla Falavinga y Mariana Arcanio toman como base los postulados arriba mencionado y plantean que la relación con el saber también es una relación consigo mismo y contiene una dimensión identitaria del sujeto, que tiene sentido en relación con su historia, antecedentes, forma de ver la vida, imagen que proyecta, etc. Entre los elementos que más destacan son: el capital cultural y escolar, las condiciones sociales y materiales de origen socio-familiar y el género (Falavigna & Arcanio, 2011).

Por otro lado, dentro de la dimensión pragmática de los aprendizajes, tomamos la propuesta de Fardella y Carvajal (2018), que aborda el concepto de competencia o de saber hacer como aquellos saberes o conocimientos prácticos, tácitos y explícitos. Distinguen el *saber ejecutor* que permite desarrollar una práctica, del *saber social* que implica además comprender el despliegue social de esa práctica como un proceso afectivo y relacional de las formas de aprehender el mundo social. Estas distinciones y matices, me parece, son importantes a considerar.

En la dimensión simbólica, en el sentido de la práctica, retomamos algunos conceptos que Augustin Mutuale rescata de Bernard Charlot. Es posible hablar de aprendizajes para la vida cotidiana, aprendizajes racionales y aprendizajes afectivos. El sentido que las personas dan a los aprendizajes varía según la historia que tengan, el medio del que provengan y los saberes culturales que posean. Aprender está directamente relacionado con "entrar en un mundo humano, habitar este mundo" (Mutuale, 2008, pág. 157). El autor resalta la importancia de interesarse por las relaciones más amplias del "aprender" (violencias, abandonos, conflictos), etc.

Ahora bien, el deseo de saber en contextos de pobreza y vulnerabilidad cae frecuentemente en la autoformación. Este deseo, que busca ser satisfecho por medios digitales (objeto de estudio de esta investigación), puede ser un *deseo natural* o un *deseo modelado*. Ma. José Miquel Bartual (2013) profundiza en este fenómeno y da cuenta de cómo la autoformación puede ser una práctica instituyente en las metrópolis postfordistas. Las prácticas, dice, con el tiempo se instituyen para ser reguladas, buscando una permanencia. Las instituciones

creadas para garantizar la práctica, con el tiempo buscan aferrarse al poder, perpetuarse. Ante esto, surgen movimientos destituyentes (Miquel Bartual, 2013).

La autoformación como deseo natural es una forma de "resistencia" que busca desmercantilizar el acceso al conocimiento y autonomía para instituir un "ser juntos" en lo común, bajo el deseo del saber más compartiendo e intercambiando información, hoy los programas de formación establecidos por muchas instituciones educativas están en disonancia con la realidad de las personas en pobreza y ya no coincide con sus objetivos. Con estas diferencias, en las que se generan movimientos de resistencia, es posible distinguir entre *prácticas instituidas* (que desean permanecer inamovibles, establecidas, con poder) y *prácticas instituyentes* (que buscan una transformación social a través del aprendizaje, en y para lo común) como un movimiento social (Miquel Bartual, 2013).

Este abordaje de Miquel Bartual es de interés en este proyecto de investigación, pues las mujeres que buscan autoformarse a través de medios digitales, mayormente redes sociales, pueden caer en un deseo modelado y sugerido por los algoritmos de estas plataformas, sus mensajes publicitarios y estrategias basadas en una lógica de un capitalismo cognitivo (lo instituido), o lograr abrirse nuevos espacios y oportunidades para solucionar de forma propia la espiral competitiva y el logro de sus objetivos.

Como un siguiente nivel de abordaje, en el que confluyen tanto el contexto de las personas sujetas de estudio (urbano, condición de pobreza y vulnerabilidad), como las prácticas de autoformación (materialidades, conocimientos prácticos y deseos) como objeto de estudio, están *los medios a través de los cuales se llega a las fuentes de los contenidos formativos*. Jordi Adell y Linda Castañeda proponen el concepto de Ambiente Personal de Aprendizaje (PLE por sus siglas en Inglés) para referirse no sólo a las tecnologías que el sujeto utiliza al autoformarse, sino al ecosistema pedagógico que crea o con el que cuenta para tal fin. Incluye el espacio donde estudia, los accesorios que tiene a la mano, los programas a los que accede, es decir todo aquello que el aprendiz tiene a la mano para dirigirse a sí mismo y ser capaz no sólo de aprender algo específico (lo que desea), sino de preguntarse por qué y cómo lo aprende y de juzgar el valor de aprenderlo. Los autores concluyen mencionando que los PLEs son "contextos" (no solo espacios) ricos, complejos y dinámicos (Castañeda & Adell, 2013).

Jane Bannet (2022) en su ensayo "Materia Vibrante" va más allá. Propone una mirada de las materialidades como una "materialidad-vital". Se refiere a *vitalidad* y al término de *cosas animadas* como la capacidad de las cosas para

actuar como agentes o fuerzas con sus propias inclinaciones y tendencias. Una *materialidad vibrante* que corre en paralelo y al interior de los humanos y que, si le diéramos importancia a la fuerza de las cosas, los acontecimientos podrían cambiar (Bannett, 2022).

Es posible ver *la fuerza de las cosas* a la que se refiere Bannet si recordamos la facilidad con la que damos vida a las cosas, he aquí algunas frases que escuché precisamente en el grupo de mujeres para este proyecto de investigación con respecto a los medios digitales: "me lo dijo Google", "Alexa me obedece", "YouTube es mi universidad". Es una materialidad vibrante que acompaña a la práctica de autoformación como fuerza de acción no humana, que puede alterar los acontecimientos y los deseos. Son como poderes no-humanos, no físicos tangibles, pero que están presentes (Bannett, 2022).

Ahora bien, sobre las *fuentes de contenidos formativos*, nos interesa conocer no sólo la categorización de los mismos, sino el *discurso semiótico* que consumen o que abordan y se encuentran las mujeres en cuestión. Como sabemos, toda la comunicación humana *denota* algo específico como *connota* ulteriores significados (Mannay, 2017). El discurso semiótico de los contenidos de formación hace referencia no sólo a los significados, sino también a las relaciones de poder, los mitos, rasgos culturales y la intención de discursos políticos, entre otras cosas. La semiótica nos invita a estudiar los sentidos ocultos de lo anterior y criticar las relaciones de poder inherentes a las representaciones visuales que se ven, en este caso, a través de los medios digitales (Mannay, 2017).

En esta misma línea los investigadores Carlos Gutiérrez y Rafael González, mencionados previamente, consideran que en las teorías de la comunicación hay cambios importantes a la luz de la masividad de los medios digitales, lo que hace que ahora tengan un potencial dialógico-dialéctico que integra sobre todo tradiciones como la retórica, semiótica, fenomenológica, cibernética, psicosociológica, sociocultural y crítica (Gutiérrez-González & González-Pardo, 2019).

Los medios digitales mayormente utilizados para autoformarse por el grupo de estudio de esta investigación son las redes sociales. La lógica de fragmentos nos parece en este caso la más pertinente para observar la práctica de autoformación.

Cuando hablamos de *fragmento*, nos referimos a un pedazo de algo. Al seleccionar un fragmento existen al lado de él otras partes no evidentes y el fragmento constituye aquí una partícula real del todo. La fragmentariedad (que

pudieran tener los contenidos educativos en los medios digitales) genera lo que podría llamarse una *experiencia fragmentaria* (Torrella, 2016).

Si bien el autor habla de una experiencia fragmentaria que da cuenta o intuye una totalidad, para nuestro objeto de estudio esto nos lleva a una experiencia fragmentaria que no necesariamente hace referencia a un todo acabado. La autoformación bajo la lógica de fragmentos puede ser "rizomática" y no tener un fin o un "todo" acabado. Nos surgen aquí entonces muchas preguntas. Es precisamente este terreno inexplorado el objeto de conocimiento que deseamos conocer en esta investigación, bajo el supuesto de que lo parcialmente acabado podrá verse manifestado en la acción que el conocimiento y los aprendizajes provoquen en el individuo para lograr sus objetivos.

Consideraciones finales

La revisión bibliográfica y el lugar de enunciación nos sugieren ya el alcance, la profundidad y algunas metodologías que podrían utilizarse en las siguientes etapas. Anticipo algunas que podrían contribuir al desarrollo del proyecto: a) *la entrevista activa*, b) *la entrevista situada*, c) *la etnografía de dispositivos*, d) *el shadowing*, entre otras posibles.

Referencias

Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. (N. M. Sociedad, Ed.) *Cinta moebio, 59*, 221-234. doi: 10.4067/S0717-554X2017000200221

Bannett, J. (2022). *Materia Vibrante. Una ecología política de las cosas.* Buenos Aires: Editorial Caja Negra. https://catedradatos.com.ar/media/Materia-Vibrante-cap-1-y-2-Jane-Bennett.pdf

Castañeda, L., & Adell, J. (2013). El ecosistema pedagógico de los PLEs. En *en L.Castañeda y J.Adell (Eds), Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (págs. 29-51). Alcoy: Marfil. https://www.researchgate.net/publication/314263448_El_ecosistema_pedagogico_de_los_PLE

Falavigna, C., & Arcanio, M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saaber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE*(22), 7-16. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/194980/

CONICET_Digital_Nro.604bfaff-88e3-4933-82cc-0fb95e043525_F.pdf?sequence=5

Fardella, C., & Carvajal M., F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. (U. A. Bello, Ed.) *Psicoperspectivas, 17*(1), 1-13. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242018000100091&script=sci_arttext

Gutiérrez-González, C., & González-Pardo, R. (2019). Entre tradiciones e hipermediaciones: una reflexión para la comunicación digital. (U. d. Norte, Ed.) *Dixit, 30*, 98-107. doi:DOI: https://doi.org/10.22235/d.v0i30.1793

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa.* Madrid, España: Narcea, S.A. de Ediciones. ISBN: 978-84-277-2338-2

Miquel Bartual, D. (2013). *De la autoformación como práctica instituyente en las metrópolis postfordistas.* Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. https://riunet.upv.es/bitstream/10251/31659/1/TesisMijoMiquel392pg.pdf

Mutuale, A. (2008). Bernard Charlot y la práctica del saber. *Educare, 13*(44), 227-233. https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571027.pdf

Ortíz de Montellano, C. (2022). Autoformación en línea. mujeres, condición y limitaciones. Tesis 1-153. (U. I. Puebla, Ed.) Puebla, México. https://hdl.handle.net/20.500.11777/5609

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva.* España: Editorial Gedisa SA. https://www.felsemiotica.com/descargas/97686682-Scolari-Carlos-Hipermediaciones.pdf

Torrella, D. (2016). Indicios de una totalidad: el fragmento como forma. *Las Nubes. Filosofía, Literatura, Arte, 18*. http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/18/indicios-totalidad

Zabala-Argüelles, M. (2020). *Pobreza, vulnerabilidad y marginación. Análisis interseccional del contexto cubano 2008-2018.* La Habana: FLACSO-Cuba. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/flacso-cu/20201103114307/10-Pobreza-vulnerabilidad-marginacion.pdf

Entre el dolor y el aprendizaje: la educación corporizada como acompañante en el proceso del duelo. Revisión de la literatura*

*Alicia Anaya Viay***

Resumen

Este trabajo revisa la literatura sobre educación corporizada, inteligencia emocional, duelo complicado y el uso de mindfulness en el proceso de duelo, especialmente en estudiantes universitarios. El objetivo es identificar vacíos en la investigación existente y construir un marco teórico sólido. La búsqueda, realizada en EBSCO, Web of Science y Scopus (2014-2024), incluyó filtros específicos sobre inteligencia emocional, tanatología, pedagogía corporizada y duelo complicado.

Los resultados muestran que la mayoría de los estudios se enfocan en la capacitación de profesionales de salud, con pocos que aborden a estudiantes universitarios, salvo los de áreas de salud. Además, la educación corporizada se aplica mayormente en la primera infancia, y pocos estudios exploran el papel emocional del cuerpo en el duelo. Se sugiere que integrar estrategias corporizadas podría mejorar el acompañamiento del duelo en estudiantes.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación corporizada, mindfulness, duelo.

* Línea temática 1: Procesos cognitivos y socio-afectivos
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 15%.

** Doctorado Interinstitucional en Educación, segundo semestre. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
alicia.anaya@ibero.mx

Introducción

Esta revisión de la literatura busca identificar y sintetizar lo ya investigado sobre educación corporizada, manejo del duelo y mindfulness como estrategia de acompañamiento. Al analizar estudios previos, se reconocen teorías, enfoques y hallazgos, así como vacíos que esta investigación puede abordar. Además, aportará elementos para construir un marco teórico sólido y afinar las preguntas de investigación, asegurando su relevancia y fundamento.

Desarrollo

Esta revisión de literatura sigue la metodología de Salovey et al. (1990) sobre inteligencia emocional, educación corporizada y mindfulness en el contexto del duelo. La búsqueda se realizó durante el primer año del doctorado en las bases de datos EBSCO, Web of Science y Scopus, abarcando el periodo 2014–2024. Se aplicaron filtros similares según lo permitido por cada plataforma, usando los términos: ("Emotional intelligence") OR ("University students") OR ("Thanatology") AND ("Embodied Pedagogy").

Diseño de la revisión de literatura

La revisión se centró en estudios sobre inteligencia emocional, pedagogía corporizada y duelo en estudiantes de Instituciones de Educación Superior en México, Estados Unidos y países de América Latina, publicados en los últimos 10 años (2014–2024). Las bases de datos consultadas fueron EBSCO, Web of Science y Scopus, por su cobertura en educación y ciencias sociales en la región.

Estrategia de búsqueda

Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés, aplicando operadores lógicos:

- ("Emotional intelligence" OR "Thanatology") AND "Complicated grief"
- ("Emotional intelligence") AND ("University students" OR "Complicated grief" OR "Embodied pedagogy")

- ("Emotional intelligence" OR "University students" OR "Embodied pedagogy") AND ("Mindfulness")

Filtros aplicados:

- Años: 2014–2024
- Idiomas: español e inglés
- Tipo de documento: artículos arbitrados
- Exclusiones: salud, medicina, estudiantes de educación básica o media, y temas sobre la "Santa Muerte"

Procedimiento de selección

1. Lectura de títulos y resúmenes.
2. Lectura completa de los artículos preseleccionados.
3. Selección final con base en criterios de inclusión.

Criterios de inclusión

- Artículos arbitrados publicados entre 2014 y 2024.
- Idioma: español o inglés.
- Enfoque en inteligencia emocional, pedagogía corporizada o duelo en educación superior.
- Resumen disponible.
- Metodología: estudios de caso o programas formativos.
- Ubicación geográfica: México, EE. UU. o países de América Latina.

Criterios de exclusión

- Publicaciones anteriores a 2014.
- Idiomas distintos al inglés o español.
- Estudios sobre educación básica/media o profesionales de la salud.
- Libros o capítulos de libros.

De esta búsqueda, se seleccionaron 10 artículos considerados relevantes y alineados con los objetivos del estudio.

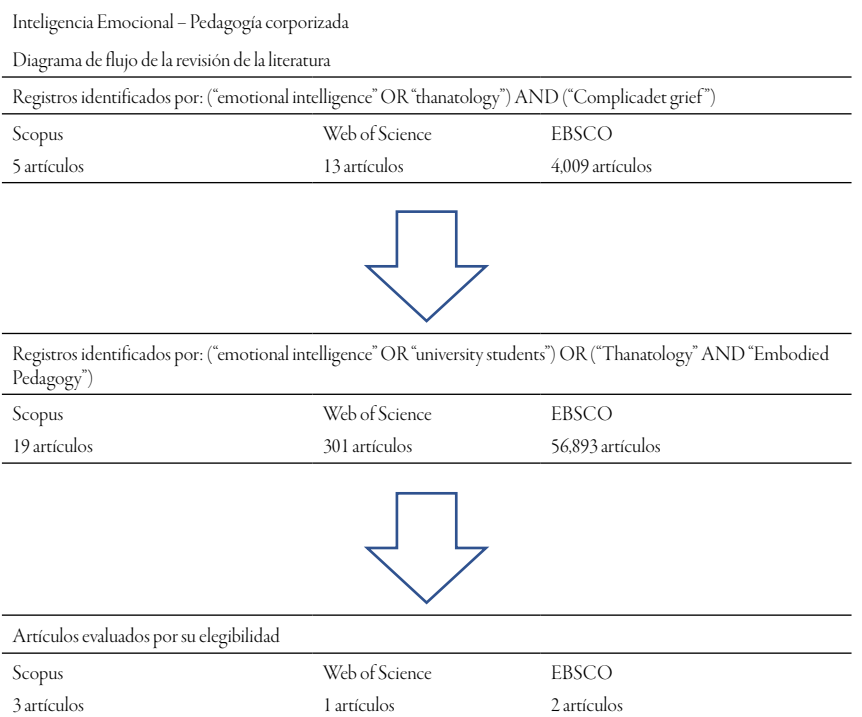
Diagrama de flujo

La Figura 1 muestra el proceso de selección y filtrado de artículos para la revisión de literatura sobre inteligencia emocional y pedagogía corporizada. La búsqueda inicial incluyó términos como "inteligencia emocional", "tanatología" y "duelo complicado". En las siguientes etapas, se aplicaron filtros más específicos para enfocar la búsqueda en estudios relacionados con "estudiantes universitarios" y "pedagogía corporizada".

La etapa final refleja la selección de artículos que cumplieron con todos los criterios establecidos y fueron considerados relevantes para la revisión sistemática. Esta figura evidencia un proceso riguroso y estructurado, garantizando la inclusión de estudios pertinentes al desarrollo de habilidades de inteligencia emocional y su vínculo con el duelo y otros tipos de pérdidas.

FIGURA 1

Diagrama de flujo de la revisión de literatura



En primer lugar, los estudios encontrados en Scopus destacan la importancia de comprender los distintos tipos de duelo, especialmente cuando estos se vuelven complicados o patológicos, así como la necesidad de desarrollar programas pedagógicos en tanatología. Sin embargo, varios de los documentos se centran en profesionales de la salud, por lo que se aplicaron criterios de exclusión adicionales. Tras este filtro, solo tres documentos fueron considerados viables, y finalmente, dos artículos cumplieron con todos los criterios para ser incluidos en la revisión final.

En cuanto a la pedagogía corporizada, se identificaron textos que resaltan la relevancia del cuerpo en los procesos de aprendizaje. No obstante, la mayoría se enfoca en niveles educativos básicos, especialmente en la infancia, por lo que no fueron considerados pertinentes para este estudio centrado en educación superior, la Tabla 1 da cuenta de los documentos encontrados.

Tabla 1

Documentos encontrados sobre el tema de inteligencia emocional, educación corporizada y duelo

Inteligencia emocional - duelo				
Fuente	Palabras clave	Filtro usado	Documentos encontrados	Documentos seleccionados
Scopus	("emotional intelligence") OR ("university students") OR ("Thanatology" AND "Embodied Pedagogy")	2014-2024, área psicología y ciencias sociales, artículos, inglés y español	19	2
Web of Science		2021-2024, artículos	301	0
EBSCO		2014-2024, inglés, publicaciones arbitradas	56,893	2

Durante la revisión de literatura en Web of Science, se aplicaron filtros específicos con las palabras clave: ("emotional intelligence" AND "university students") OR ("complicated grief") OR ("thanatology"). Esto arrojó únicamente dos registros, uno de 2021 y otro de 2024. La baja cantidad de resultados sugiere un interés limitado en la temática dentro de esta base. De estos, solo uno fue seleccionado para la revisión final (Ramírez et al., 2023), el cual aborda el desarrollo de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes y docentes.

En una tercera búsqueda, se utilizaron los términos: ("emotional intelligence") OR ("university students") OR ("thanatology" AND "embodied pedagogy"), sin resultados adicionales relevantes.

Respecto a EBSCO, aunque cuenta con un amplio repositorio, gran parte del contenido se relaciona con áreas como medicina, filosofía y literatura, alejadas del enfoque de esta investigación. Se identificaron tres documentos potenciales, de los cuales se incluyeron dos:

- Pavia et al. (2022), que trata sobre educar para la muerte, orientado a personal médico.
- Alonso et al. (2022), que analiza las emociones positivas como factores protectores ante el duelo complicado.

La literatura revisada resalta la importancia de prevenir duelos complicados a través del desarrollo de habilidades emocionales. Sin embargo, gran parte de los estudios están centrados en profesionales de la salud, enfatizando la necesidad de capacitarlos tanto para su bienestar como para la adecuada comunicación de malas noticias.

En cuanto al enfoque corporal, los documentos encontrados se centran principalmente en la primera infancia, abordando el aprendizaje de las primeras palabras y otras habilidades, lo que limita su aplicabilidad directa en contextos de educación superior. No obstante, ofrecen una perspectiva valiosa sobre cómo la pedagogía corporizada puede enriquecer la enseñanza al integrar cuerpo, emociones y contexto en el proceso educativo.

Análisis de los resultados

Este trabajo presenta una revisión sistemática de literatura sobre intervenciones educativas orientadas principalmente al personal de salud. Sin embargo, un hallazgo relevante es la necesidad constante de fortalecer estrategias emocionales y corporizadas para acompañar procesos de duelo, siendo el mindfulness corporizado una posible vía de intervención.

Los estudios revisados muestran una escasa atención a los estudiantes universitarios, salvo en los casos de quienes cursan carreras como medicina o enfermería. A partir del análisis de diversos artículos, se sintetizan varias conclusiones presentadas en la Tabla 2.

Como parte del proceso, se revisaron los resúmenes (abstracts) de cada artículo y se analizaron fragmentos específicos que incluían las palabras clave, con el fin de entender el contexto en el que eran utilizadas. Con base en este análisis, los documentos fueron clasificados según la profundidad con la que abordan los temas centrales de esta investigación.

Tabla 2

Revisión de literatura

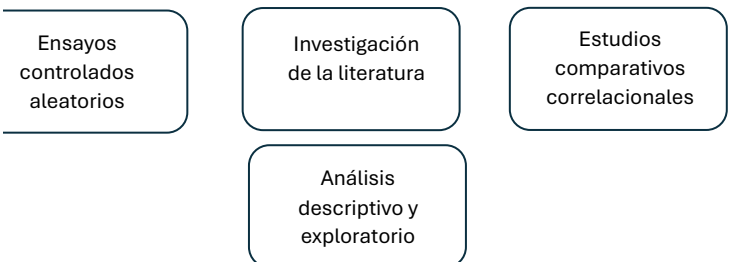
Enfoque de atención	Intervención	Programa de reeducación	Programa de implementación	Sobre la eficacia de los programas o intervenciones
Ensayos controlados aleatorios	Se realizaron estudios aleatorios para determinar el nombre de los procesos de duelo complicado.	Dada la importancia de desarrollar métodos de tratamiento efectivos y accesibles, es necesario un consenso sobre los criterios diagnósticos y herramientas de evaluación estandarizadas.	Nombrar esta condición como Trastorno por Duelo Persistente y Complicado (PCBD) e incluirla en el DSM-5 fue un avance significativo.	Desarrollar métodos eficaces para identificar el tipo de duelo, sus características y cómo abordarlos
Se analizaron factores de por qué y cómo las personas experimentan el duelo	Terapia de duelo	Ofrecen pautas para una visión del apego informada que puede servir como base para toda terapia de duelo	Los autores destacan que la relación terapéutica es un elemento crucial, aunque a menudo no reconocido.	La relación terapéutica desempeña un papel clave en la eficacia de la intervención.
Diseño cualitativo de estudio de caso, entrevistas, cuestionarios y observación	Implementación de un programa educativo, que abarca temas como la naturaleza de la finitud, el duelo, la pérdida y su manejo emocional	Se analizan los datos antes y después de la implementación del programa	Capacitación para los alumnos y docentes en temas de duelo e inteligencia emocional	Los estudiantes que participaron muestran mayor comprensión y aceptación a la muerte, la capacidad de hablar de ella y cierta resistencia por parte de varios actores
Enfoque cualitativo o mixto, entrevistas y cuestionarios	Encuestas a estudiantes de medicina para identificar características para una "buena muerte".	Desarrollar estrategias para fomentar la empatía en estudiantes de medicina.	Capacitar a los profesionales de la salud en aspectos emocionales, no solo físicos	El bienestar psicosocial es crucial en la atención, mejorando las condiciones de los pacientes.
Revisión bibliográfica y análisis documental	Búsqueda exhaustiva y sistemática de fuentes bibliográficas sobre inteligencia emocional y resiliencia en docentes. Se utilizaron bases de datos académicas como SciELO, Web of Science, Taylor & Francis y Scopus.	Revisión de teorías de Salovey y Mayer (1997), Goleman (2011) y estudios empíricos de autores como Mérida-López et al. (2023), Paz y Estrada (2022), y Sánchez Vera (2023).	No se menciona un programa específico de capacitación, solo se revisa la literatura.	Se destaca la necesidad de fortalecer las competencias emocionales y digitales de los docentes para mejorar su bienestar y eficacia en un entorno desafiante.

Enfoque de atención	Intervención	Programa de reeducación	Programa de implementación	Sobre la eficacia de los programas o intervenciones
Desarrollo de la conciencia corporal	Ejercicios de mindfulness y yoga para mejorar la percepción corporal	Revisión de teorías de Salovey y Mayer (1997), Goleman (2011) y estudios empíricos de autores como Mérida-López et al. (2023), Paz y Estrada (2022), y Sánchez Vera (2023).	Implementación diaria de sesiones de mindfulness y yoga en la rutina educativa	Comparación entre el grupo control y el experimental, identificar como los estudiantes mejoran su conciencia del cuerpo, reduciendo el estrés y mejorando el enfoque en las actividades
Expresión emocional a través del cuerpo	Actividades artísticas para expresar las emociones	Formación para docentes en la expresión corporal y emocional	Integración de clases de expresión corporal a través de las artes	Desarrollo de talleres o cursos artísticos que permitan desarrollar estas habilidades. Estudio del impacto en la capacidad de los estudiantes para identificar las emociones.
Desarrollo de la coordinación motriz	Ejercicios de la coordinación motriz fina y gruesa en actividades de grupo	Actividades físicas diseñadas para mejorar la motricidad gruesa y fina en estudiantes	Incorporación de actividades motoras en las clases de educación física	Evaluación de la mejora en la motricidad y coordinación de los estudiantes a través de pruebas y después de la intervención

La implementación de programas educativos corporizados se enfoca principalmente en la primera infancia, con el fin de desarrollar habilidades vinculadas al lenguaje, la motricidad fina y gruesa. En cuanto a las metodologías utilizadas, los enfoques más frecuentes en los estudios revisados son los ensayos controlados, revisiones de literatura, estudios comparativos correlacionales, así como análisis descriptivos y exploratorios. Los detalles de estos datos se ilustran en la Figura 2 y la Figura 3.

Figura 2

Enfoques identificados en la revisión de literatura



Uno de los enfoques predominantes en la revisión de literatura es el análisis de la inteligencia emocional, según la definición original de Salovey y Mayer (1990), quienes la describen como la capacidad para manejar las emociones, discriminar entre ellas y utilizar este conocimiento para guiar los pensamientos y acciones. En relación con la educación corporizada, se identificaron estudios vinculados con procesos de aprendizaje formal y desarrollo físico; sin embargo, se detectó una notable ausencia de investigaciones que aborden la enseñanza a través del cuerpo para identificar y gestionar las emociones de manera adecuada.

En las conclusiones de los artículos revisados, se destaca que una educación emocional adecuada se presenta como un factor esencial para mejorar la salud personal y apoyar a los individuos en procesos de duelo y pérdida.

Figura 3

Intervenciones Psicoeducativas en la revisión de la literatura

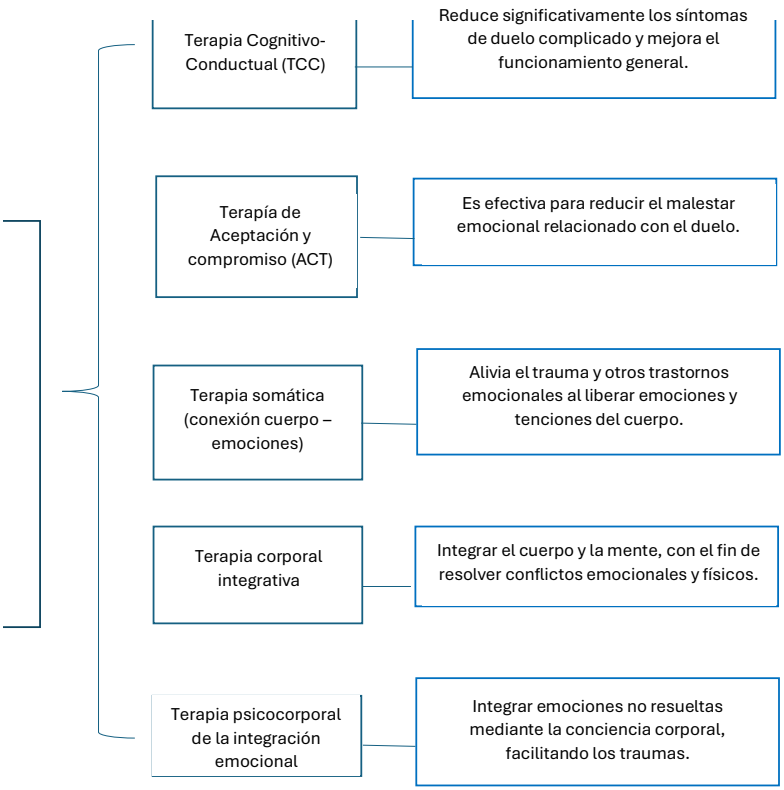


La revisión de la literatura muestra una variedad de estudios que identifican los factores que influyen en la complejidad del duelo. Una variable clave es que los sujetos con habilidades de inteligencia emocional desarrolladas tienen una mejor capacidad para enfrentar las pérdidas. Algunos programas combinan modelos terapéuticos, educativos y psicosociales para abordar las causas

subyacentes del duelo complicado y fomentar cambios conductuales duraderos. La eficacia de estos enfoques radica en su capacidad para abordar tanto factores individuales como contextuales, ayudando a las personas a procesar y adaptarse al duelo (ver Figura 4).

Figura 4

Eficacia de Intervenciones Psicoterapéuticas de la revisión de literatura



Según la Figura 4, las intervenciones psicoterapéuticas más efectivas para el manejo del duelo incluyen la psicoterapia individual y las intervenciones comunitarias. Estas ayudan a reducir duelos complicados, estrés y depresión, mejorando habilidades sociales, empatía y actitudes ante la pérdida.

En cuanto a la educación corporizada, se destacan herramientas que permiten a los estudiantes reconocer señales corporales y asociarlas con emociones, facilitando su gestión.

Figura 5

Programas psicoeducativos para enfrentar el duelo

Programas Psicoeducativos	Programa de educación emocional para el duelo	Mejorar el manejo emocional
		Reducción de estrés y depresión
	Talleres de habilidades emocionales en duelo	Mejorar la habilidad de reconocer las emociones
		Fomentar una expresión emocional saludable
	Mindfulness y gestión emocional	Reducir la reactividad emocional
		Aumentar la resiliencia en el duelo
		Mejorar la capacidad de las personas para enfrentar el dolor de la pérdida
	Programas psicoeducativos basados en la terapia de aceptación y compromiso	Mejor la regulación emocional y el bienestar general en personas en duelo
		Aceptación de emociones

La Figura 5 muestra que los programas psicoeducativos son esenciales en el manejo del duelo, ya que fomentan el desarrollo de habilidades emocionales y de regulación emocional. Estos programas ayudan a las personas a identificar y gestionar sus emociones durante el duelo, fortaleciendo también las redes de apoyo social y promoviendo habilidades sociales y empatía.

Cabe destacar que las estrategias de educación corporizada están principalmente enfocadas en el desarrollo infantil.

Consideraciones finales

La revisión de literatura muestra que existen modelos efectivos de psicoterapia y programas educativos para el manejo del duelo, que incluyen enfoques psicosociales y terapias de aceptación. Estos programas resaltan la importancia de la educación emocional, aunque pocos abordan el papel del cuerpo y sus señales emocionales.

Es esencial seguir investigando y adaptando estas intervenciones a nuevos contextos sociales y culturales, especialmente para jóvenes universitarios. Un enfoque integral que incluya el cuerpo fortalecerá las estrategias necesarias para que más personas aprendan a gestionar sus emociones y enfrentar las pérdidas de manera saludable.

Referencias

Bonanno, G. A. (2009). The other side of sadness: What the new science of bereavement tells us about life after loss. Basic Books.

Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (Eds.). (2006). Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry (2nd ed.). Psychology Press.

Derry, R. L. (2015). *Terapia Corporal Integrativa: Un enfoque multidimensional en la psicoterapia*. Editorial Psicología Integrada.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

González, X., & Pérez, A. (2020). *El cuerpo como herramienta social: Juegos cooperativos en la educación*. Journal of Educational Sociology, 33(1), 77-89.

Gutiérrez, M. (2023). *La pedagogía corporizada en el aula: Mindfulness y yoga para el bienestar educativo*. Editorial Educativa.

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change (2nd ed.). Guilford Press.

Keleman, S. (1995). *Emotional Anatomy: The Structure of Experience*. Center for Bioenergetic Analysis.

Levine, P. (2010). *Somatic Experiencing: Healing Trauma*. North Atlantic Books

Levine, P., & Kline, M. (2017). *Trauma and the Body: A Sensorimotor Approach to Psychotherapy*. Norton & Company.

López, P., & Ramírez, J. (2021). *La expresión emocional en la educación: El poder del cuerpo en el aprendizaje escolar*. Revista de Pedagogía Corporizada, 18(2), 45-62.

Martínez, C. (2021). *Coordinación motriz y rendimiento académico: Una visión desde la pedagogía corporizada*. Revista de Psicología Educativa, 19(3), 112-124.

Méndez, A. (2022). *Movilidad y aprendizaje: Cómo el cuerpo potencia el conocimiento en el aula*. Ediciones Cognitivas.

Neimeyer, R. A. (Ed.). (2012). Techniques of grief therapy: Creative practices for counseling the bereaved. Routledge.

Pla, A. R., & Guàrdia, R. C. (2019). General considerations about the need for pedagogy on death in formal education. A case studyl. Estudio de caso. Educar, 55(1), 273–290.

Pérez-Wehbe, A. I., Perestelo-Pérez, L., Bethencourt-Pérez, J. M., Cuéllar-Pompa, L., & Peñate- Castro, W. (2014). Treatment-resistant depression: A systema-

tic review of systematic reviews. International Journal of Clinical and Health Psychology, 14(2), 145-153.

Ramírez, D. H., & Alvarez, C. A. V. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes. Revista de Climatología, 23, 2930–2938.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Worden, J. W. (2009). Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner (4th ed.). Springer Publishing.

Factores que influyen en la preparación docente para identificar y aplicar mentoreo con estudiantes con altas capacidades en la educación superior*

*Lorena Alicia Quintero Gámez***

Resumen

Aunque comúnmente se asocia el término "altas capacidades" con la educación básica, también existen estudiantes con estas características en las universidades, donde a menudo no se les identifica ni se les brinda atención adecuada. Esta investigación busca apoyar a los docentes para que puedan reconocerlos y acompañarlos mejor en su proceso educativo. Para lograrlo, se proponen mejoras en la preparación para los docentes universitarios basadas en el mentoreo, una estrategia que permite guiar y apoyar de manera personalizada a los estudiantes. Como primer paso, se llevó a cabo un piloto con el diseño e implementación de un cuestionario de diagnóstico a 77 docentes en una universidad privada. Los resultados mostraron que en más de la mitad de los participantes, especialmente en el área de Ingeniería y Tecnología, es necesario fortalecer sus conocimientos sobre el tema y promover la reflexión sobre sus prácticas docentes. Para contrarrestar esta deficiencia, se está diseñando un curso-taller enfocado en ayudarles a desarrollar estas competencias. El impacto de este curso-taller se evaluará posteriormente a través de encuestas y grupos focales. Esta iniciativa pretende mejorar la formación docente y asegurar que los estudiantes con altas capacidades reciban el apoyo que necesitan para desarrollar su potencial.

Palabras clave: altas capacidades, educación superior, formación docente, mentoreo, evaluación de profesores.

* Línea temática: altas capacidades.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Doctorado en Innovación Educativa, 6to semestre. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
quintero.lorenag@gmail.com

Introducción

En las últimas décadas, la atención a las altas capacidades ha cobrado relevancia en las políticas educativas y en la investigación internacional. Sin embargo, este interés se ha concentrado principalmente en los niveles de educación básica y media, mientras que en la educación superior permanece una marcada invisibilidad del fenómeno (Cross *et al.*, 2019; García *et al.*, 2021). La noción de altas capacidades, entendidas como un potencial cognitivo sobresaliente, expresado a través de habilidades intelectuales, creatividad, motivación y compromiso con la tarea (Gagné, 2020), se ha abordado desde distintas teorías y modelos, entre ellos el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli, el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT) y el enfoque de Sternberg sobre la inteligencia exitosa.

No obstante, persisten amplias brechas entre el conocimiento teórico acumulado y la preparación real de los docentes universitarios para identificar y atender a estudiantes con estas características. En el caso de México, aunque se han desarrollado marcos normativos como la "Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica" (SEP, 2018), el ámbito de la educación superior carece de lineamientos claros o programas sistemáticos que orienten la atención a este tipo de alumnado. Esta omisión representa una forma de exclusión silenciosa que impide a los estudiantes con altas capacidades desplegar su potencial en contextos universitarios, lo cual impacta directamente en el desarrollo del capital humano avanzado del país (Quintero-Gámez y Sanabria-Z, 2023).

Estudios recientes muestran que los docentes universitarios enfrentan dificultades para reconocer las manifestaciones de las altas capacidades y para responder pedagógicamente ante ellas, debido a la falta de formación especializada, estereotipos persistentes, y una visión limitada del aprendizaje centrada en el promedio (García Barrera *et al.*, 2021). Por ejemplo, el estereotipo del "genio solitario" o del "alumno sin problemas" ha contribuido a la invisibilización de estudiantes con un alto potencial que, al no ser identificados ni estimulados adecuadamente, pueden experimentar desmotivación, bajo rendimiento o incluso abandono escolar (Baudson, 2016).

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de proponer estrategias formativas que permitan al docente desarrollar competencias específicas para reconocer, acompañar y promover el talento en contextos inclusivos. El mentoreo, entendido como una relación formativa de acompañamiento entre un mentor

con experiencia y un aprendiz, ha demostrado ser una herramienta eficaz en el desarrollo profesional docente y en la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas, incluyendo las altas capacidades (Grassinger *et al.*, 2010; Alhanaya, 2020; Vrabie y Creţu, 2021). En particular, el mentoreo permite promover una práctica reflexiva, situada y colaborativa que fortalece el juicio profesional y la capacidad de respuesta del docente ante la diversidad.

El presente estudio responde a esta necesidad al diseñar, implementar y evaluar un modelo formativo basado en el mentoreo dirigido a docentes universitarios, con el fin de fortalecer sus competencias para la atención de estudiantes con altas capacidades. Este modelo se fundamenta en cuatro competencias: el conocimiento y comprensión de las altas capacidades, el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, la evaluación y reflexión sobre la práctica docente, y las actitudes y preocupaciones del docente hacia las altas capacidades. La propuesta parte del reconocimiento de que la atención a las altas capacidades no debe ser una responsabilidad exclusiva de especialistas, sino una competencia transversal del profesorado universitario (Quintero-Gámez *et al.*, 2024).

El objetivo de esta tesis doctoral es analizar cómo inciden la conceptualización, la formación docente y el conocimiento de estrategias pedagógicas en la preparación docente para identificar y aplicar mentoreo con estudiantes con altas capacidades en la educación superior. Para ello, se plantea como pregunta principal de investigación:

¿Cómo inciden la conceptualización, la formación docente y las estrategias pedagógicas en la preparación docente para identificar y aplicar mentoreo con estudiantes con altas capacidades en la educación superior?

El estudio parte del supuesto de que el mentoreo puede generar un cambio significativo en las prácticas docentes, al fomentar procesos de reflexión, construcción colaborativa del conocimiento y desarrollo de competencias aplicables al aula. Por tanto, esta investigación contribuye al campo de la innovación educativa con una propuesta contextualizada y fundamentada empíricamente, que busca visibilizar al estudiantado con altas capacidades en el nivel universitario y promover condiciones más equitativas para su desarrollo académico y personal.

Desarrollo

La formación docente para la atención a estudiantes con altas capacidades ha sido identificada como un elemento fundamental para garantizar prácticas in-

clusivas y equitativas en todos los niveles educativos (Sternberg, 2024; Sánchez-Escobedo *et al.*, 2020). En el contexto universitario, donde se espera un mayor grado de autonomía y responsabilidad por parte del estudiante, la atención diferenciada es aún más compleja. Esto exige de los docentes no solo un conocimiento amplio del fenómeno de las altas capacidades, sino también herramientas pedagógicas y actitudinales que les permitan generar ambientes de aprendizaje retadores, flexibles y emocionalmente seguros (Laine *et al.*, 2016; Almazán-Anaya y Almazán-Anaya, 2021).

A nivel internacional, el mentoreo ha emergido como una estrategia efectiva para potenciar el desarrollo profesional docente, al articular el acompañamiento personalizado con la reflexión crítica sobre la práctica educativa (Grassinger *et al.*, 2010; Byrne *et al.*, 2022). El mentoreo se basa en una relación de confianza entre pares, que permite a los participantes explorar sus propias concepciones, compartir experiencias y co-construir nuevas formas de intervenir en el aula. En el caso de las altas capacidades, el mentoreo se presenta como una alternativa viable para romper con los enfoques tradicionales de formación docente centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos.

Desde una perspectiva pedagógica, el mentoreo favorece el desarrollo de competencias profesionales situadas, a través de un proceso dialógico que articula teoría y práctica (Şahin, 2014; Vrabie y Creţu, 2021). Esto es especialmente relevante para la atención a estudiantes con altas capacidades, ya que la identificación de sus necesidades no puede basarse únicamente en indicadores estandarizados, sino que requiere sensibilidad, observación y juicio profesional. Así, el mentoreo puede actuar como un catalizador para la construcción de una mirada más amplia y profunda sobre la diversidad cognitiva en la universidad.

El modelo formativo propuesto en esta investigación considera cuatro competencias docentes para la atención de estudiantes con altas capacidades:

- Conocimiento y comprensión del fenómeno: Incluye el dominio conceptual sobre las altas capacidades, modelos explicativos, mitos comunes, indicadores de identificación y necesidades educativas específicas.
- Diseño y aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas: Se refiere a la capacidad para planificar, implementar y evaluar acciones educativas que respondan a los ritmos, estilos y niveles de aprendizaje de estos estudiantes.

- Evaluación y reflexión sobre la práctica docente: Implica analizar las propias creencias, expectativas y decisiones pedagógicas a la luz de la diversidad en el aula.
- Actitudes y disposiciones hacia la inclusión de estudiantes con altas capacidades: Considera la apertura, sensibilidad y compromiso del docente hacia una educación equitativa y de calidad.

Estas competencias fueron tomadas como base para diseñar un cuestionario diagnóstico, que fue aplicado en marzo de 2025 a 77 docentes de una institución educativa privada en Monterrey, México, como parte de la fase cuantitativa de esta investigación. El cuestionario fue validado por jueces expertos y pilotado previamente. Los resultados evidenciaron que las áreas de mayor debilidad se encontraban en las competencias de conocimiento y comprensión del fenómeno y en evaluación y reflexión sobre la práctica docente, lo cual sugiere una necesidad importante de intervención formativa en estas dimensiones. Asimismo, se detectaron diferencias relevantes según la disciplina académica, destacando el bajo puntaje de los docentes del área de Ingeniería y Tecnología.

Para atender estas necesidades, se propuso diseñar un curso-taller estructurado en módulos, con el fin de desarrollar las competencias antes descritas a través del mentoreo como eje articulador. La estructura del curso-taller combina contenidos teóricos sobre altas capacidades con actividades prácticas como análisis de casos, simulaciones de entrevistas con estudiantes, elaboración de planes de acompañamiento, y sesiones de mentoría entre pares.

El enfoque metodológico que sustenta esta investigación es mixto secuencial explicativo (CUAN-cual), el cual permite abordar el fenómeno desde una perspectiva integral. Esta estrategia metodológica se seleccionó por su capacidad para generar datos cuantitativos que proporcionen una visión general del problema, seguidos por datos cualitativos que profundicen en la interpretación de los hallazgos (Creswell y Creswell, 2018). La combinación de ambos enfoques posibilita una triangulación robusta que da mayor validez al análisis y permite una comprensión más rica y contextualizada.

La recolección de datos se desarrolla en tres fases consecutivas:

- Fase 1 – Diagnóstico inicial: Aplicación del Cuestionario sobre Percepción y Conocimiento Docente en Altas Capacidades a docentes universitarios para identificar necesidades formativas.

- Fase 2 – Implementación del modelo formativo: Aplicación de un curso-taller con enfoque de mentoreo a una muestra piloto de 15 docentes, seguido por una implementación más amplia con al menos 120 participantes. Se aplican cuestionarios pre y post para medir el impacto del curso.
- Fase 3 – Evaluación cualitativa: Realización de grupos focales con docentes participantes para explorar sus experiencias, percepciones y aprendizajes a partir del curso-taller, así como su aplicabilidad en el aula.

El análisis de datos cuantitativos incluirá estadística descriptiva y análisis correlacional para identificar patrones entre variables como percepción, formación previa, competencias y área disciplinar. Por otra parte, los datos cualitativos serán analizados mediante análisis temático, lo cual permitirá identificar categorías emergentes y construir una narrativa interpretativa coherente con los objetivos del estudio (Cohen *et al.*, 2017).

Finalmente, la triangulación metodológica se aplicará para integrar los hallazgos de ambas fases, contrastar los resultados y generar una interpretación robusta que fundamente propuestas de mejora para la formación docente. Se espera que esta integración evidencie no solo los efectos del modelo formativo, sino también los desafíos y oportunidades que enfrenta el docente universitario para transformar sus prácticas en contextos de diversidad intelectual.

Consideraciones finales

Los hallazgos obtenidos en el piloto de la primera fase de esta investigación, correspondiente al diagnóstico inicial de competencias docentes para la atención de estudiantes con altas capacidades en la educación superior, ponen de manifiesto una serie de retos que deben ser atendidos si se desea avanzar hacia entornos universitarios más inclusivos, equitativos y conscientes de la diversidad intelectual.

En primer lugar, los resultados obtenidos hasta el momento confirman lo señalado por diversos estudios internacionales que advierten sobre la escasa preparación de los docentes para identificar y atender a estudiantes con potencial sobresaliente, así como sobre la persistencia de estereotipos y prácticas homogeneizadoras en la enseñanza universitaria (Sternberg, 2024; García Barrera *et al.*, 2021).

El hecho de que los docentes del área de Ingeniería y Tecnología hayan mostrado puntajes más bajos en el diagnóstico evidencia la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas de formación que respondan al contexto disciplinar y a las características particulares de cada campo profesional. En este sentido, una de las principales aportaciones del estudio radica en proponer un modelo formativo flexible, contextualizado y centrado en el desarrollo de competencias clave mediante el mentoreo como estrategia pedagógica.

A medida que se avance en la implementación este estudio y en el análisis cualitativo de los grupos focales, se espera obtener evidencia más robusta sobre el impacto del mentoreo en el fortalecimiento de las competencias docentes. Particularmente, se prevé identificar cambios en las percepciones sobre las altas capacidades, mejoras en el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas y un mayor compromiso hacia la atención de este tipo de estudiantes en la universidad.

Más allá de los resultados específicos, esta investigación busca contribuir al debate sobre la inclusión en la educación superior desde una perspectiva poco explorada: la de las altas capacidades como parte de la diversidad a reconocer y atender. En lugar de considerar a estos estudiantes como autosuficientes o "no prioritarios", se propone una visión que los reconozca como sujetos con necesidades específicas de acompañamiento, estimulación y contención emocional, especialmente en contextos que tienden a estandarizar el desempeño académico.

Entre las posibles limitaciones del estudio se encuentra el hecho de trabajar con una muestra no probabilística, así como la dificultad para generalizar los hallazgos a otros contextos institucionales. No obstante, se buscará garantizar la validez interna mediante procesos de validación de instrumentos, triangulación metodológica y análisis crítico de la información obtenida.

Como línea futura, se propone replicar y adaptar el modelo formativo en otras universidades, tanto públicas como privadas, con el objetivo de contrastar resultados, identificar patrones comunes y proponer una política institucional de formación docente que contemple la atención a estudiantes con altas capacidades. Asimismo, se sugiere profundizar en el estudio de las trayectorias académicas y emocionales de estos estudiantes en el nivel superior, lo cual permitiría enriquecer el enfoque de intervención desde una perspectiva más holística.

Referencias

Alhanaya, M. (2020). Reflecting on the role of mentorship in gifted education: Mixed approach study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(3), 1261–1274. http://dx.doi.org/10.17478/jegys.785567

Almazán-Anaya, A., y Almazán-Anaya, D. (2021). El modelo para la capacitación de docentes en el sector de educación para personas sobredotadas, una investigación en América Latina. *Revista Electrónica Educare, 25*(3), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.15

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology, 7*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368

Byrne, V. L., Jardine, H. E., Williams, A. Y., y Donlan, A. E. (2022). Academic peer mentorship as a leadership development experience: Fostering Leadership Self-Efficacy. *Journal of Leadership Education, 21*(1), 1–12. https://doi.org/10.12806/v21/i1/r1

Cámara de Diputados. (2023). Altas capacidades intelectuales, sector poco reconocido en México. *Revista Cámara.* https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/revista/index.php/pluralidad/altas-capacidades-intelectuales-sector-poco-reconocido-en-mexico-

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2017). Research methods in education (8.ª ed.). *Routledge*.

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5.ª ed.). *SAGE Publications.*

Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. R., Pereira Da Costa, M., y Hymer, B. (2019). A cross-cultural study of the social experience of giftedness. *Roeper Review, 41*(4), 224–242. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052

Gagné, F. (2020). Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development. En Development of Human Potential through Talent Identification and Development (pp. 99–121). *Routledge.* https://doi.org/10.4324/9781003088790

García Barrera, A., Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(1). https://doi.org/10.6018/reifop.416191

García, I., Gutiérrez, R., Luque, A., y León, S. P. (2021). Analyzing educational interventions with gifted students: Systematic review. *Children, 8*(5), 365. https://doi.org/10.3390/children8050365

Grassinger, R., Porath, M., y Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies, 21*(1), 27–46. https://doi.org/10.1080/13598139.2010.488087

Laine, S., Kuusisto, E., y Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 39*(2), 151–167. https://doi.org/10.1177/0162353216640936

Quintero-Gámez, L., Sanabria-Z, J., y Serrano-Bosquet, F. J. (2024). Transformaciones en la educación de estudiantes superdotados: de la identificación a la intervención. En Sánchez-Escobedo, P. y Rivero-Morales, A. (Eds.) (2024). *Temas Emergentes en la Educación Superior* (211-228). CDMX: Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria. https://hdl.handle.net/11285/703191

Quintero-Gámez, L., y Sanabria-Z., J. (2023). Identificación de alumnos con altas capacidades como estrategia para incrementar el capital humano del país. *Revista Educación y Ciencia, 12*(60), 135–144. https://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/737/456653

Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., Contreras-Olivera, G. A., García-Vázquez, F. I., y Durón-Ramos, M. F. (2020). Mexican teachers' knowledge about gifted children: Relation to teacher teaching experience and training. *Sustainability, 12*(11), 4474. https://doi.org/10.3390/su12114474

SEP. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para estudiantes con discapacidad, altas capacidades y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. *Secretaría de Educación Pública*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

Sternberg, R. (2024). A duplex model for giftedness. *Gifted Child Quarterly, 68*, 91–106. https://doi.org/10.1177/00169862231217730

Şahin, F. (2014). The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity, 14*, 47–55. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.07.002

Vrabie, T., y Crețu, C. M. (2021). Impact of the mentoring relationship on the development of talented students – A narrative review. *Journal of Educational Sciences, 43*(1), 44–62. https://doi.org/10.35923/jes.2021.1.04

El desarrollo de la mediación docente para favorecer el pensamiento crítico en alumnos de una escuela con alto grado de rezago*

*Eduardo Juan Ramírez***

Resumen

El objetivo que guía la presente investigación es analizar desde la perspectiva de un docente frente a grupo cómo la mediación eficaz contribuye a favorecer el pensamiento crítico en alumnos con alto grado de rezago, partiendo del objetivo cuatro de la Agenda 2030, donde se menciona que la educación de calidad, es fundamental para tener una mejora en la vida de las personas, específicamente en el apartado cuatro, inciso C; en el que se pretende aumentar la oferta de docentes calificados. Al contrastar la realidad durante la investigación es notorio que las alumnas y alumnos considerados durante el desarrollo de la investigación, se encuentran frente a una gran brecha para concretar ese objetivo. Fomentar el pensamiento crítico es una posibilidad en la formación de alumnos de educación primaria para contribuir a que la escuela retome su papel como institución formadora de ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en sociedad. Atendiendo un aspecto fundamental de la Nueva Escuela Mexicana es el papel que juegan los procesos comunicativos en la formación de las y los estudiantes, donde la dirección horizontal es medular. Al respecto se reconoce a la mediación docente como un elemento clave en la atención a la diversidad promoviendo que las acciones contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico de alumnas y alumnos. La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo, con el método investigación-acción, desarrollada en una

* Línea temática: mediación y evaluación del aprendizaje.
Porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Educación Básica, tercer trimestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Sede Regional Acambay.
eduardpeace@hotmail.com

escuela de organización completa en el turno vespertino con 112 alumnos, 6 docentes frente a grupo y un director.

Palabras clave: mediación pedagógica, pensamiento crítico.

Introducción

Al realizar una revisión sobre las políticas públicas en las que está inmersa la educación de nuestro país, contrastamos que la realidad dista mucho sobre lo mencionado en cada una de ellas, como se señala en el objetivo cuatro de la Agenda 2030, donde se enfatiza sobre Educación de Calidad, refiriéndose a "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Naciones Unidas, 2024, p. 27). Como se señala en el Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (IEPDS 2024), "el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes (NNA) es estratégico pues sienta las bases para el ejercicio y comprensión de los demás derechos, tanto los económicos, sociales y culturales, como los civiles y políticos" (Coneval, 2024, p. 109).

Esta comprensión debe ser fomentada desde la escuela para la comunidad o entorno donde se desenvuelven las alumnas y alumnos. La educación permite a este grupo poblacional "acceder a nuevos espacios de participación, no solo para aprender, sino para constituirse como agentes de cambio en sus familias, comunidades y país" (UNICEF, 2022, p. 8). Para que los NNA lleguen a consolidarse como un agente de cambio es necesario desarrollar el pensamiento crítico. "Enseñe a las personas a tomar decisiones acertadas y las equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad" (Facione, 2024, p. 1). Ese es el fin de la educación, contribuir a mejorar nuestra realidad.

Para lograr una educación de calidad, todos los niños y niñas deben tener acceso a un docente calificado (UNESCO, 2023). Entendiendo a este como: "la proporción de docentes que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada" (UNESCO, 2024, p. 32). Pese a los intentos por formalizar las características que debe poseer un docente calificado, de acuerdo a lo que se menciona en el informe del tablero de control para el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: "Sigue siendo un desafío ajustar las definiciones de los indicadores para distinguir las características medibles de los docentes que

identifiquen efectivamente a aquellos que están "capacitados" de aquellos que están calificados" (UNESCO, 2024, p. 32).

A pesar de los esfuerzos de las políticas de desarrollo social como la implementación de programas para erradicar la situación de pobreza en cada una de las entidades, regiones y comunidades, al analizar los datos estadísticos del IEPDS 2024, "se identificó que en las zonas rurales el porcentaje de población en situación de pobreza es mayor que en las zonas urbanas: 48.8% y 32.2% respectivamente" (Coneval, 2024, p. 22). La comunidad donde se localiza la escuela pertenece a una zona rural del Estado de México, situación que incide directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en términos absolutos, "el Estado de México fue la entidad con mayor número de personas en situación de pobreza (7.4 millones de personas)" (Coneval, 2024, p. 23).

Al ubicar el lugar donde se realizó la investigación encontramos que San José del Rincón es uno de los municipios con mayor porcentaje de población en pobreza, con 67,050 personas en esta situación, que representan el 77% (Coneval, 2020). Pobreza y rezago educativo son dos condiciones que van ligadas. "El indicador de rezago educativo, vinculado con la condición de asistencia o conclusión de los niveles educativos obligatorios, en 2022 a nivel nacional, representó 19.4% de la población (25.1 millones de personas)" (Coneval, 2024, p. 26). Al visualizar esta realidad en el centro educativo, de acuerdo al registro de inscripción realizado durante el inicio de ciclo escolar 2024-2025, la mayoría de los padres de familia solo cuentan con educación primaria terminada.

Tomando como punto de partida ese dato y contrastarlo con los componentes del rezago educativo encontramos que:

> Es posible desagregar este indicador en cuatro componentes: Población de 3 a 21 años que no asiste a la escuela y no cuenta con educación obligatoria. Población de 22 años o más, nació a partir de 1998 y no ha terminado la educación media superior. Población de 16 años o más nacida entre 1982 y 1997 sin secundaria completa. Población de 16 años o más nacida antes de 1982 sin primaria completa. (Coneval, 2021, p. 3).

Al considerar estos componentes afirmamos que los padres de familia se encuentran en situación de rezago educativo. Por consiguiente los alumnos se desarrollan en ambientes extraescolares poco alfabetizadores. Los padres consideran que la escuela no es un factor determinante para el cambio en el

contexto. Sus interés van ligados con actividades a la agricultura, ganadería o desarrollar un oficio. Aunado a esto la población estudiantil pertenece a un turno vespertino, como lo menciona (Cárdenas, 2010, p.12) "los estudiantes que debían trabajar para proveer recursos a sus familias o subsidiar sus propios gastos generalmente se inscribirían en escuelas vespertinas", situación que se ve reflejada en el entorno inmediato de la población estudiantil donde se realizó la investigación.

"Otras descripciones realizadas por maestros y directores confirman la percepción de que estudiantes pobres son matriculados en escuelas vespertinas" (Cárdenas, 2010, p.12), al realizar actividades antes de las clases conlleva a que los alumnos asistan cansados o fastidiados a las sesiones escolares. Es vital aprovechar el tiempo destinado a las actividades de enseñanza-aprendizaje haciendo uso de la "magia" docente para favorecer los procesos comunicativos para así desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos con alto grado de rezago. Mismos que vivieron la emergencia sanitaria por COVID-19 en los grados donde se consolida el proceso de lecto-escritura (1° y 2°).

Despertar en los alumnos el pensamiento crítico requiere un esfuerzo en conjunto; escuela, población y docente. Así, la pregunta que esta investigación busca atender es: ¿Cómo desarrollar la mediación docente para favorecer el pensamiento crítico en alumnos de una escuela con alto grado de rezago? Atendiendo al objetivo principal que es: Desarrollar la mediación docente para favorecer el pensamiento crítico. Fomentando un ambiente colaborativo y equitativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con alto grado de rezago.

Este estudio manifiesta información sobre la práctica docente y las interacciones educativas entre docente y estudiantes, relacionadas con el proceso de mediación usando consignas retadoras en los procesos comunicativos, los objetivos de investigación se empatan con la pregunta realizada.

Descripción de la experiencia de la intervención

La aproximación teórica utilizada para esta intervención se centra en identificar cuatro aspectos principales, la "magia" docente (mediación), procesos comunicativos, pensamiento crítico y rezago escolar. Por ello es necesario abonar brevemente sobre el proceso de mediación. "La mediación pedagógica, consiste en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje" (Prieto, 1995, p.1). Una forma de ejercer eficientemente la mediación es el uso de consignas claras que

para (Riestra, 2002, p. 3) "son textos orales y escritos producidos en la interacción sociodiscursiva de todos los niveles de enseñanza".

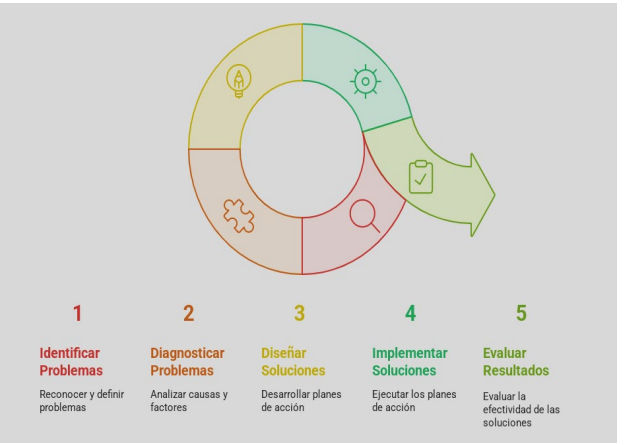
Metodología

Para esta intervención se inició con la problematización, fundamentada en la observación directa, mediante una videograbación. Donde se percibe cómo la mediación docente es poco clara. Situación que escasamente favorece al desarrollo del pensamiento crítico, elemento que incide en el logro de los aprendizajes.

Al tener clara la problematización se indagó un método que permitiera especificar las fases del desarrollo de la investigación, Así se identificó el método de investigación-acción propuesto por Kurt Lewin, donde se proponen cinco fases (problematización, diagnostico, diseño, aplicación y evaluación), aclarando que es un método cíclico. Para esta investigación solo se aplicara un ciclo de mismo, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1

Ciclo de investigación-acción de Kurt Lewin



Fuente: elaboración propia a partir de "Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente", por G. Gómez. 2010, *Relengüistica*, 7. p. 4

Para fundamentar el diagnóstico se recurrió como instrumentos de recolección de datos a un cuestionario destinado a los alumnos, sobre la reflexión de su realidad, como transformar esa realidad con cambios mínimos en su en-

torno. Así como la relación iniciada con el docente mediante la forma de trabajo empleada durante las primeras sesiones del ciclo escolar. El siguiente fue la observación directa de distintas sesiones que fueron grabadas, con el objetivo de conocer la forma de interactuar en con el grupo, como ejerce la mediación y como orienta el desarrollo del pensamiento crítico en sus alumnos abordando sus sesiones planeadas después de identificar a un docente de catedra, donde la comunicación solo se daba de manera vertical.

El cuestionario se aplicó de forma grupal, las grabaciones se enfocaron en el docente y no en el comportamiento directo de los alumnos, esto permitió un acercamiento más eficiente al sujeto de estudio, donde se pretende lograr una mediación eficaz, para favorecer el pensamiento crítico en los alumnos. El pensamiento crítico "representa un medio para interrogar a la realidad, al papel de la sociedad en la transformación o legitimación de lo establecido, y a la desigualdad, exclusión o marginación de diversas formas de comprender la realidad" (González, 2024, p. 6). Tal como se pretende en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), retomando el pensamiento crítico como uno de sus siete ejes articuladores.

El pensamiento crítico como eje articulador del Plan de Estudios 2022 "permite una comprensión profunda y global de las problemáticas que aquejan a la sociedad, para transformarlas desde lo local sin perder de vista lo regional, nacional e internacional" (González, 2024, p. 5), es necesario fomentar en los alumnos el desarrollo del pensamiento crítico, para que ellos puedan visibilizar las situaciones que requieren ser modificadas para el beneficio de la comunidad, no solo estudiantil o personal, el cambio debe beneficiar a la población en general.

Desarrollo del pensamiento crítico

El pensamiento crítico no se adquiere de un momento a otro, lleva un proceso largo y evolutivo para desarrollarlo. "El pensamiento crítico formado motiva a las y los estudiantes a realizar un juicio sobre su realidad y ponerla ante el tribunal de la crítica y la argumentación." (SEP, 2024, p. 107). Se construye con todo lo que hacemos a diario, siempre está vinculado con nuestra realidad. Desarrollar el pensamiento crítico requiere una trasformación del quehacer educativo, que el docente sea el primero en manifestar la apertura al pensamiento crítico,

no todo lo que se hace como docente es ideal, es necesario aceptar que aún empleamos practicas asociadas a la educación bancaria.

Luchar contra lo que por años nos ha "funcionado" es iniciar con la apertura al pensamiento crítico. "Impulsar el pensamiento crítico requiere comprenderlo como un proceso amplio y continuo, que va desde la educación inicial hasta la superior." (González, 2024, p. 9). Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico es dejar de pensar que es exclusivo de esferas educativas. En diferentes circunstancias los alumnos usan el pensamiento crítico, sin ser conscientes de ello, lo importante es despertar esa conciencia para que el pensamiento crítico sea una constante y no un reflejo ante la toma de decisiones, siempre como horizonte la trasformación de la realidad.

Las primeras manifestaciones arrojadas por los instrumentos aplicados específicamente el cuestionario que consistió en cinco preguntas enfocadas a la interacción docente-alumno y como las alumnas y alumnos no se perciben como agentes de cambio, capaces de transformar su realidad, mediante acciones sencillas fueron; 20 alumnos de 26, igual al 77% consideran que no es necesario realizar cambios dentro de su contexto. Consideran que todo está bien, sienten que no pueden hacer algo para cambiar su realidad. Que la comunicación entre el docente tampoco requiere ser modificada, consideran que el docente es el único que tiene que ser escuchado y los alumnos solo se limitan a oír. Al analizar las primeras sesiones junto con las videograbaciones hechas al docente se identificó la forma en la que ejerce la mediación y como favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

A partir de los hallazgos se planteó la propuesta de intervención en modalidad de un proyecto escolar, para el desarrollo de la mediación docente para favorecer el pensamiento crítico en los alumnos de la escuela con alto grado de rezago, para ello se retomó la estructura propuesta en el artículo: El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: un estudio documental de Cinthia Alejandra Gómez Méndez. Consiste en seis elementos metodológicos.

Tabla 1

Proyecto "Lo que unas pequeñas grandes mentes pueden cambiar"

Elementos metodológicos	Actividades	Desarrollo de las actividades
1.- Diagnóstico integral participativo.	Actividad de Sensibilización.	Se presenta la importancia de los cambios en nuestro entorno, todos somos partícipes en ello y todos podemos generar cambios.
	Diagnóstico Participativo.	Preguntas y socialización para identificar el conocimiento previo de los estudiantes sobre los cambios en nuestro entorno y las posibles barreras en este tema.
2.- Plan de Acción Integral	Selección de Temas y Estrategias.	Los estudiantes eligen un tema específico relacionado con cosas que pueden cambiar y proponen estrategias para investigarlo.
	Desarrollo del Plan de Acción.	Creación de un plan que incluya actividades de investigación, recursos necesarios, y estrategias para fomentar el pensamiento crítico en la exploración de cambios que pueden generarse en el entorno inmediato.
3.- Ejecución y Seguimiento	Implementación de Proyectos.	Los estudiantes ejecutan sus planes, realizando investigaciones de campo, recolectando datos y analizando situaciones que pueden ser modificadas en su entorno inmediato, tal como un servicio público y la conservación de la flora y fauna de su comunidad.
	Seguimiento Continuo.	Se llevan a cabo sesiones regulares para evaluar el progreso, abordar desafíos y realizar ajustes en las estrategias según las necesidades identificadas.
4.- Evaluación Integral y Retroalimentación.	Evaluación Formativa.	Se evalúan no solo los resultados académicos, sino también aspectos emocionales, sociales y éticos relacionados con el trabajo en equipo y la reflexión crítica
	Retroalimentación Continua.	Se proporciona retroalimentación constante, destacando logros, identificando oportunidades de mejora y promoviendo la autorreflexión.
5.- Enfoque Sociocrítico en el Aula (Durante todo el proyecto).	Participación Democrática.	Fomentar la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones sobre el proyecto y sus acciones.
	Diálogo Crítico.	Establecer sesiones regulares de diálogo crítico, donde los estudiantes puedan expresar sus opiniones y cuestionar ideas preconcebidas sobre la biodiversidad.
6.- Sensibilización y Colaboración Comunitaria (Durante todo el proyecto)	Sensibilización Comunitaria.	Realizar reuniones breves para sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de los cambios que pueden generar las alumnas y los alumnos en su entorno inmediato.
	Colaboración con Familias y Sociedad Civil.	Invitar a familias y miembros de la sociedad civil a participar en actividades relacionadas con el proyecto, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento. Este proyecto busca no solo desarrollar el conocimiento científico, sino también habilidades críticas y valores éticos a través de la exploración activa de la trasformación local. El enfoque Sociocrítico garantiza una participación activa y reflexiva de los estudiantes en todo el proceso.

Nota: esta tabla de elaboración propia muestra los elementos metodológicos usados para el desarrollo del proyecto para favorecer el pensamiento crítico en alumnos con alto grado de rezago. Adaptado de "El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: un estudio documental" por C. Gómez, 2024, *Revista Formación Estratégica*, pp. 15-16 (https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/116/85)

Descripción de los resultados parciales o finales

Los posibles resultados es iniciar a despertar en los alumnos el pensamiento crítico con pequeños cambios en su entorno, para que ellos reconozcan que los cambios mínimos generan satisfacción personal y colectiva, ellos sean conscientes que:

> La escuela entendida como el núcleo de las relaciones pedagógicas, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que las y los estudiantes desarrollen al máximo todas su potencialidades y capacidades en el seno de una comunidad a la que sirven y que les sirve. (SEP, 2024, p. 77)

Los alumnos después del desarrollo del proyecto comparen sus respuestas brindadas en el cuestionario inicial, con un nuevo cuestionario, esperando que ellos noten que: al generar pequeños cambios en su entorno contribuyen al bienestar colectivo, que mejorar es un proceso inacabado, siempre hay algo nuevo que mejorar. "Para ello, las y los docentes han de promover y generar espacios en los que el estudiantado tenga la posibilidad de expresarse libremente, partiendo de situaciones concretas que le sean significativas" (Olmos, 2024, p. 15). Y es aquí donde la magia docente (mediación) debe contribuir a ello.

Referencias

Cárdenas, S. (2010). *Separados y Desiguales: Las escuelas de doble turno en México.* Cuidad de México: CIDE.

Cecilia Ángeles González, O. C. (Julio de 2024). Problematizar y transformar la realidad desde la Nueva Escuela Mexicana. *Educación en Movimiento. Baletín #31*. México, México: Comisión Nacional para la Mejora de los Aprendizajes MEJOREDU.

Coneval. (2020). *Informe de Evaluación de la Politica de Desarrollo Social.* Cuidad de México: CONEVAL.

Coneval. (2021). *Nota Técnica sobre el Rezago Educativo.* Cuidad de México: CONEVAL.

Coneval. (2024). *Informe de Evauación de la Politica de Desarrollo Social 2024.* Cuidad de México: CONEVAL.

Esquivel, G. G. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *Relingüistica*, 4-5.

Facione, P. (11 de 12 de 2024). *Insight Assessment*. Obtenido de http:/ /www.insightassessment.com

Gonzalez, C. A. (Julio de 2024). Problematizar y transformar la realidad desde la Nueva Escuela Mexicana. *Boletin #31 Educación en movimiento*. México, México: Comision Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Méndez, C. A. (2024). El pensamiento crítico en la nueva escuela mexicana: un estudio documental. *Revista Formación Estrategica*, 14-15.

Naciones Unidas. (23 de 09 de 2024). Obtenido de https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Olmos, F. G. (2024). Pensamiento crítico: un proceso colectivo. *Educación en movimiento*, 13-18.

Prieto, D. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior.* Bogota: ICFES.

Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la enseñanza de la lengua. *Enunciación*.

Secretaria de Educación Publica. (2024). *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022.* México: DGME.

SEP. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y maestro. Fase 3.* Ciudad de México: CONALITEG.

UNESCO. (2023). *Informa mundial sobre el personal docente. Afrntar la escazes de docentes. Puntos Clave.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2024). *Tablero de control para el ODS 4. Informe sobre el progreso hacia los puntos de referencia nacionales. Foco en los docentes.* Quebeq: IEU.

UNICEF. (25 de 01 de 2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolscentes. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez.* Obtenido de https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%202%20derecho%20educacion.pdf

Alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual: experiencias docentes*

*José de Jesús Peregrino Ovando***

Resumen

El presente artículo de investigación tiene como objetivo analizar las experiencias docentes durante el proceso de enseñanza de la lectura y escritura con alumnos que presentan discapacidad intelectual por medio de una investigación cualitativa, en la cual, se recolectará información y se analizarán las estrategias y metodologías aplicadas para posteriormente dar respuesta a las preguntas de investigación referente al trabajo de alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual.

En este trabajo se utilizará el método, estudio de caso, la cual nos permitirá conocer las estrategias didácticas concretas de los profesores de aula regular, apoyo pedagógico, comunicación y psicólogo de USAER, de una escuela primaria. Para llevar a cabo el proceso metodológico de la presente investigación se utilizarán dos técnicas fundamentales en el enfoque cualitativo: la entrevista semiestructurada y la observación no participante, dicha metodología es la indicada para rescatar las experiencias docentes.

Palabras clave: discapacidad intelectual, alfabetización, método, inclusión, docentes.

Introducción

El trabajo de investigación Alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias docentes presenta como objetivo analizar las expe-

* Línea Temática: perspectivas sobre el aprendizaje en educación inclusiva. Porcentaje de avance: 50%

** Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional UPN 271. josedejesus.peregrinoo@upntabasco.edu.mx

riencias de los docentes para la alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual a través de la investigación cualitativa, así como describir las estrategias didácticas que utilizan los docentes para la alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual.

Es por esta razón que resulta importante analizar los desafíos que enfrentan los docentes al implementar las estrategias para la alfabetización de alumnos con discapacidad intelectual.

En la actualidad aún existen docentes y escuelas, que no propician una educación inclusiva para brindar una educación de excelencia a los alumnos con alguna condición, ya sea: discapacidad visual, auditiva, TDAH o TEA es tema en donde aún existen lagunas importantes. Por esta razón abordó desde la experiencia docente el tema de la alfabetización de alumnos con discapacidad intelectual.

Dichos resultados de la investigación de tipo cualitativa ayudarán a que los docentes de educación básica y USAER identifiquen nuevas estrategias al momento de trabajar el proceso de alfabetización inicial. Así cambiar los paradigmas y concepciones de los logros que se pueden alcanzar con alumnos con discapacidad intelectual, dichos resultados de igual manera impactarán en el núcleo familiar, en el cual los estudiantes tendrán mayores oportunidades de independencia y autonomía para realizar actividades cotidianas y de esta manera estar incluidos en una sociedad.

En la presente investigación se realizará un análisis basado desde un enfoque de tipo cualitativo, ya que, mediante esta metodología, se recolectará información aplicada y así dar respuesta a la forma del trabajo de alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual. Es por ello, que:

> La investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de entrevistas y observaciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Se utilizan los siguientes métodos: fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología investigación-acción y método biográfico. (Herrera, 2008 p.4)

Es importante mencionar y resaltar, que este tipo de investigación está constituido por un riguroso procedimiento, a través de un prolongado e intenso proceso de recogida de información, partiendo de la observación, anotacio-

nes, entrevistas, transcripciones e interpretación de hallazgos que den la validez y confiabilidad de una investigación.

El enfoque con el que trabaja dicha información es humanista, ya que analiza a las personas de manera individual en sus prácticas cotidianas exitosas y áreas de oportunidad. Con esto no se pretende decir que los investigadores no se preocupen por la exactitud de la información. ya que mediante el rigor que pasa esta técnica se logra analizar con una visión holística que fundamenta la información.

Toda investigación debe partir de una estructura u organización metodológica, para que, en base a ella, se puedan aplicar las estrategias de indagación correctas y pertinentes, para posteriormente analizar los resultados y llegar a una conclusión. En esta pesquisa se utilizará el método, estudio de caso, la cual nos permitirá conocer las estrategias didácticas concretas de los profesores de aula regular, apoyo pedagógico, comunicación y psicólogo de USAER, al momento de la alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual. ¨Los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución ¨ (Stake, 1994 en Muñiz, p.1)

La importancia de realizar esta investigación con ayuda del método de estudio de caso, es que de ella parte un enfoque humanista. Es relevante mencionar que no solo nos interesamos por los resultados, si no que esta problemática se abordará desde la práctica docente. Es aquí donde los profesores y el equipo interdisciplinario podrán compartir todas sus experiencias, técnicas de trabajo, tipos de actividades, documentos y videos. Mismas que han aplicado durante su historia laboral, para la concepción de la alfabetización de alumnos con D.I.

En el caso de esta investigación ideográfica nos permitirá caracterizar de manera extensa los desafíos a los que los docentes se enfrentan al alfabetizar alumnos con discapacidad.

Cabe agregar que, se observará y describirá el contexto áulico y escolar, tomando en cuenta las consideraciones éticas de los profesores.

Para llevar a cabo el proceso metodológico de la presente investigación se utilizarán dos técnicas fundamentales en el enfoque cualitativo: la entrevista semiestructurada y la observación no participante, dicha metodología es la indicada para rescatar las experiencias docentes.

Partiremos por conceptualizar el significado de entrevista ¨la entrevista, más que un simple interrogatorio, es una técnica basada en un diálogo o con-

versación cara a cara, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida¨ (Arias, 2012, p.73)

A si mismo esta conversación estructurada se caracteriza por profundizar los elementos y particularidades que nos ayudará a disipar las interrogantes y obtener información del tema de manera de manera veraz.

En relación con el concepto anterior y para efectos de esta investigación utilizaremos la entrevista semiestructurada, la cual nos permitirá adaptar los guiones de preguntas elaboradas con anterioridad, de acuerdo a las necesidades de la investigación, Arias nos menciona que ¨Aun cuando existe una guía de preguntas, el entrevistador puede realizar otras no contempladas inicialmente. Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional o extraordinaria. Esta técnica se caracteriza por su flexibilidad¨ (Arias, 2012, p. 74) que permite que la información sea en base a las experiencias y experimentar las fortalezas y las áreas de oportunidad que los docentes presentan al momento de alfabetizar alumnos con discapacidad intelectual, es por esta razón que el guión de preguntas que utilizaremos nos ayudará a dar respuesta a las interrogantes de esta investigación.

Dentro de este trabajo de investigación como se ha mencionado en líneas anteriores se trabajará con ayuda de la metodología: estudio de caso, en la cual profundizaremos y analizaremos cualitativamente los aspectos más importantes referentes a las experiencias docentes en cuanto a la alfabetización inicial de alumnos con discapacidad intelectual.

Asimismo se realizó una búsqueda de distintos tipos de muestras utilizadas en investigaciones cualitativas, para obtener los datos necesarios, que a continuación menciono: muestra de participantes voluntarios, de expertos, así como casos – tipo y finalmente por cuotas.

Resulta oportuno mencionar que en esta recogida de datos se seleccionó la muestra de caso – tipo, en la cual se tiene como principal objetivo reflexionar la profundidad y calidad de la naturaleza de la información, Sampieri et al (2010) menciona que esta ¨muestra en el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia¨ (p. 394).

Es de esta manera que la inmersión inicial, propicia que la recolección de información y el análisis, sea contextualizado, con el interés de profundizar la

indagación de información partiendo de los distintos contextos: escolar, familiar y social, así como de los 4 sujetos informantes que son de suma importancia para fundamentar y analizar esta investigación.

Durante el desarrollo de este documento se narran experiencias docentes y la práctica pedagógica de distintos agentes educativos, por lo que es pertinente utilizar los siguientes seudónimos para salvaguardar la integridad física de cada informante.

Informante 1: Maestro de grupo 1(Estrella)
Informante 2: Maestro de grupo 2 (Paz)
Informante 3: Maestro de grupo 3 (Flor)
Informante 4: Maestro de grupo 4 (María)

Cabe destacar que la selección de los informantes responde al interés de lo que se quiere investigar. De manera que los seleccionados deberán cumplir con los siguientes criterios: que tenga interés de colaborar en la investigación, se encuentren adscritos a una USAER, que cuenten con 5 años mínimos de servicio y tener experiencia en el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual.

El maestro de grupo 1 (Estrella) actualmente se encuentra laborando en USAER en la función de apoyo pedagógico, atendiendo alumnos con distintas condiciones, como dificultades severas de aprendizaje, TDAH, TEA y Discapacidad Intelectual, durante los ocho años de servicio ha trabajado en el centro de trabajo adscrito, lo cual le ha permitido trabajar la alfabetización en alumnos que presentan discapacidad y otras condiciones. Estrella ha participado en múltiples talleres, conferencias y diplomados de actualización docente permitiéndole expandir las estrategias adecuadas para realizar ajustes razonables. Cuenta con disposición para trabajar en colegiado y poner en práctica las estrategias metodológicas para alfabetizar.

El maestro de grupo 2 (Paz) dentro de la USAER, funge como maestro de comunicación, enfocándose en los procesos de adquisición de fonemas que aún no se han logrado concretar, los 18 años de servicio le han permitido analizar e identificar las áreas de oportunidad y habilidades de los alumnos con D.I y distintas condiciones al momento de la alfabetización inicial.

El maestro de grupo 3 (Flor) desempeña la función de psicólogo orientador en una USAER, durante los 17 años de servicio ha trabajado en distintas escuelas e instancias gubernamentales como: hospitales, DIF y centro de rein-

serción social, como consejero escolar, dotándolo de múltiples herramientas para emplearse en los procesos adaptativos, conductuales y de alfabetización con alumnos con condiciones. Flor se muestra entusiasmada por poder participar en dicha investigación y compartir las experiencias que ha adquirido a lo largo de su historia académica.

Como último informante (María) maestro de grupo, ha logrado alfabetizar a múltiples alumnos con y sin discapacidad durante los últimos 20 años de servicio, el docente participa activa y frecuentemente en distintos diplomados en materia de la nueva escuela mexicana con la finalidad de desarrollar habilidades al momento de planear y actualizar sus conocimientos.

El conocer las experiencias y prácticas de los informantes, sin duda nos acercaran a la reflexión del objetivo de esta pesquisa con la finalidad de orientar a docentes que estén interesados en el arte de alfabetizar a los alumnos con discapacidad intelectual.

Dentro de este trabajo se analizaron teorías que fundamental la adquisición de la lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual, así como leyes que protegen los derechos de alumnos con discapacidad intelectual inscritos en una institución educativa.

Acerca de la discapacidad intelectual en los últimos años se han tenido múltiples definiciones y especificaciones a la hora de conceptualizar esta condición, aportando en gran manera a la caracterización y ajustes requeridos al momento de realizar los proyectos de clase, tal como lo menciona la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM- 5 (2014) en donde ¨ La discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico¨ (pág. 17) en donde podemos observar que una de las características más importante de esta condición, es la limitación intelectual en donde a la hora de alfabetizar y educar para la vida es un gran reto.

El papel de la lectura y la escritura en la vida de un estudiante es muy significativo, puesto que esta adquisición abrirá nuevas oportunidades comunicativas y lingüísticas que se verán reflejadas en su vida cotidiana.

El proceso de enseñanza de la lectura y escritura en alumnos con discapacidad intelectual, requiere del conocimiento y la experiencia en la implementación de las distintas metodologías para poder elegir las más adecuada a las características y necesidades de los estudiantes. Conocer estos métodos no solo

ayudará al docente a facilitar el proceso de lectura y escritura, sino que también ayudará a conocer el tipo de ajustes que se pueden realizar dentro de estos procesos, es por ello que algunos autores.

> En sus investigaciones, señalan que estos niños y niñas presentan deficiencias en la memoria a corto plazo, en la atención y en la integración de la información que reciben por la vía auditiva, características que encontraremos en la mayoría de las y los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. Proponen que, antes de iniciar el método de lectura, los niños y niñas hayan participado desde los primeros años de vida, de un programa de estimulación temprana y oportuna, focalizado en el desarrollo de las capacidades perceptivas y discriminativas. Sostienen que el participar en este tipo de programas, favorecerá la adquisición del vocabulario visual básico además de la memoria y la atención necesaria para progresar en el aprendizaje lector. (Álvarez y Méndez, 2018, p. 15)

Implementar un método en el plan de trabajo de alumnos con síndrome Down resulta muy favorecedor, ya que, propiciará el aprendizaje significativo por medio de la información auditiva y visual sin la necesidad de aprender primero las letras o palabras, la cual se basa en una memoria visual que refuerza el aprendizaje a través de la repetición y la asociación con imágenes, iniciando de una secuencia progresiva y el material didáctico adecuado, está estrategia conllevará al fortalecimiento de una autonomía, inteligencia emocional y una inclusión educativa aplicada a su vida diaria.

Dentro de este marco teórico, es necesario conocer y fundamentar los derechos que poseen las personas con discapacidad intelectual, ya que durante décadas los NNA diagnosticados con esta condición, no han tenido las mismas oportunidades tanto escolares como laborales, en donde se ha minimizado los logros que alumnos con esta condición pueden llegar a tener. Estas concepciones y leyes se han transformado en pro de lograr una sociedad más inclusiva en donde cada individuo dentro de los distintos contextos tenga un rol importante.

Es por esta razón que, en este apartado, se mencionan algunas de las leyes más importantes y relevantes dentro del ámbito educativo y social.

Artículo 4. Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, o un trastorno de talla, condición social, económica o de

salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otro motivo u otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable. Párrafo reformado (DOF, 2024)

Este articulo hace mención a erradicar todo acto de discriminación por motivo de su origen, condición o característica propia del ser humano, en donde como institución tenemos la obligación de incluir a estudiantes con discapacidad a un centro educativo y sea tratado como el resto de sus compañeros.

Están pendientes las entrevistas y las observaciones, es por esta razón que se lleva un 50% por ciento de avance, se llevarán a cabo las transcripciones y finalmente se analizarán los datos para dar respuesta a cada una de las preguntas de investigación.

Referencias

Herrera, J. (2008) La investigación Cualitativa.

Hernández, S.R., Fernández, C, y Baptista, M. P, (2010) Metodología de la investigación. McGrawHil

Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dirs.). Handbook of qualitative research (p. 236-247).

Álvarez, A. y Méndez, C.(2018) Aplicación de la primera etapa del método Troncoso en niños de la fundación síndrome Down del Huila

Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva para personas con discapacidad, 2024 p. 1).

"Latir en Paz": una campaña para promover la cultura de paz en educación secundaria*

*Josué Ronquillo García***

Resumen

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) 1999, ha enfatizado la importancia de la cultura de paz como un pilar fundamental para el desarrollo sostenible y la convivencia armónica entre las sociedades. En este contexto, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece en su objetivo 4 la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje que fomenten valores de paz y respeto mutuo. En este marco, la presente investigación tiene como objetivo general fortalecer la educación socioemocional en alumnos de secundaria para fomentar una cultura de paz dentro del entorno escolar. La necesidad de abordar esta problemática surge a partir de un diagnóstico que evidencia la presencia de conflictos interpersonales, dificultades en la regulación emocional y una carencia de estrategias de resolución pacífica de problemas en los estudiantes. La metodología empleada se basa en la investigación-acción, un enfoque que permite la participación de los involucrados en la problemática para generar cambios significativos y sostenibles. A lo largo del estudio, se llevaron a cabo encuestas con estudiantes, complementadas con sesiones de intervención centradas en el desarrollo de competencias socioemocionales mediante estrategias didácticas participativas. Los resultados esperados incluyen una mejora en la autorregulación emocional de los estudiantes, una reducción en la incidencia de conflictos interpersonales y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales para

* Línea temática: procesos cognitivos y socioafectivos (por ejemplo, memoria, metacognición, orientación al logro, autoeficacia académica, atribuciones, autorregulación del aprendizaje). Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional 151 Sede Acambay. garcia.jos15ket@gmail.com

promover entornos de aprendizaje pacíficos, desde la función de orientador escolar, quien cumple un rol vital, para avanzar hacia una educación secundaria más inclusiva, equitativa y promotora de una cultura de paz.

Palabras clave: cultura de paz, educación emocional, educación secundaria, orientación escolar.

Introducción

En la actualidad, la violencia escolar y la carencia de herramientas efectivas para la gestión emocional constituyen desafíos sustanciales en la educación secundaria. Diversos estudios han demostrado que el desarrollo de habilidades socioemocionales incide positivamente en la mejora de la convivencia escolar y la disminución de conductas agresivas (Bisquerra, 2018). En este marco, el orientador educativo desempeña un rol preponderante en la implementación de estrategias que fomenten la cultura de paz, promoviendo la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos mediante el diálogo y la negociación.

De acuerdo con el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria (1981), el orientador educativo tiene como propósito colaborar en el desarrollo integral del educando, al favorecer la creación de actitudes para lograr una vida plena, equilibrada y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social.

La promoción de una cultura de paz dentro del ámbito escolar ha sido una preocupación recurrente en la agenda internacional de educación. Según la ONU (2015), la construcción de sociedades pacíficas requiere la implementación de estrategias educativas que fomenten el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este sentido, la educación socioemocional emerge como una herramienta clave para reducir los niveles de violencia escolar y promover ambientes de aprendizaje seguros y equitativos (UNESCO, 2019).

A pesar de los esfuerzos continuos del estado por erradicar la violencia y promover una cultura de paz en las instituciones a lo largo del país, el crecimiento de conflictos y la falta de una educación socioemocional optima, obstaculizan la creación de ambientes de aprendizaje armónicos, que son esenciales para niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ).

De acuerdo con los datos obtenidos de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición publicados por la Secretaría de Salud, a nivel nacional, 30.7 mil personas de entre 10 y 17 años habían sido víctimas de violencia física en la escuela en los últimos 12 meses (10.1 mil mujeres y 20.6 mil hombres). Lo anterior implica que dos de cada 1,000 niñas, niños y adolescentes de 10 a 17 años en el país fueron víctimas de violencia física escolar en México durante 2021 (INEGI, 2021). Esto refleja el alarmante e inminente incremento de la violencia en instituciones, espacios que deberían ser seguros para los alumnos, se han convertido en espacios hostiles de conflictos.

En este sentido es evidente la limitada atención a la educación socioemocional y a la cultura de paz en las escuelas, a pesar de que los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana en formar estudiantes con un desarrollo integral siguen existiendo limitantes, ¿Podría ser debido al desconocimiento del docente sobre la correcta aplicación de la educación socioemocional en el aula? ¿Los retos que implica el promover una cultura de paz de forma eficaz?, la violencia y la existencia de conflictos en estudiantes permea y se minimiza el bienestar emocional y la convivencia pacifica dentro de las escuelas, pero se olvida que es vital para el desarrollo integral de NNAJ.

Esto invita al docente a replantear su práctica y adaptarla en base a las necesidades, intereses y características de los estudiantes, además debe existir una focalización en la educación socioemocional, Goleman (1995), define a la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarse a sí mismo y de manejar bien las emociones en uno mismo y en las relaciones con los demás. De ahí emana la idea de fortalecer dichas habilidades en los estudiantes para favorecer las relaciones interpersonales y por consecuencia potenciar la cultura de paz.

Ante la situación planteada y desde la función del orientador, se desarrollaron acciones que permitieron reconocer áreas de oportunidad, algunas técnicas empleadas fueron las videograbaciones de clase y diario del docente, técnicas las cuales permiten al docente colocarse en un punto intermedio y visualizar las acciones de la práctica que no promueven una correcta cultura de paz y un desarrollo de la educación socioemocional en el aula.

Asimismo no se reconocieron los efectos de la educación socioemocional en los estudiantes ya que permean los ambientes de aprendizaje hostiles, sumergidos en diferentes manifestaciones de violencia como: violencia física, verbal,

psicológica, violencia de género, lo cual obstaculiza que lo estudiantes establezcan relaciones interpersonales sanas que beneficien su desarrollo optimo.

El diagnóstico inicial, basado en encuestas y observaciones dentro de la comunidad educativa, evidenció la existencia de dificultades en la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la mediación de conflictos, lo cual esta anclado a una nula cultura de paz. Por otro lado, la educación socioemocional y la promoción de la cultura de paz en educación secundaria han sido objeto de diversas investigaciones en los últimos años, enfocándose en como el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales contribuyen a la construcción de sociedades más pacificas.

Artículos como: "La cultura de paz en educación secundaria: una revisión sistemática" de los autores Bianey Sel Lara y Sergio Humberto Quiñonez Pech (2023) analizan investigaciones globales sobre la cultura de paz en instituciones, dichas investigaciones fueron realizadas entre los años 2012 y 2022, identificando que la mayoría se centran en la integración de cultura de paz en el currículo escolar y evaluar el impacto de programas específicos en estudiantes y docentes.

Por consiguiente, no se tiene una propuesta de intervención, sino solo se analizan las investigaciones y resultados concretos de dichas investigaciones, además de que la mayoría se retoma en un contexto global, sin alguna propuesta practica que genere un impacto real en los estudiantes y en su contexto inmediato, y además de ello que fortalezca la práctica del docente.

Por otra parte, el artículo titulado: "El rol de la educación en la formación de cultura de paz" de las autoras Luz Marina Bayona Moreno y Luz Stella Ahumada Méndez (2020) aborda las concepciones teóricas de la cultura de paz, las competencias ciudadanas emocionales y la revisión bibliográfica y documental de artículos, además de ser una investigación realizada en Panamá, en la cual no se observó alguna propuesta de intervención.

A partir de estos hallazgos, se identificó la necesidad de diseñar una campaña como propuesta de intervención, cuyo objetivo principal fue potenciar la educación socioemocional de los alumnos para la mejora de la convivencia escolar y fomentar un ambiente pacifico en el aula, el cual permitió una resolución de conflictos adecuada, además del reconocimiento y validación de las emociones de las y los estudiantes.

La intervención estuvo dirigida a estudiantes de secundaria de entre 12 y 15 años en un platel de educación secundaria "E.S.T.I.C No.0002 "Dr. Jorge Jimé-

nez Cantú" el cual está localizado en el municipio El Oro, Estado de México. Se desarrolló en un periodo de seis meses, con sesiones semanales de 50 minutos, integradas en el horario de tutoría y acompañadas por actividades extracurriculares para reforzar los aprendizajes.

Esta propuesta de investigación tuvo como objetivo diseñar e implementar como una propuesta de intervención una campaña que lleva por nombre: "Latir en Paz" la cual tiene como objetivo principal potenciar la educación socioemocional en estudiantes de secundaria para el fortalecimiento de la cultura de paz, empleando la metodología de investigación-acción como eje central.

La intervención tuvo enfoque en actividades diversas que fueron diseñadas para mejorar la autorregulación emocional, la toma de decisiones responsables, la promoción de valores y la construcción de relaciones interpersonales positivas para la resolución de conflictos pacífica en el aula.

Descripción de la experiencia de la intervención

La educación socioemocional es un proceso de enseñanza y aprendizaje que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para reconocer, comprender y gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Bisquerra, 2018). En el contexto de la educación secundaria es fundamental para la promoción de una cultura de paz, ya que fortalece la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia armónica (UNESCO, 2021).

En el contexto de estudio, se observa que con base a una encuesta aplicada a estudiantes de segundo grado de secundaria permean entornos de violencia, debido a conductas disruptivas, conflictos entre pares, y no existe una regulación emocional adecuada, ya que los estudiantes a pesar de conocer o nombrar sus emociones no encuentran una manera adecuada de gestionarlas, lo cual genera que la convivencia escolar en el aula sea tensa y de pauta a la generación de problemas. Se percibe la ausencia de ambientes dialógicos de validación en donde las y los estudiantes expresen sus sentires.

En los estudiantes de secundaria, la educación socioemocional tiene un impacto directo en la reducción de conductas disruptivas, el fomento de la cooperación y el aumento del bienestar emocional. Al brindar a los adolescentes herramientas para la gestión emocional y la comunicación eficaz, se favorece un entorno escolar libre de violencia, basado en el respeto y la inclusión, además de

que los estudiantes pueden tomar decisiones asertivas para la resolución pacífica de conflictos con sus pares.

Con ello se concluye que la educación socioemocional es fundamental para que exista un anclaje entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y la cultura de paz, ambos están vinculados de forma directa y es necesario que existan para una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Método de investigación-acción

La presente investigación se sustenta bajo el enfoque de la investigación-acción, entendida como una metodología que permite al docente investigar su propia práctica con el objetivo de transformarla de manera crítica y reflexiva. De acuerdo con Antonio Latorre (2003), la investigación-acción es "una forma de indagación autorreflexiva que los participantes en situaciones sociales emprenden con el fin de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas, su comprensión de estas y de los contextos en que se llevan a cabo" (p. 29).

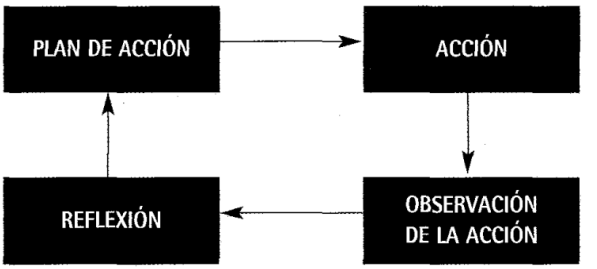
Este método se basa en la idea de que los involucrados en el proceso educativo, especialmente los docentes, no son meramente ejecutores de acciones, sino que también generan conocimiento mediante una reflexión constante sobre su práctica educativa. De este modo, la investigación-acción no se limita a observar la realidad educativa, sino que busca influir en ella para promover procesos de mejora continua que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

En el marco de esta investigación se utilizó el método investigación-acción de Antonio Latorre (2005) para examinar, aplicar y evaluar estrategias socioemocionales diseñadas para fomentar una cultura de paz en estudiantes de educación secundaria, considerando el rol orientador del maestro. Este proceso facilitó la identificación de necesidades, el diseño de intervenciones educativas apropiadas y la evaluación de sus impactos dentro del ámbito escolar.

La investigación se desarrolló siguiendo las fases propuestas por Latorre (2003), las cuales incluyen:

Figura 1

Ciclos de la investigación- acción



Fuente: recuperado de Latorre: 2007, p.21.

El desarrollo de la primera fase de este método cíclico se concretó a través de la observación de las videograbaciones de clase, en la cual se detectó la problemática general que emana de la práctica del docente, se identificaron diversas áreas de oportunidad como: la correcta regulación emocional, la mediación de los conflictos entre estudiantes de clase, y el limitado uso de estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes.

La siguiente fase es la reflexión, se observó la práctica del orientador desde un punto crítico, lo cual permitió reconocer que los estudiantes carecían de espacios mediados por él, para hablar, expresar y regular sus emociones, lo que impacta directamente en su toma de decisiones y en la calidad de los vínculos y convivencia establecidos entre pares. Se concluyó que era necesario implementar una intervención docente que promoviera la educación socio emocional y la empatía como base para una cultura de paz.

Posteriormente se diseñó una campaña con el nombre "Latir en Paz" con base en la metodología de aprendizaje en servicio, La campaña contempló sesiones estructuradas para que los estudiantes exploraran sus emociones, compartieran experiencias, y diseñaran actividades de impacto social dentro de la comunidad escolar, orientadas a promover la paz y la convivencia.

Para finalizar se ejecutaron las sesiones planificadas con estudiantes de segundo grado de secundaria. A través de dinámicas, reflexión guiada, trabajo colaborativo, los alumnos desarrollaron competencias emocionales como la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos, para una correcta promoción de la cultura de paz.

Tabla 1

Cronograma de actividades para la campaña "Latir en Paz"

Actividades	Fecha de aplicación	Objetivo	Proceso de desarrollo de aprendizaje
Galería del Sentir	Lunes 09 de junio del 2025.	Identificar y representar las emociones propias y de sus pares.	Distingue entre emociones, estados de ánimo y sentimientos como elementos que contribuyen a la construcción de relaciones afectivas inclusivas y equitativas
Voces que acompañan.	Martes 10 de junio del 2025.	Fomentar la empatía, la atención plena y la validación emocional dentro del grupo.	Reconoce nuevos intereses, habilidades y necesidades, propias y de las demás personas, con la finalidad de replantear metas individuales y grupales en favor del bienestar común.
Laboratorio emocional.	Miércoles 11 de junio del 2025	Practicar estrategias de autorregulación emocional.	Gestiona los afectos para tomar decisiones asertivas y construir relaciones de convivencia inclusivas y equitativas.
El Mural de todos.	Jueves 12 de junio del 2025	Valorar la diversidad como base de la convivencia.	Valora la identidad y la diversidad de formas de expresión de género para comprender la manera en que favorece la interacción con las personas y el desarrollo integral.
Semillas de paz.	Viernes 13 de junio del 2025	Comprometerse con acciones personales por la paz.	Promueve el entendimiento mutuo y la toma de decisiones, considerando formas de ser, pensar, actuar y relacionarse ante diferentes situaciones y contextos, para lograr un mayor bienestar personal y social.

Nota: elaboración propia para mostrar el cronograma de actividades de la campaña.

Descripción de los resultados parciales o finales

Las primeras fases de la investigación (observación-reflexión) permitieron recuperar categorías de análisis en torno a las incomodidades que se presentan en las relaciones interpersonales de estudiantes de educación secundaria. Lo anterior, permitió reflexionar en torno al papel que desarrolla el orientador educativo como generador de experiencias para la sana convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Entre los resultados que se esperan de la intervención es una mejora significativa en la regulación emocional de los estudiantes, una disminución en los conflictos escolares y aumento en la participación de los alumnos en la construcción de un ambiente de respeto. La participación de los actores educativos permitirá una mejor disposición de los alumnos para el aprendizaje y una mayor cohesión grupal.

Referencias

Bisquerra, R. (2018). *Psicoeducación emocional y bienestar*. Horsori Editorial.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

Freire, P. (2005). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.

Deakin University (con Kemmis, S. y McTaggart, R.). (Agosto, 2003). The Action Research Planner [Archivo PDF].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017).

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Encuesta nacional sobre acceso y permanencia en la educación (ENAPE) 2021. Programas de información.

Sel Lara, B., y Quiñonez Pech, S. (2023). La cultura de paz en educación secundaria: una revisión sistemática. *Revista Panamericana De Pedagogía*, *37,* 72-88. https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2934

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Matemáticas inclusivas: estrategias docentes para alumnos ciegos en el nivel medio superior en Pachuca de Soto, Hidalgo. Un estudio de caso*

*Lizeth Jocelyn Solís Hernández***

Resumen

Este trabajo sobre aprendizaje significativo de matemáticas en estudiantes ciegos de nivel medio superior tiene como objetivo evaluar las estrategias didácticas implementadas por los docentes para lograrlo, debido al alto índice de deserción escolar y la carencia de adaptaciones al currículo para su desempeño. Se busca enriquecer los conocimientos acerca de la educación inclusiva y ofrecer estrategias que permitan mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. A través del método cualitativo y el estudio de casos se realizó un diagnóstico que dará paso al desarrollo de secuencias didácticas pertinentes a fin de implementarlas y evaluar su efectividad. Se destaca la importancia de emplear materiales didácticos adaptados y el Sistema Braille para el desarrollo de habilidades en el razonamiento matemático, así como la necesidad de aumentar la formación y la participación docente dirigida a la educación inclusiva.

Palabras clave: ciegos, didácticas específicas, discapacidad, educación media superior, enseñanza de las matemáticas.

Introducción

A nivel mundial y en México millones de personas padecen discapacidad visual (DV), y aunque las cifras no son exactas, es algo que va en ascenso de manera agigantada y en el estado de Hidalgo de acuerdo con el Instituto Nacional

* Línea temática: educación especial.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación – Tercer Semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
so295746@uaeh.edu.mx

de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) existen 74,924 habitantes con esta discapacidad, de los cuales, 3,191 corresponden a jóvenes entre 15 y 19 años, la edad promedio en que se cursa la educación media superior. En este sentido, las personas que tienen algún tipo de discapacidad padecen diversos obstáculos en comparación con sus pares que no la poseen, lo cual, dificulta la adquisición de conocimientos en diversas áreas como la lectura, escritura y aritmética, incluso, en el acceso a la educación.

Asimismo, el 41.1% de los adolescentes que padecen discapacidad no cuentan con una educación básica completa (INEGI, 2020), por lo tanto, es indispensable indagar sobre los factores que intervienen en ello y así buscar la mejora en los recursos e individuos que se encuentren en la problemática. En cuanto al área de matemáticas, México ocupa el tercer lugar con los peores resultados en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023), sin embargo, es importante recalcar que en estas estadísticas no se contemplan a las personas con DV, por lo tanto, indica un dato de alarma importante en el desarrollo de las capacidades matemáticas.

Por ello, el objetivo general de la presente investigación es: Evaluar las estrategias didácticas implementadas por el docente para lograr aprendizajes significativos de las matemáticas en alumnos ciegos que cursan el nivel medio superior en Pachuca de Soto, Hidalgo, que busca responder a la pregunta general: ¿Cuáles son las estrategias didácticas implementadas por el docente para lograr aprendizajes significativos de las matemáticas en alumnos ciegos que cursan el nivel medio superior en Pachuca de Soto, Hidalgo?, determinando así los objetivos específicos que consisten en: 1) Identificar el proceso que sigue el docente para la elaboración de planeaciones para la enseñanza de matemáticas, 2) Describir las secuencias didácticas que contribuyen a generar el proceso de aprendizaje significativo de matemáticas, 3) Examinar como el docente evalúa el aprendizaje significativo de matemáticas y 4) Analizar los materiales didácticos implementados por el docente para el aprendizaje significativo de matemáticas en alumnos ciegos en el nivel medio superior de Pachuca de Soto, Hidalgo.

En relación con el estado del conocimiento, se realizaron 3 categorías principales: 1) Didáctica de las ciencias exactas, 2) Didáctica de las matemáticas en el nivel medio superior y 3) Formación docente y la implementación de estrategias didácticas para el aprendizaje de las matemáticas con jóvenes con DV, analizando un total de 38 documentos. La mayoría de ellos, corresponden a ar-

tículos en revistas de investigación seguidos de tesis de maestría, donde prevalece el método cualitativo y también se han hecho explícitas algunas estrategias que se han empleado como busca de resolver ciertos aspectos en la problemática, sin embargo, es importante recalcar que en gran parte son documentos de internacionales, por lo cual, existe un vacío significativo de la investigación del tópico en el país.

En los resultados obtenidos de este apartado, se encontró que la didáctica es algo primordial para el desarrollo de clases (Gutiérrez et al.,2018; Mamcasz-Viginheski et al., 2019), sin embargo, la mayoría de veces no se le presta atención dentro del contexto mexicano. En cuanto al material didáctico para el aprendizaje de matemáticas, destaca una gran escasez, así como la falta de interés por innovar en este campo (Rivera et al., 2021; Remigio Hernández, 2023). Incluso, se ha dejado de lado el Sistema Braille, el cual es primordial para el trabajo con las personas con ceguera (Mendoza-Lizcano *et al.,* 2018; Torres, 2020).

Aunado a esto, se evidencia la poca o nula formación de docentes para la atención a estudiantes con ceguera, donde sus concepciones se basan en ideas tradicionales e incluso se niegan a utilizar los materiales necesarios y a invertir tiempo en su elaboración (Bolaños González *et al.,* 2016; Reynaga-Peña y Fernández-Cárdenas, 2020).

Con esto, se da cuenta de los innumerables vacíos dentro del campo, desde la elaboración de secuencias didácticas hasta su implementación y la formación que se requiere para ello, por lo cual, con esta investigación se pretende dar cuenta del abandono y retroceso en que se encuentran los estudiantes con ceguera en el campo de matemáticas, así como la utilización de diversos materiales y la importancia de la implementación del Sistema Braille, con el fin de beneficiar a los estudiantes, los docentes a su cargo e incluso las familias, a través de una orientación adecuada.

Desarrollo

El marco teórico aborda los principios esenciales para el entendimiento del contexto de la investigación y los elementos claves que se deben contemplar para el aprendizaje de matemáticas en estudiantes con ceguera.

Didáctica general

La didáctica general funciona para planificar, guiar y analizar todos los procesos de enseñanza aprendizaje a través de la vinculación teórica y práctica, para brindar a los docentes las herramientas necesarias para responder a las necesidades de los estudiantes. Díaz Barriga (1997) destaca la relación entre currículo y didáctica, mientras que el primero contiene las pautas que guían la educación, el segundo se enfoca en la manera en que se aplican dentro del aula.

Rivilla y otros (2009) mencionan que, para ello, es esencial que la innovación sea constante y ajustada a las características de cada salón de clases, con el fin de lograr una educación más inclusiva, donde se contemplen las necesidades educativas especiales, los ritmos de aprendizaje y las competencias que posee cada uno de los estudiantes (Palomino, 2013).

Didáctica específica de las matemáticas

La matemática es una de las disciplinas más organizadas y abstractas, por lo cual, necesitan herramientas y métodos que logren una comprensión detallada de sus conceptos y llevarlos a diferentes contextos, donde sean tomadas en cuenta las destrezas particulares de cada estudiante.

De acuerdo con la teoría socio epistemológica de la educación matemática, el aprendizaje de matemáticas debe basarse en problemas prácticos que sean relevantes, que incluya las dimensiones socioculturales y su uso en situaciones reales y grupales (Cantoral, 2013). Asimismo, debe existir un método cíclico por parte de los estudiantes, que comprende el reconocimiento, entendimiento, elaboración y ejecución de un plan de acción y meditación sobre su resolución, que les permita vincular los nuevos saberes con los ya existentes, lo que permita avanzar y abordar problemas de mayor complejidad (Schoenfeld, 1985).

Competencias docentes

La labor del docente es una parte fundamental en el éxito que se tenga en el proceso de aprendizaje. Para Ausubel (1980), la tarea del docente no solo contempla el enseñar, debe contar con características como el papel de amigo, facilitador y consejero, influyendo en el desarrollo de los estudiantes. De igual forma,

el docente debe contar con saberes significativos y organizados que conciernen a la materia que imparte (Uribe, 2022) así como con habilidades pertinentes para la creación de estrategias que permitan atender la diversidad de estudiantes y necesidades dentro del aula, contemplando los diferentes contextos de aprendizaje que incluyen a los estudiantes con discapacidad (Ainscow, 2001).

Diseño universal para el aprendizaje

Esta metodología busca oportunidades de aprendizaje equitativas para la diversidad dentro del entorno educativo, eliminando las barreras que obstaculizan el acceso al aprendizaje, basándose en que no solo depende de las habilidades del estudiante, sino de las estrategias y recursos que se empleen (Coll y Miras, 2001). El modelo se basa en tres principios primordiales, el qué, cómo y por qué del aprendizaje, exponiendo la información de manera diversa, el uso de distintas herramientas y su ajuste de acuerdo a vivencias e intereses, respectivamente (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2011). En su aplicación en matemáticas se puede visualizar en la implementación de materiales manipulativos, modelos tridimensionales y simulación, que brinden a los alumnos ciegos una forma palpable de aprender y entender los conceptos (Jeremías, Góes y Haracemiv, 2021).

Zona de Desarrollo Próximo

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) cuenta con vital importancia para el contexto de los estudiantes ciegos, ya que toma en cuenta las adaptaciones que se requieren para la obtención del conocimiento, enfocándose en las potencialidades de los estudiantes y sus habilidades ya sean cognitivas, auditivas y táctiles (Vygotsky, 1934). Asimismo, se retoman las tareas que los estudiantes logran realizar con el apoyo de otras personas como sus compañeros de clase o los docentes, para desarrollar un aprendizaje autónomo y efectivo.

Estudiante ciego en el nivel medio superior

La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) propuesta en el 2008, parte de un modelo por competencias con el objetivo de que los estudiantes logren desempeñarse de manera adecuada dentro de cualquier ámbito

de su vida cotidiana y en la sociedad. Dentro del campo de las matemáticas, los estudiantes deben contar con la capacidad de construir e interpretar modelos matemáticos, dominar procedimientos aritméticos, geométricos y algebraicos, reflexionar sobre estrategias utilizadas e interpretar los resultados obtenidos, entre muchas otras. Así pues, la Educación Media Superior debe asegurar que todas las instituciones contribuyan al dominio de estas competencias en los estudiantes sin diferencias y atendiendo a la diversidad.

Desarrollo de materiales

Como ya se mencionó, los materiales son indispensables para un aprendizaje inclusivo y significativo (Ausubel, 1980) y en específico, la tiflotecnología, que es la encargada de brindarle a las personas con ceguera los medios aptos para potenciar su aprendizaje. El primero de ellos es el Sistema Braille, un código táctil para la lectura y escritura, que puede emplearse en matemáticas para la realización de ejercicios aritméticos y algebraicos. Otro, es la máquina Perkins, que ayuda a la escritura y optimiza la ejecución de ejercicios matemáticos. Los software parlantes, por su parte, funcionan mediante una voz que les indica el contenido a los estudiantes, y pueden servir como orientadores en la solución de problemas matemáticos. Asimismo, la calculadora parlante les indica las operaciones realizadas, brindándoles autonomía y mayor exactitud para ejecutar su trabajo. Por otro lado, la caja numérica posibilita la resolución de operaciones aritméticas simples a través de la manipulación de pijas que contienen en relieve los números y signos aritméticos. Por último, se cuenta con el ábaco Cranmer, que al igual que el anterior, sirve para realizar operaciones aritméticas, pero a través de la manipulación de cuentas. Todas estas herramientas son indispensables para garantizar el acceso y un óptimo aprendizaje de las matemáticas para los estudiantes con ceguera.

Aprendizaje significativo

El Aprendizaje Significativo se define como la adquisición de nuevos significados, los cuales se relacionan directamente con los conocimientos previos que tiene el estudiante (Ausubel, 1980) dejando de lado el aprendizaje mecánico por repetición o memorización. Para que este tipo de aprendizaje se lleve a cabo, es necesario que exista una intencionalidad, es decir, que sea un medio

adecuado para los estudiantes para que así se pueda crear un vínculo dentro de la estructura cognoscitiva (Moreira, 2019).

Para ello, el docente debe asegurarse que el estudiante cuente con los conocimientos previos necesarios para el tema en cuestión, dando paso a que el aprendizaje se logre de manera significativa y se puedan aplicar a problemas de mayor envergadura. En el caso de los estudiantes ciegos, es un aspecto de gran relevancia y que debe contemplar la implementación de herramientas táctiles y auditivas para un mejor aprendizaje.

Metodología

La presente investigación se llevará a cabo bajo un enfoque cualitativo, siguiendo la línea de estudios de caso, donde se investigará el caso de una estudiante de educación media superior, que se encuentra cursando el cuarto cuatrimestre. Su diagnóstico es retinopatía del prematuro, el cual, tuvo como consecuencia una ceguera total.

El contexto de dicha investigación es una asociación civil del estado de Hidalgo, la cual brinda apoyo educativo, físico, psicológico y social a niños, niñas y jóvenes con discapacidad visual, dentro de la cual se encuentra inmersa la estudiante en el grupo de preparatoria, donde se atiende a un total de 5 jóvenes, sin embargo, los 4 estudiantes restantes cuentan con algún otro tipo de discapacidad aparte de la visual, por lo cual, no pueden ser retomados para la investigación.

Técnicas e instrumentos de investigación

En primer lugar, se encuentra la observación participante, con la finalidad de obtener datos mediante un contacto directo con el contexto y los participantes. Seguido, se aplicarán entrevistas semiestructuradas al docente de matemáticas a cargo del grupo, así como a la estudiante, permitiendo una mayor profundización en los datos obtenidos de la observación participante. Por último, se llevará a cabo un análisis documental donde se incluirán textos académicos, materiales didácticos, registros institucionales y planes de estudio, complementando los datos obtenidos con los instrumentos anteriores.

Se examinarán cada una de las particularidades del contexto educativo, así como las interacciones entre los individuos involucrados, donde a través de la

triangulación de datos se garantizarán datos válidos y confiables, considerando elementos teóricos como el Aprendizaje significativo y la Didáctica para la enseñanza de matemáticas. Se llevará a cabo un análisis profundo y fundamentado con el fin de identificar retos y áreas de oportunidad en la enseñanza de matemáticas a estudiantes con ceguera y que a su vez contribuyan a la innovación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes.

Consideraciones finales

Los hallazgos iniciales de este estudio sugieren que las estrategias que utilizan materiales táctiles y tecnologías de asistencia mejoran la comprensión y el rendimiento escolar en matemáticas de los estudiantes con ceguera. La incorporación de gráficos, modelos tridimensionales y herramientas personalizadas han dado paso a que los estudiantes puedan crear conexiones más tangibles entre los conceptos matemáticos abstractos y su aplicación en la vida real.

Además, la implementación de actividades colaborativas ha aumentado la participación de estudiantes y ha creado un ambiente de aprendizaje más inclusivo y motivador. La interacción constante de los estudiantes y la retroalimentación continua del docente han fomentado el desarrollo de habilidades en razonamiento matemático y resolución de problemas.

No obstante, se han detectado ciertas restricciones, como la ausencia de capacitación específica de los docentes en la utilización de recursos accesibles y la escasa disponibilidad de recursos tecnológicos personalizados. Estos hallazgos resaltan la importancia de elaborar programas de capacitación para docentes enfocados en la educación inclusiva y robustecer la infraestructura tecnológica de los centros educativos.

Según los objetivos propuestos, este estudio ofrece pruebas de la eficacia de las estrategias pedagógicas inclusivas en la instrucción de matemáticas a estudiantes con ceguera, aportando al desarrollo de políticas y programas de educación más justos.

Referencias

Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: Implications for policy and practice*. Routledge.

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC.

Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*.

Barriga, Á. D. (1997). *Didáctica y currículum*. Paidós.

Bolaños-González, H., Céspedes-López, M., y González-Jiménez, C. (2016). Las experiencias del personal docente de matemática en el trabajo de aula con la población no vidente . *Uniciencia, 30*(1), 99-117. https://doi.org/10.15359/ru.30-1.6

Cantoral, R. (2013). Tendencias: los métodos de investigación para profesionalización docente en matemáticas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, *16*(1), 5-12.

Coll, C., & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. Desarrollo psicológico y educación, 2, 331-356.

Gutiérrez Delgado, J., Gómez Contreras, F. J., y Gutiérrez Ríos, C. (2018). Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva. *Journal of Chemical Information and Modeling, 53*(9), 1689-1699. https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P845.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Cuéntame de México*. https://cuentame.inegi.org.mx/población/discpacidad.aspx?tema=P

Jeremías, S. M. F., Góes, A. R. T., y Haracemiv, S. M. C. (2021). Tecnologías de asistencia en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para estudiantes ciegos: investigando la presencia del diseño universal y el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *16*(4), 3005-3020.

Mamcasz-Viginheski, L., Rutz da Silva, S. d., Shimazaki, E. M., y Pinheiro, N. A. (2019). Juegos en la alfabetización matemática para estudiantes con discapacidad visual en una perspectiva inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 14*(2), 404-419. https://doi.org/10.21723/riaee.v14i2.8893

Mendoza-Lizcano, S. M., González-Sepúlveda, R. M., y Gallardo-Pérez, H. d. (2018). Desarrollo del pensamiento matemático en jóvenes con discapacidad visual. *Mundo Fesc, 10*(1), 237-244. https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/555/579

Moreira, M. A. (2019). Temas de física (Vol. 30, No. 3). Instituto de Física da Universidade Federal do Río Grande do Sul. Recuperado de https://www.if.ufrgs.br/public/tapf/tapf_v30n3.pdf

OECD (2023), "PISA 2022 key results (infographic)", in PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, OECD Publishing, París. https://doi.org/10.1787/afda44bb-en

Palomino, M. D. C. P. (2013). Tiflotecnología e inclusión educativa: Evaluación de sus posibilidades didácticas para el alumnado con discapacidad visual. *Revista Electrónica de Investigación y docencia (REID)*, (9).

Remigio Hernández, H., Zubillaga Guerrero, E., y Morales Carballo, A. (2023). Propuesta didáctica apoyada por GeoGebra para la enseñanza de la deducción del volumen de la esfera. *NÚMEROS, Revista de Didáctica de las Matemáticas, 115*, 61-72. http://www.sinewton.org/numeros

Reynaga-Peña, C., y Fernández-Cárdenas, J. M. (2020). La educación científica de alumnos con discapacidad visual: un análisis en el contexto mexicano. *Sinéctica*(53), 1-17. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-007

Rivera, M. d., Mendoza-Rivera, R. J., y Cárdenas, A. (2021). Propuesta de secuencia didáctica utilizando el ábaco Nepohualtzintzin para los cálculos aritméticos. *Revista Caribeña de Investigación Educativa, 5*(2), 7-22. https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i2.pp7-22

Rivilla, A. M., Mata, F. S., González, R. A., Entonado, F. B., & de Vicente Rodríguez, P. S. (2009). *Didáctica general* (pp. 6-35). Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Schoenfeld, A. H. (1985). Making sense of "out loud" problem-solving protocols. The Journal of Mathematical Behavior, 4(2), 171-191.

Torres, J. (2020). Aprendizaje del Concepto de Ecuación Lineal de una Variable, para estudiantes con discapacidad visual, un estudio de caso. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas] Repositorio Institucional de la Universidad de Zacatecas http://148.217.50.3/jspui/bitstream/20.500.11845/2847/1/Torres%252c%20J.A.%20%282020%29.pdf.

Uribe, J. E. G. (2022). Modelo didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas con materiales didácticos manipulables. Revista Boletín Redipe, 11(3), 182–194. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1715

Vygotsky, L. S. (1934). Pensamiento y lenguaje. Moscú: Gosudarstvennoe Uchebno-Pedagogicheskoe Izdatelstvo.

El autoaprendizaje en los estudiantes de Licenciatura de la BUAP*

*Analí Gallardo Arreola***

Resumen

Ante el interés sobre la capacidad de autoaprendizaje y sus atributos, se ha realizado una revisión teórica que identifica las bases conceptuales del autoaprendizaje, así como el análisis de diversas investigaciones empíricas que abordan este fenómeno desde las perspectivas psicológica y pedagógica. Los resultados de los estudios revisados sugieren que los estudiantes con habilidades de autoaprendizaje pueden enriquecer su educación formal, aplicando lo aprendido para reforzar sus conocimientos. Esto hace que el tiempo destinado a las clases formales sea más significativo y provechoso para todos los involucrados.

Este trabajo presenta los principales hallazgos obtenidos durante el desarrollo del estado del arte, que permitieron establecer el objeto de estudio de la investigación titulada "El Autoaprendizaje en los Estudiantes de Licenciatura de la BUAP".

En primer lugar, se conceptualiza el autoaprendizaje desde una perspectiva que integra los conceptos de autonomía y aprendizaje. A continuación, se exponen las teorías del aprendizaje y su relación con el autoaprendizaje. Posteriormente, se presentan teorías del autoaprendizaje desde las perspectivas pedagógica, psicológica e instrumental, que dieron lugar a la identificación de cuatro dimensiones clave: psicoafectiva, metacognitiva, cognitiva y contextual. Finalmente, se describe el enfoque metodológico que tomará la investigación y se plantean las teorías a considerarse en el marco teórico. El trabajo concluye

* Línea temática: 1. Procesos cognitivos y socio-afectivos.
Porcentaje de avance: 20%.

** Doctorado en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala
anali.gallardoar@correo.buap.mx

con la definición del objeto de la investigación y la formulación de la pregunta de investigación.

Palabras clave: autoaprendizaje, aprendizaje autorregulado, motivación, autoeficacia, teorías del aprendizaje

Introducción

El aprendizaje a lo largo de la vida emergió en la década de 1960, impulsado por las teorías centradas en la educación para adultos y promovido internacionalmente por la UNESCO (Akther, 2020). Este enfoque plantea que el sistema educativo debe proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que sean capaces de continuar su formación de manera autónoma al concluir la educación formal. En este sentido, el autoaprendizaje desempeña un papel crucial, al ser la capacidad para asumir la responsabilidad del aprendizaje propio, para mejorar la calidad de vida del individuo y contribuir al bienestar de la comunidad.

Dada la relevancia del autoaprendizaje, en este trabajo se presentan los principales hallazgos teóricos y metodológicos resultado de la revisión de investigaciones afines al autoaprendizaje dentro del proceso de construcción del estado del arte que permitieron establecer el objeto de estudio de la investigación titulada *El Autoaprendizaje en los Estudiantes de Licenciatura*.

El estado del arte se dividió en tres etapas principales: indagación, análisis y síntesis, e internalización (Sánchez-Olavarría, 2017). En la primera etapa, se utilizaron herramientas de búsqueda tanto físicas como digitales para identificar artículos académicos, libros y tesis sobre el tema de interés. En la segunda etapa, se organizó la información identificando los límites de la investigación, enfoques metodológicos, contexto educativo, sujetos de investigación, y la fundamentación teórica. Finalmente, en la etapa de internalización, se conceptualizó el autoaprendizaje, se describieron las teorías del aprendizaje y sus relaciones con el autoaprendizaje, se identificaron las bases teóricas para fundamentar la investigación y se realizó una aproximación a la estrategia metodológica.

Desarrollo

Una de las problemáticas que se afronta en la universidad es la limitada capacidad de autoaprendizaje en los estudiantes, la cual se ve reflejada con la falta

de motivación para tomar la iniciativa de reforzar sus aprendizajes e incluso de realizar las actividades que se les solicita (Arreola y Hernández, 2021; Cabrera, 2009; Little, 1991). Además, de la poca seguridad que muestran los estudiantes en la toma de decisiones respecto a su proceso educativo y una gran dependencia a sus maestros y a las tecnologías.

Por esta razón es importante potenciar en los estudiantes el desarrollo de las habilidades de autoaprendizaje puesto a que les permitirán mejorar cognitivamente y coadyuvar con la formación formal, hasta lograr la independencia de esta, para aplicarlas a lo largo de la vida.

Conceptualización del autoaprendizaje

El desarrollo del estado del arte permitió identificar algunas conceptualizaciones sobre lo autoaprendizaje. En primer lugar, se identifica como un aprendizaje en solitario, siendo este un enfoque tecnicista, enfocado en las actividades que ejecuta el estudiante de manera independiente, sin embargo, dichas tareas son asignadas por un externo (Schmenk, 2010). En segundo lugar, hay una concepción que le atribuye al estudiante el control completo sobre su aprendizaje, enajenado de la intervención de un tercero, se refiere a la capacidad de enseñanza a si mismo del alumno, lo que implica que asuma la responsabilidad didáctica de definir que aprender, de diseñar o elegir los materiales necesarios para hacerlo y autoevaluarse, denominado también como un aprendizaje autodidacta (Luzurriaga, 2001). En tercer lugar, hay una conceptualización integral que involucra la responsabilidad del alumno sobre su aprendizaje sin excluir la colaboración con los otros, tal y como lo plantea Little (1991) al enfatizar que el aprendizaje autónomo no es un aprendizaje que el estudiante desarrolla automáticamente y que la autonomía del aprendizaje no implica la ausencia completamente de un maestro.

En la última conceptualización se destaca que, aunque el autoaprendizaje implica una responsabilidad individual en la toma de decisiones y en la gestión del proceso, eso no significa que sea un proceso que el estudiante realiza solo. Para esta investigación, se concibe al autoaprendizaje como un proceso integral, por ello es importante establecer el concepto de autoaprendizaje desde lo que es la autonomía y el aprendizaje, tal y como se plantea a continuación.

El primer término es la autonomía definida como la libertad de toma de decisiones sin evadir la moral, y la autonomía como un acto individual tendien-

te a la capacidad de reflexión para realizar cambios que permitan mejorar la calidad de vida y que está limitada por principios éticos y morales (Puig y Martín, 2014; Luzurriaga, 2001)). En este sentido, la autonomía puede definirse como la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera consciente, asumiendo la responsabilidad de las consecuencias, sean estas positivas o negativas. En el ámbito educativo, esta autonomía se traduce en todas las decisiones que favorecen el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo para el beneficio propio y colectivo.

El aprendizaje, por su parte, se ha definido desde diferentes posturas teóricas que han intentado comprender el proceso de aprendizaje del ser humano. Desde una perspectiva conductista el aprendizaje es un cambio de comportamiento resultado de un proceso repetición de modelos y atendiendo a estímulos y respuestas. La teoría cognoscitiva el aprendizaje es un proceso mental en el que interviene el pensamiento, la memoria, que permite comprender el mundo y se evidencia con la resolución de problemas que enfrenta el individuo a lo largo de la vida. La teoría constructivista considera el aprendizaje es un proceso de construcción a través de la experiencia que se logra con la participación del estudiante y la interacción con su entorno. La postura humanista concibe al aprendizaje como un proceso de desarrollo tanto personal como social, surge con la interacción con los demás (Schunk, 2012). Independientemente de sus diferencias, todas estas teorías coinciden en que el aprendizaje no solo transforma al individuo en términos cognitivos, sino que también lo prepara para interactuar de manera más efectiva y significativa con su entorno para adaptarse a él y transformarlo por y en la otredad.

Mediante la integración de la autonomía y el aprendizaje, en esta investigación, se define al autoaprendizaje como la capacidad que desarrolla el ser humano para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, participando activamente en todo el proceso mediante el uso de conocimientos, estrategias, habilidades y recursos que le permitan alcanzar los objetivos establecidos atendiendo a las particularidades de su contexto.

Fundamentación teórica del autoaprendizaje

Anteriormente se ha analizado el concepto de aprendizaje a través de las diversas teorías que lo explican. Dado que el autoaprendizaje se define como la responsabilidad individual en el proceso de aprendizaje, resulta esencial reconocer

que esta capacidad tiene su fundamento en el propio acto de aprender. En este sentido, es crucial examinar las teorías del aprendizaje adoptadas por los investigadores que han centrado sus estudios en el autoaprendizaje y sus factores como lo son las etapas de la autorregulación y la autodeterminación, los cuales desempeñan un papel clave en su comprensión.

Desde la perspectiva conductista, se plantea que el proceso de aprendizaje responde a los resultados que las acciones en situaciones específicas ofrecen, los cuales serán considerados por el aprendiz para reproducir dichas acciones o modificarlas, y es aquí donde entra el proceso de autorregulación. La autorregulación implica la reflexión respecto a los resultados de sus conductas para reproducirlas, modificarlas o desecharlas en eventos futuros (Schunk, 2012).

Por su parte, el cognoscitivismo social de Albert Bandura subraya que el proceso de aprendizaje tiene razón de ser gracias a las relaciones que el individuo establece con su entorno, es decir, el alumno percibe la información al socializar con los otros (Schunk, 2012). En relación con el autoaprendizaje esta teoría plantea que el individuo tiene que participar de manera activa para exponerse en situaciones que le permitan aprender, ya sea mediante la ejecución de habilidades cognitivas o la observación de modelos deseables.

La teoría constructivista concibe al aprendizaje como un proceso de construcción, lo que implica la activación de los estudiantes para desarrollar conocimientos y habilidades que les sean valiosa para afrontar las situaciones de su realidad. Piaget, uno de sus principales exponentes, sostiene que el aprendizaje se da en atención al equilibrio entre las estructuras mentales y la realidad del individuo; Vygotsky, por su parte, resalta la importancia de los conocimientos previos del individuo y las interacciones sociales para desarrollar el conocimiento (Schunk, 2012). El autoaprendizaje, al igual que el constructivismo está centrado en el estudiante y el rol activo de este en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se plantean las teorías enfocadas al autoaprendizaje, se han identificado que los estudios realizados al respecto adoptan enfoques diversos: un enfoque pedagógico, un enfoque psicológico, y un enfoque instruccional.

En el enfoque pedagógico se considera primordialmente al aprendizaje autorregulado y sus conceptos similares: aprendizaje autodirigido, aprendizaje autogestionado o metacognición. Estos conceptos hacen referencia a la habilidad del estudiante para tomar decisiones referentes a la gestión de su aprendizaje o al proceso que incluye la planeación y establecimiento de metas, la ejecución de estrategias de aprendizaje, el monitoreo del proceso y la reflexión y autoevalua-

ción a fin de tomar decisiones de mejora (Zimmerman, 2002; Ponton y Rhea, 2006; Cabrera, 2009; Littlewood,1996; Arreola y Hernández, 2021; y Wasserman, et al., 2024). El aprendizaje autorregulado, y sus sinónimos, consideran que la gestión del proceso de aprendizaje puede ser para reforzar la formación formal o para adquirir aprendizajes por decisión propia, pero sin restringir la colaboración para aprender con y de los otros.

En el enfoque psicológico se destacan los aspectos psicoafectivos de los estudiantes para potenciar su proceso de aprendizaje de manera autónoma, considerándolos como individuos autodeterminados. Este enfoque se presenta primordialmente en la teoría de la autodeterminación en la que se plantea que las conductas y comportamientos de los estudiantes pueden ser autodeterminadas o automatizadas, destacando que son autodeterminados cuando se realizan de manera consciente, caracterizados por aspectos psicológicos como lo son la motivación y la personalidad de los alumnos, mientras que la automatización implica respuestas por impulsos inconscientes (David y Ryan, 1980). La motivación tanto intrínseca como extrínseca son determinantes en el autoaprendizaje de los estudiantes, solo aquellos que están genuinamente motivados para aprender, utilizarán todos los recursos a su alcance para lograrlo, superando obstáculos y manteniéndose en un proceso constante de mejora. Otro aspecto crucial dentro del enfoque psicológico es la autoeficacia, que hace referencia a la percepción que una persona tiene de su propia capacidad para enfrentar diversas situaciones (Bandura, 1997). El éxito en la ejecución de tareas dependerá del nivel de confianza que estudiante tenga sobre sus habilidades para realizarlas lo cual influye en la motivación o desmotivación de los estudiantes.

El enfoque instruccional considera el contexto en el que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, ya sea dirigido por un profesor o autodirigido por el estudiante. Dentro del contexto se incluyen tanto los recursos y el ambiente físico al que acceden los estudiantes para aplicar las habilidades cognitivas y metacognitivas, como al entorno en el que los estudiantes se desarrollan, Asimismo el contexto tiene un impacto tanto positivo como negativo en el factor motivacional de los estudiantes (Pintrich, 1994).

Como se puede percibir, los enfoques pedagógico, psicológico e instrumental plantean la importancia de los procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y contextuales en el desarrollo del autoaprendizaje. Estos procesos no son independientes, sino que se interrelacionan, contribuyendo de manera integral al éxito en el aprendizaje autónomo.

Acercamiento metodológico

Se analizaron los enfoques metodológicos empleados por los investigadores con el fin de diseñar la metodología de esta investigación, teniendo en cuenta el contexto en el que se llevará a cabo y el objeto de estudio. Los hallazgos indican que el 44% de las investigaciones utilizaron una metodología cualitativa, el 15% una metodología cuantitativa, el 9% un enfoque mixto y el 32% no especificaron el enfoque, aunque se basaron en un análisis teórico.

Dado que el objetivo principal de esta investigación es determinar el nivel de influencia de las dimensiones (psicoafectiva, cognitiva, metacognitiva y contextual) de autoaprendizaje que han desarrollado los estudiantes de licenciatura, se ha considerado hasta el momento una investigación de enfoque mixto. Primeramente, se pretender medir la capacidad de autoaprendizaje considerando las cuatro dimensiones establecidas desde la perspectiva cuantitativa. Con los resultados del análisis cuantitativo se seleccionarán a los estudiantes con características específicas para realizar un análisis cualitativo más profundo, con el objetivo de explorar cómo se ha desarrollado o dificultado su capacidad de autoaprendizaje y así entender mejor su proceso de aprendizaje (Pintrich, 1994).

Resultados

El análisis teórico del tema de interés ha permitido identificar que los estudios realizados al respecto adoptan enfoques diversos: un enfoque psicológico, centrado principalmente en la autodeterminación; un enfoque pedagógico, que examina detalladamente las habilidades cognitivas y metacognitivas; y un enfoque instruccional, que se enfoca en el contexto en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

En esta investigación se ha optado por fundamentar el estudio en los trabajos de Zimmerman y Pintrich, quienes, basándose en las teorías de Piaget y Vygotsky dentro del enfoque constructivista, destacan la relevancia de los factores psicoafectivos, cognitivos, metacognitivos y contextuales en el proceso de autoaprendizaje.

Zimmerman ha trabajado de manera constante desde la década de los noventa en la autorregulación del aprendizaje del cual ha propuesto su modelo que consta de tres fases: planificación, monitoreo y reflexión (2002). En este

modelo, resalta la importancia de las habilidades metacognitivas, la motivación y el control emocional para lograr un aprendizaje autónomo y efectivo. En este sentido, Pintrich (1994) considera que dentro del proceso de aprendizaje son necesarios el factor motivacional, cognitivo y contextual, y destaca que se debe prestar atención al contexto en el que se desarrolla el estudiante y fomentar en los estudiantes la autorregulación.

Con las contribuciones de Pintrich y Zimmerman, se ha identificado que el autoaprendizaje no se limita a los aspectos metacognitivos, sino que involucra factores emocionales, cognitivos y contextuales. En consecuencia, esta investigación propone abordar el autoaprendizaje de manera integral, considerando cuatro dimensiones clave:

1. La dimensión psicoafectiva: examina la motivación intrínseca y extrínseca, y la autoeficacia.
2. La dimensión cognitiva: analiza los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje, el pensamiento crítico, las estrategias de aprendizaje y la creatividad desarrolladas en los estudiantes.
3. La dimensión metacognitiva: investiga la capacidad en los estudiantes para la determinación de objetivos, planificación del aprendizaje, aplicación de estrategias, seguimiento del progreso y evaluación de los resultados.
4. La dimensión contextual: considera el acceso a recursos digitales y tradicionales, el entorno físico, social, familiar y académico en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De este modo, se busca una visión holística del autoaprendizaje, abarcando los factores internos y externos que influyen en su desarrollo y éxito.

Consideraciones finales

El objetivo general de esta investigación es determinar el nivel de influencia de las dimensiones (psicoafectiva, cognitiva, metacognitiva y contextual) de autoaprendizaje que han desarrollado los estudiantes de licenciatura de la BUAP, en función su área de estudio. Se aplicará un enfoque mixto, con la aplicación de cuestionarios de escala Likert para obtener datos cuantitativos sobre la capacidad de autoaprendizaje, y con entrevistas a los estudiantes con mayor capacidad de autoaprendizaje, con el fin de profundizar en su proceso desde una

perspectiva cualitativa. Para ello se ha planteado la siguiente Pregunta General: ¿Cuáles son las dimensiones del autoaprendizaje (psicoafectiva, cognitiva, metacognitiva y contextual) que desarrollan los estudiantes de licenciatura de la BUAP con relación a su área de estudio?

El desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje en los estudiantes no solo beneficia a los propios estudiantes, sino también a las instituciones educativas, al contribuir al cumplimiento del objetivo de fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que persigue el sistema educativo. Además, beneficia a la sociedad en general, al formar ciudadanos comprometidos con su desarrollo personal y el bienestar común.

Referencias

Akther, J. (2020). Influence of UNESCO in the Development of Lifelong Learning. *Open Journal of Social Sciences*, *08*, 103–112. https://doi.org/10.4236/jss.2020.83010

Arreola, R. L., y Hernández, C. (2021). Autonomía en el Aprendizaje ¿Aspiración Educativa o Realidad? el Impacto del Proceso Formativo Escolar. *Revista UCMaule*, *60*, 51–75. https://doi.org/10.29035/ucmaule.60.51

Cabrera, I. (2009). Autonomía en el Aprendizaje: Direcciones para el Desarrollo en la Formación Profesional. *Actualidades Investigativas En Educación*, *9*(2), 1–22. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058006

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191–215. doi:10.1037/0033-295x.84.2.191

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). Self-determination Theory: When Mind Mediates Behavior. *The Journal of Mind and Behavior* (Vol. 1, Número 1).

Little, D. (1991). Learner autonomy 1: Definitions, issues, problems. Dublin: Authentik.

Littlewood, W. (1996). "Autonomy": an Anatomy and a Framework. System, 24(4), 427–435. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5

Luzurriaga, L. (2001). Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires: Losada S.A.

Pintrich, P. R., y Zusho, A. (2002). Student Motivation and Self-Regulated Learning in the College Classroom. Higher Education: Handbook of Theory and Research, 55–128. doi:10.1007/978-94-010-0245-5_2

Ponton, M. K., y Rhea, N. E. (2006). Autonomous Learning from a Social Cognitive Perspective. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 20(2), 38–49. http://education.fiu.edu/newhorizons

Puig, J. M., y Martín, X. (2014). Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal. Difusora Larousse - Alianza Editorial. https://elibro.bibliotecabuap.elogim.com/es/lc/bibliotecasbuap/titulos/45389

Sánchez-Olavarría, C. (2017). *La construcción del estado del arte: una estrategia de formación en posgrado*. https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2017/E204.pdf

Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil*, *2*, 11–26. http://www.zfs.uni-wuerzburg.de/projektarbeit/profil/

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Una Perspectiva Educativa* (6a ed.). Pearson Educación.

Wasserman, E., Bickerstaff, S., y Edgecombe, N. (2024). Self-Directed Learning Skills: Strategies to Support Student Learning in Online STEM Courses. In *C*. https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/self-directed-learning-skills-strategies-support.pdf

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. En *Theory into Practice* (Vol. 41, Número 2, pp. 64–70). Ohio State University Press. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

La autorregulación socioemocional en el desarrollo del aprendizaje en alumnos de fase 2: una propuesta desde el constructivismo*

*Miguel Ángel Mena Morales***

Resumen

La autorregulación socioemocional es un aspecto fundamental en el desarrollo del aprendizaje, ya que permite a los estudiantes gestionar sus emociones y mantener una actitud positiva hacia lo que aprenden, sin embargo, muchos estudiantes presentan dificultades en esta área, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico y su bienestar. La teoría constructivista (Piaget, 1969), sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno. Motivo por el cual se considera relevante examinar dicha relación, mediante estrategias constructivistas que promuevan y mejoren el aprendizaje; teniendo como referentes teóricos a Lev Vygotsky (1979) y Jean Piaget (1982). La investigación será de corte cualitativo, ya que permite recopilar datos ricos y detallados sobre las experiencias y perspectivas de los participantes (alumnos). Mediante técnicas de recopilación de datos como la entrevista a profundidad y análisis de documentos como diarios, cuadernos y evaluaciones. Investigación–acción, se utilizará para planificar, actuar, observar y reflexionar sobre la implementación de estas estrategias; asi mismo se espera contribuir al desarrollo de técnicas efectivas desde esta perspectiva en el aula.

Palabras claves: autorregulación emocional, desarrollo de aprendizaje, constructivismo, alumnos de fase 2.

* Linea temática: Procesos cognitivo, socio-afectivos.
Trabajo de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos); porcentaje de avance: 20%.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional UPN, Unidad 152 Atizapán, sede Nezahualcóyotl.
3ms.angel27@gmail.com

Introducción

Bajo el contexto del Programa de la Maestría en Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional UPN, Unidad 152 Atizapán, sede Nezahualcóyotl. Se tiene la firme intención de realizar un proyecto de intervención en la institución en la cual laboro actualmente, el jardín de niños "Amado Nervo", turno matutino con C.C.T:09DJN0744O Ubicado en calle Moctezuma 123, colonia Guerrero, alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06300, Ciudad de México. El instituto educativo pertenece al sector de escuelas de educación preescolar del sector público, es decir es operado y gestionado por el gobierno, ofreciendo educación gratuita a los estudiantes.

La intervención se desarrolla propiamente con un tercer grado, grupo C, el cual está conformado por 14 alumnos, de los cuales 7 son niñas y 7 niños. De acuerdo al diagnóstico pedagógico realizado, se obtienen las siguientes características del grupo, es participativo, inquieto, muestran interés y entusiasmo en las actividades planteadas. Logran comunicarse de manera clara con sus compañeros y docente, expresan sus ideas ante una necesidad, como por ejemplo ir al sanitario, pedir algún material o algún malestar físico que presenten.

Muestran dificultad para expresar sus experiencias que tienen en casa con su familia y en eventos cotidianos o sociales. Con respecto a la conducta, se les dificulta seguir indicaciones y respetar reglas de convivencia, asi mismo presentan dificultades para autorregular sus emociones; lo cual se observa al reaccionar de manera impulsiva, mostrar baja tolerancia a la frustración; necesidad que lleva a generar un enorme interés por realizar esta investigación.

La autorregulación socioemocional es una habilidad fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. La capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones es esencial para mantener una buena salud mental, establecer relaciones interpersonales saludables y el desarrollo del aprendizaje.

En el preescolar, los alumnos comienzan a desarrollar habilidades sociales y emocionales; sin embargo, pueden experimentar dificultades para regular sus emociones, lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico y su bienestar general.

De acuerdo con la OCDE (2010), la autorregulación es una de las destrezas comportamentales más importante que las personas requieren en sus am-

bientes sociales y en el ámbito educacional, constituye un importante escalón para convertirse en una persona responsable y exitosa.

La autorregulación socioemocional se ve como una necesidad de control de impulsos que se tiene desde la etapa infantil. De acuerdo con Vygotsky (1983, como se cita en Bodrova et. al. 2004), aprender a ser tanto regulador como objeto de regulación es importante para el desarrollo de las funciones mentales superiores.

El estudio de la autorregulación emocional ha despertado un gran interés dada las implicaciones que esta tiene para el funcionamiento social de los individuos, Arán-Filippetti, V. & Richaud de Minzi, M. C. (2011), además de la influencia que ejerce sobre otras capacidades cognitivas.

En este contexto se considera fundamental que los docentes exploren estrategias efectivas, por tal motivo la presente investigación tiene como objetivo explorar la relación entre la autorregulación socioemocional y el desarrollo del aprendizaje en alumnos de preescolar, mediante estrategias constructivistas que promuevan el aprendizaje.

Este trabajo se apoya en las aportaciones del constructivismo, que, de acuerdo a los aportes de Piaget (1991), en cuanto a la formación de los mecanismos mentales o para el aprendizaje (asimilación, acomodación y equilibración), en el estudiante para mediar el conocimiento, enfatiza que el desarrollo cognitivo es un proceso activo, constructivo y dinámico, donde los individuos construyen su conocimiento mediante la interacción con el entorno.

Mientras Vygotsky (1979) habla respecto al contexto en el que se requiere aprender y el lenguaje utilizado; menciona el papel de lo social y de la educación en el desarrollo cognitivo "el sujeto es moldeado por lo social", Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) concepto que describe el nivel de habilidad que un niño puede alcanzar con la guía de un adulto; y el aprendizaje colaborativo, donde destaca la importancia de la interacción social y la colaboración en el proceso de aprendizaje.

La corriente social del constructivismo, iniciada por Vygotsky (1979), sostiene que las funciones del desarrollo cultural en el niño aparecen 2 veces. Primero a nivel social, en la interacción con su entorno (interpsicologico) y luego esta se da internamente en el niño (intrapsicologico) dando un significado al conocimiento extraído del entorno. Se entiende desde esta visión que la realidad es socialmente construida y no existe una verdad objetiva, sino tantas realidades subjetivas como individuos.

La corriente cognitiva fundada por Piaget (1982), se basa en que el conocimiento se construye en base a las estructuras cognitivas previas del sujeto, por lo que el conocimiento se da en función del estado del desarrollo cognitivo de este. Algo asi como una asimilación de lo nuevo integrándolo con el conocimiento que ya se tiene, dándole a este una forma única (significado) que depende de sus experiencias previas.

En base a lo anterior, se entiende por constructivismo la corriente de pensamiento según la cual el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee (conocimientos previos), es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea (Agudelo y Estrada, 2012).

Descripción de la experiencia de la intervención

Para motivos de este trabajo, se elaboró la siguiente pregunta: ¿cómo puede el docente implementar estrategias en el aula para promover el aprendizaje y la autorregulación socioemocional?

Con el objetivo de examinar la relación entre la autorregulación socioemocional y el desarrollo del aprendizaje, mediante estrategias constructivistas que promueve y mejora el aprendizaje.

Los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las habilidades de autorregulación socioemocional que presentan los alumnos.
- Explorar la relación entre la autorregulación socioemocional y el rendimiento académico.
- Implementar estrategias constructivistas para promover la autorregulación socioemocional en los alumnos.

La investigación es de corte cualitativo, ya que es una metodología que se enfoca en la recopilación y análisis de datos no numéricos; y se puede adaptar a las necesidades y contextos específicos, Asimismo en comprender e interpretar los significados y experiencias de los participantes. Que de acuerdo con Colomer (1990), la construcción del conocimiento se da de manera colaborativa, armónica y dinámica, siendo la reflexión el procedimiento metodológico que posibilita el análisis y tratamiento de las ideas y precepciones.

Pérez S. (1994), la investigación cualitativa es considerada como un proceso activo, sistematico y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio. Se subraya en este caso, que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporado la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas de ellos mismos.

La investigación cualitativa tiene como finalidad proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el hombre da a sus creencias, motivaciones y actividades culturales, a través de diferentes diseños investigativos, ya sea etnografía, fenomenología, investigación-acción, historias de vida y teoría fundamentada (Behar, 2008).

Mientras tanto, de acuerdo a Restrepo Gómez (s/f) la investigación-acción educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña a prender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia practica y como transformar su práctica pedagógica.

Como se pretende desarrollar esta investigación bajo la metodología de la investigación-acción misma que permitirá planificar, actuar, observar y reflexionar sobre la implementación de estrategias para promover la autorregulación socioemocional y el aprendizaje en los alumnos mediante técnicas de observación participante, reuniones, secuencias didácticas, diario de trabajo, cuestionarios y guía de observación.

Colmenares y Piñeiro (2008) mencionan que existe una amplia bibliografía que describe los pasos o etapas que se deben seguir al realizar una investigación bajo esta metodología, sin embargo, para este trabajo se tomará el modelo procedimental para la metodología de la investigación –acción en contextos educativos, el modelo de Pérez Serrano (1998)

Pasos

- Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema"
- Construcción del plan de acción (en proceso)
- Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento
- Reflexión, interpretación e integración de resultados
- Replanificación

Resaltando que la información recolectada debe ser debidamente registrada, sistematizada y contrastada, utilizando para ello las técnicas de triangulación de datos, triangulación metodológica o de investigadores.

Esta metodología permitirá desarrollar un trabajo de intervención educativa mediante situaciones didácticas, que permitan favorecer y fortalecer la autorregulación socioemocional en los alumnos, la cual está en proceso de construcción.

Al considerar necesario fortalecer esta área en los alumnos en beneficio del aprendizaje, se diseñó una propuesta de intervención, a través del desarrollo de secuencias didácticas, programadas en 20 sesiones, con el objetivo de favorecer el desarrollo de estrategias para fomentar la autorregulación socioemocional; diseñando actividades que ayuden a regular las emociones, a desarrollar la empatía y a tomar decisiones.

Descripción de los resultados parciales o finales

Hasta el momento se han realizado 8 sesiones de trabajo del proyecto de intervención, las cuales han sido satisfactorias ya que hubo participación por parte los alumnos (asistencia 80%), por parte de los padres de familia brindaron ya sea de forma directa o indirecta el apoyo para contribuir en este trabajo de intervención. En cuanto a mi participación en el presente proyecto de intervención, me está permitiendo vivenciar y estar en contacto constante con los alumnos, considerando que la propuesta de intervención es un trabajo en el que como docente se aprende, se reflexiona para transformar la propia práctica.

Referencias

Agudelo M y Estrada P. (2012) Constructivismo y Construccionismo social: algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. Artículo 1 de investigación científica.

Arán-Filippetti, V. & Richaud de Minzi, M.C. (2011). Efectos de un programa intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. Universitas Psicológica, 10, 341-354. https://www.redalyc.org/pdf/647/64722451003.pdf

Behar D. (2008) Metodología de la investigación. México: editorial Shalom.

Bodrova, E. y Deborah J. (2004), "Tácticas: el uso de actividades compartidas", en Herramientas de la mente, México, SEP

Colmenares E y Piñeiro M. (2008) La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Vol 14, núm. 27, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.

OCDE, (2010), La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje, Paris, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Pérez Serrano G. (1998) La investigación cualitativa: Retos e interrogantes. La investigación-acción. Tomo I. Madrid: Muralla.

Piaget, J. (1969). Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel

Piaget, J. (1982) La formación del símbolo en el niño. Fondo de cultura económica, México.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología.* Barcelona: Labor.

Raynaudo, G., & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit, 23*(1), 137-148. doi: 10.24265/liberabit.2017.v23n1.10 Recuperadode:https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf 24/10/2024

Restrepo Gómez B. (S/F) Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. OEI Revista Iberoamericana de Educación, disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF. (consulta: 2025, marzo. 31)

Vygotsky, L. S. (1978) Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós

Vygotsky, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

Educación STEM en bibliotecas escolares para favorecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado*

*Ana Valeria Trujillo Guerra***

Resumen

La presente ponencia expone una propuesta de intervención educativa, desarrollada como parte de una tesis de maestría, para favorecer la comprensión lectora y escritura en estudiantes de quinto grado mediante el enfoque STEM, implementado desde la Biblioteca Escolar en una escuela primaria pública en Ciudad Victoria, Tamaulipas. A partir de un diagnóstico institucional, se identificaron deficiencias en los procesos de comprensión lectora y producción escrita, principalmente en la localización, integración y análisis de información. Como respuesta, se plantea una intervención con actividades que vinculan lectura, escrituras indagación y trabajo colaborativo.

El proyecto de intervención se encuentra en la fase de desarrollo teórico y metodológico. Se han definido los propósitos generales, objetivos específicos, categorías de análisis y principios pedagógicos que sustentan el enfoque didáctico. La intervención se fundamenta en el modelo 5E, el Aprendizaje Basado en Proyectos y los principios el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: educación STEM, comprensión lectora, escritura, biblioteca escolar, intervención educativa.

Introducción

La educación básica, de acuerdo con el Plan de Estudios 2022, tiene como propósito desarrollar en los estudiantes capacidades que les permitan comprender

* Línea temática: procesos cognitivos y socio-afectivos. Trabajos de intervención educativa.

** Universidad Autónoma de Tamaulipas. avtg94@gmail.com

su entorno, participar activamente en su comunidad y enfrentar los retos del mundo actual (SEP, 2022). En este contexto, la lectura y escritura se reconoce como habilidades cruciales que permiten desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y comunicarse de manera efectiva.

No obstante, estudios internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) en su evaluación del año 2022, señala las dificultades que presentan los estudiantes al término de su educación básica con respecto a las habilidades de lectura; específicamente señalan la limitada capacidad que tienen los estudiantes para llevar a cabo procesos de comprensión compleja como: establecer inferencias entre diversos contenidos contradictorias provenientes de múltiples fuentes, evaluar la información de forma crítica, localizar información para objetivos específicos (OCDE, 2022).

En el caso particular de México, los resultados de la Evaluación Diagnóstica del Aprendizaje 2022 – 2023, publicados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), evidencian que, en quinto grado de primaria, persisten bajos niveles de logro en habilidades clave como localizar e integrar información, hacer inferencias y analizar la estructura de los textos.

Esta problemática se identificó de manera similar en el diagnóstico institucional de la Escuela Primaria Club Rotario Matutina, en Ciudad Victoria, Tamaulipas, donde se detectaron áreas de mejoras en Lenguajes. A partir de este diagnóstico, se plantea una propuesta de intervención educativa desde la Biblioteca Escolar, un espacio con potencial para convertirse en un entorno de aprendizaje activo, colaborativo e interdisciplinario.

Se busca fortalecer la comprensión lectora y escritura mediante la educación con enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), con énfasis en el área disciplinar de ingeniería, a través de una actividad que promueva el uso del lenguaje para organizar información, reflexionar y comunicar ideas. La intervención se desarrollará durante el ciclo escolar 2025 – 2026 en la Biblioteca Escolar de la Escuela Primaria Club Rotario Matutina. Dirigida a quinto grado en sesiones semanales. Los contenidos giran en torno a la lectura y escritura de textos expositivos, la construcción de un prototipo y la integración de saberes de ciencia, tecnología e ingeniería.

Descripción de la experiencia de intervención

La propuesta de intervención se estructura desde el enfoque STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), entendido como una estrategia pedagógica interdisciplinaria que promueve el aprendizaje significativo mediante la aplicación de conocimientos en contextos reales (Gras & Ali, 2023). En esta intervención el papel de la Biblioteca Escolar es el de un entorno activo de aprendizaje, como lo indica Johnston (2018), de exploración, indagación y construcción de saberes.

El enfoque metodológico de la intervención se basa en un diseño preexperimental para evaluar la efectividad de la intervención. El modelo 5e, el cual fundamenta y permite guiar la secuencia didáctica a través de cinco etapas orientadas a incentivar el interés de los estudiantes, favorecer la exploración hacia temas nuevos y, como lo indican Ruiz-Martín &Bybee (2022), promover la explicación guiada por el docente, extender los aprendizajes y realizar una evaluación significativa. Este modelo se combina con principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la indagación científica, ambos alineados con el Plan de Estudios 2022, en el que se prioriza el aprendizaje situado, colaborativo e interdisciplinario.

Diseño y estructura de la intervención

La intervención contempla el desarrollo de un proyecto de Ingeniería, adaptado a nivel primaria el propósito es fortalecer las habilidades de comprensión lectora y escritura a través del diseño, construcción y explicación del funcionamiento de una torre con circuito eléctrico básico con luz LED. Se pretende que, a lo largo del proyecto, los estudiantes analicen los componentes de la estructura, su funcionamiento, ensamblen un prototipo y socialicen el proceso y los resultados de manera oral y escrita.

Esta propuesta integra la exploración y el análisis de contenidos propios de la ingeniería mediante la lectura de manuales, información de componentes y circuitos, así como la escritura técnica propia de la ingeniería, como un informe de práctica. Se favorecen habilidades como la búsqueda de información, comprensión de instrucciones y comunicación estructurada. Estas competencias han sido señaladas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de

la Educación (MEJOREDU, 2023) como áreas de oportunidad para los estudiantes de quinto grado.

La estructura didáctica del proyecto se basa en el modelo 5E, en el cual se establece la secuencia de enseñanza-aprendizaje en cinco fases que promueven el aprendizaje activo y significativo: Engage (Activar), Explore (Explorar), Explain (Explicar), Elaborate (Elaborar) y Evaluate (Evaluar). Esta metodología, permite que los estudiantes construyan conocimiento a partir de la observación, la indagación, la reflexión y la aplicación práctica (Ruiz-Martín & Bybee, 2022), de esta forma la construcción de conocimiento es activa, a partir de la indagación, la reflexión y la aplicación contextualizada.

La secuencia de trabajo contempla cinco sesiones semanales en la Biblioteca Escolar, cada sesión diseñada en correspondencia con una fase del modelo 5E e investigaciones previas que enfatizan la necesidad de incorporar de forma explícita en el enfoque STEM la enseñanza de la lectura y escritura (Sun y Zhong, 2024). Esta organización es adecuada para desarrollar un proceso integral y secuenciado que articula contenidos de ingeniería eléctrica con habilidades de comprensión lectora, escritura y expresión oral.

Cada fase del modelo se integra de la siguiente manera:

Engage (Activar)

Se inicia con una conversación guiada que incentive el interés genuino por el tema y que promueva la socialización de saberes, nociones o conocimientos previos. A través de preguntas como ¿Has visto una torre de telecomunicaciones? ¿Dónde se encuentran? ¿Sabes para qué funcionan?, se construye una lluvia de ideas que servirá como eje del proyecto. Esta activación cumplirá una doble función: motivar a los alumnos a diseñar una torre de señalización luminosa, conocer sus componentes y su utilidad en la vida cotidiana. Esta fase está relacionada con los procesos de activación del conocimiento previo y la representación mental de referentes que, según Cuetos (2011), son fundamentales para acceder a la comprensión de nuevos textos o fenómenos. Del mismo modo, Parodi, Moreno-de-León & Julio (2020) sostienen que todo acto de comprensión parte de un marco conceptual compartido, el cual puede y debe construirse desde la interacción oral.

Explore (Explorar)

En esta fase, los estudiantes explorarán en equipos diversos materiales informativos, tanto impresos como digitales, relacionados con los circuitos eléctricos, materiales conductores, flujo de energía y funcionamiento de componentes. Se les proporcionarán fuentes impresas y digitales para que realicen una búsqueda guiada de información, con el propósito de discernir entre fuentes confiables y selección de información relevante. Esta etapa incluirá el desarrollo de estrategias de comprensión lectora y escritura que favorezcan la comprensión de temas de estudio, tales como la elaboración de organizadores gráficos y glosarios.

Al analizar instrucciones técnicas y discutir soluciones posibles, integrando conocimientos nuevos mediante una lectura activa, como lo destacan Meneses y González (2012), se promueve el desarrollo de habilidades de integración, inferencia y razonamiento aplicado mediante la lectura funcional, esto es fundamental para resolver problemas y construir soluciones. La lectura, en este contexto, se convierte en una herramienta cognitiva para interpretar y actuar en una situación contextualizada.

Explain (Explicar)

Durante esta fase, los estudiantes continuarán trabajando en equipos para analizar y organizar la información obtenida en la etapa anterior. Con base en los mapas conceptuales, glosarios y materiales consultados, cada equipo reformulará los conceptos clave utilizando sus propias palabras, a través del diálogo, la escritura colaborativa y la reflexión.

El propósito es que los estudiantes negocien significados, clarifiquen ideas y consoliden su comprensión colectiva, utilizando el vocabulario técnico apropiado. Se les pedirá que elaboren esquemas explicativos y definiciones para explicar conceptos como circuito cerrado, flujo de energía o material conductor, entre otros. De acuerdo con Meneses y González (2012), el académico requiere operaciones cognitivas complejas como planificación, reorganización y reflexión sobre el discurso, lo cual resulta fundamental para la construcción del conocimiento en contextos escolares.

Elaborate (Elaborar)

Durante esta fase, los equipos aplicarán los conocimientos previamente construidos en etapas anteriores para armar un prototipo de circuito eléctrico funcional, siguiendo una serie de pasos guiados por el docente. La actividad consistirá en la elaboración de una torre luminosa de señalización, utilizando una estructura sencilla que permita observar el flujo de energía y el funcionamiento de cada componente. Cada equipo registrará en una bitácora los pasos realizados, materiales utilizados y observaciones.

Tras una primera prueba del prototipo, los estudiantes reflexionarán de manera colectiva sobre su funcionamiento, identificarán si siguieron adecuadamente las instrucciones y determinarán posibles ajustes o correcciones. De esta forma se promoverá la revisión crítica del propio trabajo y la toma de decisiones basada en la experiencia práctica. Como señala Cassany (2006), cuando la escritura se integra a procesos reales y situados, se convierte en una herramienta de elaboración cognitiva que permite al estudiante construir sentido, evaluar sus acciones y comunicar de manera efectiva. Por ello, la redacción de la bitácora y la organización de una presentación complementarán esta fase, consolidando el vínculo entre la actividad técnica y el lenguaje como medio para reflexionar, explicar y compartir lo aprendido.

Evaluate (Evaluar)

Cuetos (2011) señala que, la evaluación de la comprensión textual no debe limitarse a la recuperación literal de la información, es decir, a la memorización de fragmentos de información. Se deben considerar procesos más complejos como la inferencia, la integración de ideas y la reorganización de contenido en función de nuevos textos. Bajo esta perspectiva, en la última sesión de esta secuencia se llevará a cabo una evaluación formativa centrada en los aprendizajes construidos durante las sesiones.

Los estudiantes, en cada equipo, realizarán una autoevaluación guiada, a partir de la proyección de los criterios que deberán cumplir los productos elaborados: bitácoras, mapas conceptuales, glosarios y textos explicativos. Se valorará la claridad conceptual, el uso del lenguaje técnico y la coherencia general del trabajo realizado.

Como parte del cierre, cada equipo elaborará un informe técnico básico. Este documento incluirá una descripción clara del proceso, seguido de los materiales utilizados, el funcionamiento del circuito eléctrico, las dificultades encontradas y las soluciones implementadas. El propósito es que los estudiantes practiquen una forma de comunicación escrita propia del campo disciplinar de la ingeniería, que inspira la intervención.

La sesión concluirá con una presentación oral por equipo ante autoridades educativas de la institución, en la que los estudiantes expondrán su prototipo, compartiendo su experiencia de trabajo, los aprendizajes obtenidos a lo largo del proceso y las estrategias implementadas así pondrán en práctica la comunicación de saberes técnicos en un contexto real.

Resultados parciales o finales

Bybee (2010) destaca que el enfoque STEM prepara a los estudiantes para la vida en una sociedad científica y tecnológica, integrando las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y las matemáticas para desarrollar habilidades como pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración, comunicación efectiva y la aplicación del conocimiento en contextos reales. En este sentido, se espera que la implementación de esta intervención desde la Biblioteca Escolar tenga un impacto favorecedor en la comprensión lectora y la producción escrita en estudiantes de quinto grado, vinculando el lenguaje con las actividades prácticas, colaborativas y contextualizadas.

Se espera que los estudiantes logren comprender mejor los textos expositivos del área de ingeniería, con material adaptado para nivel básico de primaria, reconocer vocabulario técnico relacionado con circuitos eléctricos, e integren conceptos mediante el uso de organizadores gráficos, glosarios y registros de seguimientos (bitácoras). De igual forma, se pretende que sean capaces de explicar por escrito y oralmente los pasos del proceso de construcción del circuito, identificar errores, proponer soluciones y presentar conclusiones claras y coherentes.

Se pretende que la intervención fortalezca la reflexión al registrar observaciones relevantes y comunicarlas en sus propias palabras, interpretando así, la información tanto de manera colaborativa como individualmente. Al enfrentarse al desafío de construir un circuito eléctrico, comprender la funcionalidad de sus componentes y redactar un informe sobre su proceso y experiencias, los

estudiantes desarrollarán habilidades para utilizar el lenguaje escrito de manera clara, precisa y con fines prácticos.

Beneficios anticipados

La intervención proyecta la Biblioteca Escolar en la escuela primaria, como un espacio activo de aprendizaje interdisciplinario, en el que se integren estrategias pedagógicas que articulen la lectura, la escritura y que impulsen el trabajo colaborativo. Esta transformación cobra especial relevancia si se considera que, según la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2023), los estudiantes de quinto de primaria presentan bajos niveles de logro de habilidades clave como localizar, integrar y analizar información. Se espera que su función como espacio educativo sea la de un entorno de experimentación, de indagación y de construcción del conocimiento con situaciones reales, no solamente como un espacio pasivo de consulta.

Uno de los beneficios será fortalecer la comprensión lectora y escritura desde una perspectiva situada y con propósito. Los estudiantes podrán experimentar el análisis de información técnica, comprender procesos y comparar fuentes, a la par del uso de la escritura para organizar ideas, explicar procedimientos y comunicar observaciones y hallazgos relevantes. Se pretende que esta intervención favorezca en los estudiantes la comprensión lectora mediante el uso de textos expositivos, mejore las habilidades para sintetizar, interpretar y producir información y desarrollen habilidades metacognitivas al involucrarles en actividades que requieran planeación, análisis, corrección y toma de decisiones en equipo.

Retos o dificultades previstas

Entre los posibles desafíos que podrían surgir durante la implementación será propiciar una explicación precisa entre el personal bibliotecario sobre el lenguaje técnico, propio del proyecto de ingeniería. Será pertinente que, previo al inicio, se socialicen los fundamentos del enfoque STEM y los propósitos formativos de los productos escritos contemplados en el proyecto. De esta manera se capacitará integralmente a los bibliotecarios, orientando las condiciones para el desarrollo de la intervención y permitiendo que los mismos, logren

apropiarse del vocabulario técnico y de las estructuras propias del lenguaje disciplinar en ingeniería.

En el ámbito organizativo, la gestión del tiempo podría representar otro desafío. Para el desarrollo de las fases del modelo 5E es necesario contar con espacios de trabajo activos, reflexivos y colaborativos. Será necesario considerar que el tiempo para cada sesión se estima entre 50 y 60 minutos por semana, lo que representa un reto para optimizar el tiempo a la par del desarrollo de la intervención.

Reflexiones personales o pedagógicas

En el Plan de Estudios 2022 se señala que la educación básica debe formar estudiantes capaces de actuar en su entorno de manera crítica, reflexiva, colaborativa y comprometida, de la misma manera, menciona la importancia de la comunicación efectiva como parte de los ejes articuladores, dentro del campo de lenguajes. Con esta visión, diseñar e implementar una intervención educativa implica reconocer que, para desarrollar habilidades de comprensión lectora y escritura, los procesos de lectura y de escritura no deben abordarse de manera aislada o reducirse a ejercicios mecánicos. Como se menciona en Movimiento STEM (2919), este enfoque transforma la manera en la que se aprende, se explica y se comunica el conocimiento. Cada actividad y fase en esta intervención busca que la lectura y la escritura estén al servicio de un propósito real: indagar, registrar, organizar, construir, compartir permitiéndole a los estudiantes una comprensión y reflexión constante durante la práctica.

El proceso de aprendizaje puede implicar el experimentar, equivocarse, ajustar, argumentar con otros, defender una idea y documentar un proceso. La Biblioteca Escolar se convierte aquí en el escenario de exploración y de comunicación de ideas para entender el mundo que nos rodea.

Esta intervención responde a la necesidad de usar el lenguaje con intención y claridad, como parte integral del proceso de aprendizaje. Leer y escribir en el marco de esta intervención son procesos esenciales, herramientas que permitirán a los estudiantes afinar, beneficiar o desarrollar habilidades que permitan construir sentido, tomar decisiones y comunicar lo que se va descubriendo. Cuando el lenguaje se utiliza para acompañar una experiencia concreta, como el armado de un circuito o la explicación de un procedimiento técnico, se vuelve una herramienta y representa un puente entre lo que se piensa y lo que se

hace. En este sentido, los productos escritos que forman parte del proyecto, bitácoras, glosarios, esquemas e informes, son además de evidencias finales, medios por los que los estudiantes pueden observar su propio proceso, reconocer avances, identificar dudas y compartir ideas.

Referencias

Bybee, R. w. (2020). Advancing STEM education: A 2020 vision. Technology and Engineering Teacher, 70(1), 30-35.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023). Resultados de la Evaluación Diagnóstica del Aprendizaje 2022-2023.

Cuetos, F. (2011). Comprensión textual. En F. Cuetos, Psicología de la lectura (121 -148). Madrid Editorial Médica Panamericana.

Gras, M. (coord.) &Alli, C. (2023). Educación STEM y su aplicación. Una estrategia inclusiva, sostenible y universal para preescolar y primaria. Movimiento STEM.

Johnston, M. P. (2018). Supporting STEM education: Needs assessment of southeastern rural teacher librarians. School Libraries Worldwide, 62-79.

Meneses, A. & González, D. (2012). La producción escrita de estudiantes universitarios: Relaciones entre sintaxis, discurso y género académico. Revista de Educación, (359), 208-231.

Movimiento STEM. (2019). Visión STEM para México. Consejo Coordinador Empresarial.

Parodi, G., Moreno-deLeón, T., & Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: Reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 25(3), Revista de Lenguaje y Cultura, 25(3), 775-795.

Ruiz-Martin, H, & Bybee, R. W. (2022). The cognitive principles of learning underlying the 5E Model of Instruction. International Journal of STEM Education, 9(1), 21.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Ciudad de México: SEP. ISBN: 978-607-8824-73-1.

Secretary-General of the OECD (2023). https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html#section-d1e158.

Sun, W., & Zhong, B. (2024). Integrating reading and writing with STEAM/STEM: A systematic review on STREAM education. Journal of Engineering Education, 113(4), 939-958.

Estrategias de enseñanza de docentes de educación media superior en estudiantes con discapacidad intelectual*

*Victor Adolfo Mejia Martinez***

Resumen

La educación inclusiva busca la concientización de las diversas discapacidades presentes en los contextos educativos en México. Se ha observado un vacío en la educación media superior al contar con un índice bajo del 8% en la permanencia de la población adolescente con discapacidad. El objetivo de la presente investigación es evaluar las estrategias de enseñanza implementadas por docentes en un estudiante con discapacidad intelectual en una escuela privada de educación media superior de Hidalgo que contribuyan a mejorar la práctica educativa. Así, al compartir dichas estrategias se incrementan los saberes de los docentes para diversificar su práctica y promover la participación, la permanencia y el aprendizaje de jóvenes con discapacidad intelectual. Durante el desarrollo de la investigación se recabaron varios recursos en la creación de un estado del conocimiento para conocer el panorama actual de la presente temática abordando diversas estrategias en sus respectivos contextos. Como base teórica, se encuentra el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y el Diseño Universal para el Aprendizaje para la categorización de las estrategias de enseñanza. Se pretende realizar un estudio de caso intrínseco con la participación de dos docentes atendiendo a un estudiante con discapacidad intelectual incluido en un aula regular de bachillerato general, la investigación se lleva a cabo mediante observaciones y entrevistas semi estructuradas a los involucrados en

* Línea temática: 6 Perspectivas sobre el aprendizaje en educación inclusiva.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación, tercer semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
me277460@uaeh.edu.mx

los procesos de enseñanza-aprendizaje para aportar conocimiento en la educación inclusiva mediante la práctica educativa, en específico de las estrategias de enseñanza.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, discapacidad intelectual, educación media superior, práctica educativa, docente.

Introducción

La educación inclusiva se comprende como un proceso para la presencia, la participación y el aprendizaje en el contexto escolar, el cual funge como centro de formación para todos los estudiantes (Echeita, 2019). Sin embargo, puede producir incertidumbre en los docentes al ingreso de estudiantes con discapacidad, generando dudas sobre la práctica educativa ejercida, las capacidades de los individuos, el conocimiento sobre metodologías inclusivas, la falta de recursos, entre otras problemáticas a las que se pueden enfrentar.

En el contexto nacional, en México, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021) recopila datos sobre la población con discapacidad y/o algún problema o condición mental, términos afines a la discapacidad intelectual, en la cual se contabiliza la presencia de 7,168,178 personas, de las cuales 12% son jóvenes de 15 a 29 años. No obstante, no se especifica acerca del desarrollo académico de estos jóvenes, menos aún delimitando en cada discapacidad como la intelectual. De acuerdo con Jiménez (2022) y de la Cruz (2022) en la población con discapacidad de 15 años y más, el 45% logró concluir la educación primaria, el 19% es analfabeta, 8.1% se localiza en el nivel medio superior y el 5.5% logra una educación superior. El porcentaje de los individuos que estudian la educación media superior es bajo, así como los egresados al siguiente nivel educativo, por ende, el seguimiento de la permanencia de dichos estudiantes debe ser una prioridad para las instituciones educativas.

A pesar de ciertos avances hacia la inclusión en diferentes ámbitos, en la educación no se observan cambios relevantes, las modificaciones legislativas y políticas no corresponden con las acciones implementadas dentro del sistema educativo, desde cambios en las propias instituciones hasta en los sujetos que atienden a la población con discapacidad. En estos últimos puede derivarse de la débil formación de docentes de escuelas regulares sobre educación inclusiva, discapacidad y atención a la diversidad, también se suman factores familiares (Pérez-Castro, 2019). Así, surge la inquietud del presente estudio, acerca de lo

que ocurre dentro de las escuelas de educación media superior con los docentes impartiendo clases a estudiantes con discapacidad intelectual.

Para añadir, existen diversas dificultades para lograr una educación inclusiva como la falta de información dentro de la propia institución educativa, lo que dificulta la respuesta para implementar los ajustes necesarios para planear, implementar, dar seguimientos y adecuar estrategias y acciones educativas (de la Cruz, 2022). Es considerado una ardua tarea para la labor del docente, quien puede carecer de recursos y conocimientos para potenciar las capacidades y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad.

También, se suman cuestiones como la exigencia del currículum, la variedad en la construcción del conocimiento de cada estudiante y la demanda por atender a dicha diversidad (Marchesi, 2014). Por ello, el docente cumple un papel crucial en el desarrollo personal, educativo, social e incluso laboral, sobre todo en este contexto, a estudiantes con discapacidad intelectual. Por tal motivo, la presente investigación tiene como objetivo general:

- Evaluar las estrategias de enseñanza implementadas por docentes con un estudiante con discapacidad intelectual en una escuela privada de educación media superior de Hidalgo que contribuyan a mejorar su práctica educativa.

Teniendo como objetivos específicos, los siguientes:

- Analizar los aspectos de la función de los docentes de educación media superior frente a un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual durante la práctica educativa.
- Caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje empleados por los docentes en un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual de educación media superior.
- Identificar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en un grupo con un estudiante con discapacidad intelectual de media superior que favorecen la práctica educativa.

Con la presente investigación se pretende evaluar la práctica educativa para la atención a la diversidad, particularmente, a un grupo que incluye a un estudiante con discapacidad intelectual generando ajustes razonables para op-

timizar la permanencia, el aprendizaje y el logro de objetivos. Así, el estudio indaga lo realizado en docentes de educación media superior para aportar nuevo conocimiento tanto al área temática de procesos de aprendizaje y educación como a instituciones e interesados en mejorar la adquisición de conocimiento en sus estudiantes.

A su vez, los procesos de aprendizaje pueden beneficiarse de la diversidad de estrategias de enseñanza ya que permite una amplia variedad en el desarrollo de capacidades cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. Los hallazgos aportan en la educación de estudiantes neuro divergentes, con alguna dificultad en el aprendizaje, para fortalecer una habilidad o interés en específico de cada estudiante durante su educación.

Desarrollo

En la creación del estado del conocimiento, se recopilaron recursos publicados en el periodo de 2014 a 2024, discriminándolos de acuerdo con su contenido, objetivos, teorías y metodología, conservando 31 materiales clasificados en: 17 artículos científicos, siete tesis de maestría, dos libros y cinco capítulos de libros. De ellos, se vislumbra un fuerte interés sobre estrategias de enseñanza en América Latina con 13 recursos, en países como Bolivia, Chile, Cuba, Colombia, Perú, Uruguay y Ecuador (seis fuentes). Del resto, Europa aporta cuatro materiales, Asia dos trabajos, cinco artículos de Estados Unidos y en México, se cuenta con siete fuentes.

Otro aspecto interesante son las metodologías, debido a la naturaleza del estudio se observa un gran uso de investigaciones cualitativas teniendo 23 de ellas, cinco estudios cuantitativos localizados y tres de corte mixto. Dentro de las indagaciones cualitativas, el diseño predominante fue el descriptivo (diez de ellos), seguidos de investigaciones documentales (tres), investigaciones-acción (tres), dos intervenciones educativas, una investigación comparada, y, relacionado con esta investigación, cuatro estudios de caso.

Se clasificaron las fuentes en temas principales como: la educación inclusiva, con problemáticas similares en la formación de docentes debido al poco o nulo conocimiento sobre la atención a estudiantes con discapacidad; la educación media superior, con dos vertientes, la implementación de ajustes razonables para el desarrollo de los estudiantes con discapacidad intelectual o la creación de talleres enfocados en la formación de trabajo; procesos de ense-

ñanza-aprendizaje con una inclinación por el fortalecimiento de habilidades cognitivas específicas, para la vida independiente, o un enfoque pedagógico constructivista; el Diseño Universal para el Aprendizaje, con cierta deficiencia en la implementación de los principios de expresión e implicación y; las estrategias de enseñanza, utilizadas en ciertas asignaturas o identificadas en la práctica educativa como el aprendizaje colaborativo, cooperativo, dialógico, por proyectos, resolución de problemas, creación de esquemas, estrategias psicopedagógicas, entre otras.

Tomando parte del marco teórico, relacionándolo con las categorías y objetivos, los procesos de enseñanza-aprendizaje se apoyan del aprendizaje significativo de Ausubel et al., (2009) quienes lo conceptualizan como la interacción entre los conceptos nuevos y los conceptos almacenados dentro de la estructura cognitiva del estudiante generando significados reales. Asimismo, la estructura o arquitectura cognitiva es única para cada individuo por lo que el aprendizaje es personal, en estudiantes con discapacidad intelectual se identifica una limitación en una o varias capacidades cognitivas como la atención, percepción, memoria, o lenguaje en cierto grado.

Esto deriva en el aprendizaje por recepción, el cual permite adquirir significados nuevos mediante la presentación del nuevo material, el cual debe de ser significativo para conseguir la asimilación de conceptos dentro de la estructura cognitiva (Ausubel et al., 2009). Lo cual crea un proceso activo entre el individuo y la nueva información, es necesario que los contenidos se adecuen a la arquitectura cognitiva de los estudiantes con discapacidad intelectual para una mayor optimización del proceso de aprendizaje.

Vinculado a ello, Vygotsky menciona que las habilidades cognitivas como la percepción, la memoria y el pensamiento evolucionan de funciones psicológicas elementales, adquiridas de forma natural por el ser humano, a funciones superiores mediante un desarrollo cultural (Wertsch, 1995). Esto demuestra las capacidades innatas de cada individuo y su fortalecimiento mediante la construcción de conocimiento, así como la influencia cultural del entorno, donde la educación juega un rol importante.

En relación con la discapacidad intelectual, existen dos posibles escenarios, la limitación en las funciones psicológicas elementales pero un mayor desarrollo en las funciones superiores, aunque puede tratarse de una simulación, en la cual el estudiante demuestra tener cierta habilidad al utilizar otras capacidades cognitivas para compensar la deficiencia, como el uso de la imaginación para

complementar la memoria. O, de manera más frecuente, un desarrollo desproporcionado de las funciones elementales que afectan el paso a las superiores, con ello el estudiante busca la compensación hacia la adaptación de su medio social (Vygotsky, 1983).

Como complemento, los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual precisan del conocimiento del grado de comprensión del individuo más que de su expresión del mismo para identificar el nivel real de desarrollo y así, buscar la zona de desarrollo próximo (ZDP) adecuada (Vygotsky, 1983). Esta zona puede ser dinámica y modificable de acuerdo con los avances demostrados en el periodo escolar, se debe buscar una nivelación de los nuevos contenidos mediante la implementación de actividades y estrategias.

De la mano del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría sociocultural de Vygotsky, se propone integrar el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como respuesta ante el aumento de la diversidad de los estudiantes y el currículo único utilizado por los docentes (Rose y Meyer, 2002). De este modo, no sólo se ofrece flexibilidad a los estudiantes con alguna discapacidad sino la apertura al desarrollo de habilidades y capacidades de cualquier estudiante.

El DUA presenta tres principios (Rose y Meyer, 2002; Alba et al., 2011), los cuales son: proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos, donde los estudiantes captan y asimilan la información brindada por el docente, la cual debe ser significativa; proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje, para el uso de habilidades cognitivas, estratégicas, organizativas y sociales en la demostración de los conocimientos adquiridos; y proporcionar múltiples formas de implicación, centrado en el compromiso y motivación durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para añadir, los estudiantes con discapacidad intelectual pueden presentar dificultades en la organización de conceptos, activación de esquemas previos y la comunicación con sus compañeros para la expresión de sus saberes por lo que el DUA amplía las oportunidades para fortalecer dichas áreas. A su vez, los principios del modelo empatan con la activación del conocimiento previo, la actividad mental constructivista y la motivación para aprender, factores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Marchesi, 2014).

Al momento, se ha dado el enfoque hacia el aprendizaje del estudiante y la práctica educativa, aun así, el docente tiene la tarea de promover el aprendizaje de nuevos conocimientos mediante estrategias estructuradas con un alto grado

de significatividad. Dicho rol de planificador se complica debido a la amplia gama del desarrollo cognitivo de los estudiantes, pero brinda la oportunidad de enseñar, de manera implícita, diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas que los estudiantes podrán desarrollar para descubrir, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre los contenidos de las asignaturas (Hernández, 2012).

De esta forma, se incluyen las funciones del docente propuestas por Vermunt y Verloop (1999) como clave para lograr la formación del estudiante con discapacidad intelectual. Dentro de ellas, se encuentra la cognitiva encargada de relacionar, analizar, aplicar, memorizar y procesar críticamente la nueva información mediante la formulación de preguntas, asociar la nueva información con conocimiento previo, demostrar relaciones de conceptos, crear esquemas, entre otras actividades. Mientras que la función metacognitiva planifica, orienta, revisa, ajusta, valora y reflexiona, se les solicita a los estudiantes abordar y buscar soluciones a problemas, de manera autónoma o con el trabajo colaborativo. Y la afectiva busca motivar, formar expectativas, hacer atribuciones, valorar, apreciar y manejar las emociones en la creación de un clima afectivo, brindando responsabilidad a los estudiantes, recomendando periodos de estudio, estableciendo metas personales y proporcionando experiencias exitosas.

Con lo mencionado existe una relación entre las diferentes teorías aunado a lo que se pretende indagar. Con ello, la ruta metodológica parte de una investigación cualitativa debido a la construcción social de las realidades, el interés en las perspectivas de los participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento cotidiano (Flick, 2015). De este modo, los docentes y el estudiante con discapacidad intelectual tendrán la oportunidad de compartir sus experiencias sobre la implementación de estrategias de enseñanza, su impacto en el aprendizaje y la función del docente.

De esta forma, se realizará un estudio de caso intrínseco por la existencia del interés y necesidad por la profundización de un aspecto en particular. En esta investigación serán los docentes quienes están formando a un individuo con discapacidad intelectual, lo cual se realizará mediante la identificación del objeto de estudio, se observará la forma de impartir clases, su previa planeación, la ejecución, el uso de estrategias y la evaluación de la sesión (Stake, 2012). La recolección de datos se llevará a cabo mediante tres instrumentos, una guía de observación, la cual establece las características, factores, procesos y dimensiones del objeto de estudio, lo cual centra al investigador en lo que quiere obser-

var (Latorre, 2005), en específico clasificando las estrategias implementadas en los principios y pautas del DUA.

Por consiguiente, se evaluará la práctica educativa mediante una posterior observación, donde los criterios se categorizaron en las funciones docentes con las dimensiones cognitiva, metacognitiva y afectiva, el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes con discapacidad intelectual y las propias estrategias de enseñanza. A su vez, se realizará una entrevista semi estructurada a profundidad, ya que ofrece flexibilidad para ahondar en algunos aspectos que el entrevistado pueda cerrarse con sus respuestas sin dejar de tener una guía para su desarrollo (Latorre, 2005), el guión se relaciona con las mismas categorías de la evaluación de la observación para conocer la posición de los participantes.

Para analizar la información recabada se hará una codificación y categorización de los datos con lo cual se podrá realizar una triangulación metodológica (Stake, 2012) de los instrumentos, las dos guías de observación con la perspectiva del investigador y la entrevista semi estructurada con la perspectiva de los participantes. Con ello, se utilizan diferentes puntos de vista de lo ocurrido siendo sustentadas por apoyos teóricos para una mayor validez y credibilidad del estudio (Hernández et al., 2014). Asimismo, se visualizará la correspondencia del investigador, de la teoría y de lo experimentado en el contexto.

Consideraciones finales

A la fecha de entrega del presente escrito no se ha analizado la recolección de datos con la suficiente profundidad para compartir los resultados obtenidos con veracidad. Sin embargo, en el análisis documental acerca de la problemática, estado de conocimiento, marco teórico y metodología se han encontrado hallazgos y vacíos dentro de la temática de las estrategias de enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel de educación media superior.

En el planteamiento del problema se observa la búsqueda hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva. En México se han implementado cambios en agendas, legislaciones y normativas, aunque falta reflejarse dentro de las escuelas en la práctica educativa. Mientras, el estado del conocimiento muestra las contribuciones de varios investigadores en este proceso, ofreciendo varias perspectivas en diferentes contextos pero con el mismo objetivo de fortalecer las capacidades y habilidades de los estudiantes.

La incorporación del marco teórico ayuda a conceptualizar los términos utilizados en la investigación, así como dotar de mayor conocimiento hacia la enseñanza de estudiantes con discapacidad intelectual, al igual de la expresión del conocimiento adquirido. La metodología es adecuada para generar un conocimiento más profundo en el contexto, puesto que los instrumentos han sido validados por un experto y piloteados con un docente con criterios de inclusión y exclusión similares a los participantes del estudio.

Para concluir, se espera que la presente investigación aporte de manera óptima tanto en la propia institución del estudio como en la educación media superior de México, ofreciendo otra alternativa a los docentes para la diversificación de sus estrategias de enseñanza y así, favorecer la práctica educativa tanto en los estudiantes con discapacidad intelectual, así como en todos los jóvenes de este nivel educativo.

Referencias

Alba, C., Sánchez, J .M. y Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Ministerio de Economía y Competitividad.

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Trillas.

De la Cruz, G. (2022). El derecho a la educación de jóvenes con discapacidad en media superior: Análisis de las 4-A. En J. Pérez-Castro (Ed.). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp 185-207). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE Educación.

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano.* Octaedro.

Flick, U, (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa.* Morata.

Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación.* Paidós.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2021). *Estadística a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (datos nacionales)* [comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf

Jiménez, J. M. (2022). El derecho a ser diferente, exigencia en la educación superior. En J. Pérez-Castro (Ed.). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*

(pp 133-155). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE Educación.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

Marchesi, Á. (2014). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp.21-44). Alianza.

Pérez-Castro, J. (2019). Tres modelos para ampliar las oportunidades educativas de personas con discapacidad. En J. Pérez-Castro y A. A. López (Eds.). *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp 61-84). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE Educación.

Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: ASCD. http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos.* Morata.

Vermunt, J. D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Pergamon Learning and Instruction, 9,* 257-280. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0

Vygotsky, L. S. (1983). *Obras Escogidas.* Editorial Pedagógica Moscú.

Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Paidós.

Patrones de habilidades cognitivas en matemáticas: un análisis con modelos DINA y G-DINA en pruebas PLANEA*

*Julio Cesar Costeño Hernández***

Resumen

Esta investigación analiza los patrones de habilidades cognitivas en matemáticas de estudiantes de tercero de secundaria utilizando dos modelos de diagnóstico cognitivo: DINA y G-DINA. A partir de datos provenientes de la prueba PLANEA con representatividad nacional (n=10,000), se analizan 12 atributos cognitivos matemáticos en dos formas paralelas (A y B). Los resultados revelan que el modelo G-DINA proporciona un ajuste significativamente mejor a los datos que el modelo DINA, sugiriendo que los procesos cognitivos en matemáticas son más complejos que una conjunción estricta de atributos. Se identificaron diferencias estructurales entre ambas formas: la Forma A enfatiza habilidades de representación matemática con distribución equilibrada de patrones, mientras la Forma B muestra mayor polarización entre estudiantes sin habilidades y aquellos con múltiples competencias, con énfasis en habilidades interpretativas. Las correlaciones entre atributos sugieren conexiones significativas entre calcular e interpretar (Forma A) y entre calcular e imaginar (Forma B). Estos hallazgos tienen implicaciones para el desarrollo de estrategias educativas diferenciadas según los patrones de habilidades identificados.

Palabras clave: diagnóstico cognitivo, matemáticas, evaluación educativa, habilidades cognitivas, PLANEA.

* Línea temática: Medición y evaluación del aprendizaje
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 85%.

** Doctorado en Educación: Escuela, Lengua y Sociedad. Universidad del País Vasco.
julio.costeno@ibero.mx

Introducción

La evaluación de habilidades matemáticas en estudiantes de educación secundaria ha transitado de enfoques centrados exclusivamente en el desempeño global hacia perspectivas más analíticas que buscan comprender los procesos cognitivos subyacentes (Tatsuoka, 2009). Esta evolución responde a la necesidad de identificar con mayor precisión las fortalezas y debilidades específicas de los estudiantes para diseñar intervenciones educativas más efectivas y personalizadas. En este contexto, los Modelos de Diagnóstico Cognitivo (CDM) emergen como herramientas prometedoras por su capacidad para conectar el desempeño observable con los atributos cognitivos no observables que los estudiantes requieren para resolver tareas matemáticas (de la Torre & Minchen, 2014).

El problema de investigación abordado en este estudio surge de la limitada información diagnóstica que proporcionan las evaluaciones estandarizadas tradicionales. En México, la prueba PLANEA ofrece información valiosa sobre el nivel de desempeño matemático de los estudiantes de secundaria, pero generalmente no provee un análisis detallado de los patrones de dominio de habilidades cognitivas específicas. Este vacío dificulta la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje matemático y el diseño de estrategias didácticas que atiendan de manera efectiva las necesidades particulares de los estudiantes.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Qué patrones de dominio de habilidades cognitivas matemáticas pueden identificarse en estudiantes de tercero de secundaria mediante el análisis de sus respuestas en la prueba PLANEA? De esta interrogante se derivan preguntas específicas: ¿Cómo se distribuyen estos patrones en la población estudiantil? ¿Existen diferencias estructurales significativas entre los patrones identificados en las dos formas paralelas de la prueba? ¿Qué modelo de diagnóstico cognitivo (DINA o G-DINA) proporciona una caracterización más precisa de estos patrones?

El objetivo general de esta investigación es caracterizar los patrones de habilidades cognitivas matemáticas en estudiantes mexicanos de tercero de secundaria mediante la aplicación de modelos de diagnóstico cognitivo (DINA y G-DINA) a los datos de la prueba PLANEA. Este estudio pretende contribuir tanto al campo teórico del diagnóstico cognitivo como a la práctica educativa en matemáticas, generando conocimiento que permita una comprensión más profunda de los procesos de aprendizaje matemático y sirva de fundamento para el desarrollo de estrategias didácticas diferenciadas.

Desarrollo

Marco teórico-metodológico

Los Modelos de Diagnóstico Cognitivo (CDM) representan un avance significativo en la evaluación psicométrica al establecer relaciones explícitas entre el desempeño en ítems específicos y los atributos cognitivos subyacentes necesarios para resolverlos (Rupp et al., 2010). Estos modelos operan mediante una matriz Q que especifica qué atributos cognitivos son requeridos para responder correctamente cada ítem de la evaluación.

Entre los diversos modelos de diagnóstico cognitivo, esta investigación se centra en dos modelos específicos: DINA (Deterministic Input, Noisy "And" gate) y G-DINA (Generalized DINA). El modelo DINA, desarrollado inicialmente por Junker y Sijtsma (2001), asume una conjunción estricta de atributos, donde un estudiante necesita dominar todos los atributos requeridos para un ítem para tener una alta probabilidad de responderlo correctamente. Por otro lado, el modelo G-DINA, propuesto por de la Torre (2011), relaja este supuesto permitiendo que diferentes combinaciones de atributos contribuyan de manera distinta a la probabilidad de respuesta correcta, reconociendo así la complejidad de los procesos cognitivos.

Para esta investigación, se definieron 12 atributos cognitivos fundamentales en el aprendizaje matemático:

1. Calcular: Operación numérica, estadística, algebraica o probabilística.
2. Operar: Establecer relaciones correctas entre datos y aplicar algoritmos.
3. Ubicar: Hacer presente un objeto matemático mediante forma numérica, algebraica o gráfica.
4. Representar: Utilizar representaciones, crear relatos basados en expresión matemática.
5. Traducir: Pasar de una representación a otra (gráficas, tablas, verbal, algebraica).
6. Relacionar: Establecer correspondencia entre representaciones, números o expresiones.
7. Estimar: Formular juicios de valor sobre el resultado de una operación o medida.
8. Medir: Establecer relaciones entre magnitudes para calcular medidas.

9. Interpretar: Entender lo comunicado, comprender la función de elementos matemáticos.
10. Comparar: Contrastar elementos, magnitudes o representaciones.
11. Imaginar: Idear trazos, formas y transformaciones geométricas.
12. Inferir: Determinar relaciones entre datos implícitos/explícitos para resolver problemas.

Metodología

Este estudio utilizó datos de la prueba PLANEA aplicada a estudiantes de tercero de secundaria, con una muestra representativa a nivel nacional de 10,000 estudiantes. Se analizaron dos formas paralelas de la prueba (Forma A con 24 ítems y Forma B con 23 ítems), aplicando los modelos DINA y G-DINA.

El análisis se realizó utilizando el paquete CDM en R (Robitzsch et al., 2019), siguiendo un procedimiento que incluyó:

1. Preparación de datos y recodificación de respuestas (1 para respuestas correctas, 0 para incorrectas).
2. Construcción de la matriz Q que relaciona cada ítem con los 12 atributos cognitivos.
3. Aplicación de los modelos DINA y G-DINA a ambas formas de la prueba.
4. Evaluación del ajuste de los modelos mediante criterios como deviance, AIC y BIC.
5. Análisis de los patrones de dominio de atributos y sus correlaciones.

El tiempo de cómputo varió significativamente entre modelos y formas, tomando aproximadamente 4.5 horas para el G-DINA en la Forma A y 1.375 horas para la Forma B.

Resultados

Comparación y selección de modelos

El análisis comparativo entre los modelos DINA y G-DINA reveló una clara superioridad del modelo G-DINA en términos de ajuste estadístico. Para la Forma A, el G-DINA mostró valores significativamente mejores en todos

los indicadores: log-likelihood (-139642.3 vs -141901.6), deviance (279284.5 vs 283803.2), AIC (279906.5 vs 292089.2) y BIC (282148.9 vs 321961.6). Resultados similares se obtuvieron para la Forma B. Adicionalmente, el valor RMSEA promedio por ítem fue de 0.023 para la Forma A y 0.018 para la Forma B, indicando un buen ajuste del modelo G-DINA en ambos casos.

Esta superioridad del G-DINA sugiere que los procesos cognitivos involucrados en la resolución de problemas matemáticos son más complejos y permiten compensaciones entre los atributos, en contraste con la regla de conjunción estricta que asume el modelo DINA.

Patrones de habilidades en la Forma A

En la Forma A, los patrones de habilidades más frecuentes incluyen:

1. Patrón "000000000000" (ninguna habilidad): 4.89%
2. Patrón "000010000000" (solo α_5/Traducir): 3.67%
3. Patrón "000100000000" (solo α_4/Representar): 3.66%
4. Patrón "001010000000" (α_3/Ubicar y α_5/Traducir): 2.72%
5. Patrón "000011000000" (α_4/Representar y α_5/Traducir): 2.27%

Estos patrones sugieren un énfasis en habilidades básicas de representación matemática, con un número significativo de estudiantes dominando solo una o dos habilidades específicas, particularmente relacionadas con la representación y traducción entre diferentes formas de expresión matemática.

Las probabilidades de posesión de cada atributo en la población variaron entre 31.38% (α_7/Estimar) y 59.61% (α_5/Traducir), mostrando una distribución relativamente equilibrada.

Patrones de habilidades en la Forma B

En la Forma B, se identificaron patrones distintivos:

1. Patrón "000000000000" (ninguna habilidad): 10.45%
2. Patrón "000000001100" (α_9/Interpretar y α_{10}/Comparar): 5.27%
3. Patrón "000111111100" (α_4 a α_{11}): 3.09%
4. Patrón "010000000110" (α_2/Operar, α_{11}/Imaginar y α_{12}/Inferir): 2.06%

5. Patrón "000101001110" (combinación de α_4/Representar, α_6/Relacionar y otros): 2.16%

Estos patrones muestran una mayor polarización entre estudiantes sin habilidades (porcentaje significativamente más alto que en la Forma A) y aquellos con múltiples competencias. También se observa un énfasis en habilidades interpretativas y comparativas, así como la presencia de patrones más complejos.

Un hallazgo notable fue la ausencia del atributo α_3 (Ubicar) en la Forma B, con una probabilidad de 0.00%, lo que representa una diferencia estructural significativa entre ambas formas.

Correlaciones entre atributos

Las matrices de correlación revelaron patrones interesantes de relaciones entre habilidades:

Forma A:

- Correlaciones altas entre Calcular (α_1) e Interpretar (α_9): 0.817
- Calcular (α_1) e Inferir (α_{12}): 0.790
- Operar (α_2) y Estimar (α_7): 0.784
- Algunas correlaciones negativas, como entre Traducir (α_5) y Medir (α_8): -0.449

Forma B:

- Correlaciones extremadamente altas entre Calcular (α_1) e Imaginar (α_{11}): 0.996 (casi perfecta)
- Medir (α_8) y Traducir (α_5): 0.955
- Medir (α_8) y Relacionar (α_6): 0.940
- Operar (α_2) e Inferir (α_{12}): 0.916

Las correlaciones en la Forma B son generalmente más extremas, lo que sugiere posible redundancia en la evaluación de ciertos atributos.

Índices de discriminación de ítems

El análisis de discriminación mostró diferencias entre ambas formas:

- Forma A: Presentó mejores índices de discriminación en general, con 21 ítems mostrando discriminación aceptable (≥ 0.3) y solo 3 ítems con discriminación baja.
- Forma B: Mostró una mayor proporción de ítems con baja discriminación (5 ítems por debajo del umbral de 0.3), aunque la mayoría (18 ítems) mantuvo niveles aceptables.

Consideraciones finales

Los resultados de esta investigación proporcionan evidencia significativa sobre los patrones de habilidades cognitivas matemáticas en estudiantes mexicanos de tercero de secundaria, revelando aspectos que no son capturados por los análisis tradicionales de la prueba PLANEA.

Un hallazgo clave es la clara superioridad del modelo G-DINA sobre el modelo DINA para caracterizar los procesos cognitivos en matemáticas. Esto sugiere que el aprendizaje matemático involucra procesos compensatorios donde diferentes combinaciones de habilidades pueden conducir a respuestas correctas, en contraste con una conjunción estricta de habilidades. Esta comprensión más matizada de los procesos cognitivos tiene implicaciones importantes para la enseñanza de las matemáticas, sugiriendo que las intervenciones educativas deberían reconocer y aprovechar las diversas rutas cognitivas que los estudiantes pueden utilizar para resolver problemas matemáticos.

Las diferencias estructurales identificadas entre las Formas A y B resultan particularmente reveladoras. La Forma A, con su énfasis en habilidades básicas de representación y una distribución más equilibrada de patrones, parece más adecuada para evaluaciones diagnósticas detalladas de competencias fundamentales. En contraste, la Forma B, con su mayor polarización entre estudiantes sin habilidades y aquellos con múltiples competencias, parece más efectiva para identificar estudiantes en los extremos del espectro de habilidades.

Las correlaciones entre atributos sugieren conexiones conceptuales significativas entre distintas habilidades matemáticas. Por ejemplo, la fuerte correlación entre Calcular e Interpretar en la Forma A sugiere que mejorar la com-

prensión conceptual podría apoyar el desarrollo de habilidades de cálculo. De manera similar, la estrecha relación entre Calcular e Imaginar en la Forma B indica que las estrategias de enseñanza que conectan representaciones visuales con operaciones numéricas podrían ser particularmente efectivas.

Un resultado preocupante es el porcentaje significativo de estudiantes que no domina ninguno de los atributos evaluados (4.89% en la Forma A y 10.45% en la Forma B), lo que señala áreas críticas para la intervención educativa. Estos estudiantes requerirían un apoyo integral que aborde simultáneamente múltiples habilidades matemáticas fundamentales.

Las correlaciones extremadamente altas en la Forma B (por ejemplo, 0.996 entre Calcular e Imaginar) sugieren posible redundancia en la estructura de medición. Desde una perspectiva práctica, esto podría indicar la posibilidad de simplificar la evaluación combinando atributos altamente correlacionados sin perder significativamente información diagnóstica.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante reconocer que la matriz Q utilizada, aunque desarrollada con rigor metodológico, implica juicios subjetivos sobre qué atributos son necesarios para cada ítem. Futuras investigaciones podrían beneficiarse de procedimientos de validación adicionales para esta matriz. Asimismo, la generalización de estos resultados debe considerar el contexto específico de la evaluación PLANEA y las características particulares del sistema educativo mexicano.

Para concluir, esta investigación contribuye significativamente a la comprensión de los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje matemático de estudiantes mexicanos de secundaria, ofreciendo una base empírica para el diseño de intervenciones educativas más específicas y efectivas. Los patrones identificados pueden orientar el desarrollo de estrategias didácticas diferenciadas según los perfiles de habilidades, potencialmente mejorando la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el nivel secundaria.

Referencias

de la Torre, J. (2011). The generalized DINA model framework. *Psychometrika, 76*(2), 179-199. https://doi.org/10.1007/s11336-011-9207-7

de la Torre, J., & Minchen, N. (2014). Cognitively diagnostic assessments and the cognitive diagnosis model framework. *Psicología Educativa, 20*(2), 89-97. https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.001

Junker, B. W., & Sijtsma, K. (2001). Cognitive assessment models with few assumptions, and connections with nonparametric item response theory. *Applied Psychological Measurement, 25*(3), 258-272.

Leighton, J. P., & Gierl, M. J. (2007). *Cognitive diagnostic assessment for education: Theory and applications*. Cambridge University Press.

Robitzsch, A., Kiefer, T., George, A. C., & Uenlue, A. (2019). CDM: Cognitive diagnosis modeling. R package version 7.5-14. https://CRAN.R-project.org/package=CDM

Rupp, A. A., Templin, J., & Henson, R. A. (2010). *Diagnostic measurement: Theory, methods, and applications*. The Guilford Press.

Tatsuoka, K. K. (2009). *Cognitive assessment: An introduction to the rule space method*. Routledge.

Implementación de estrategias sugeridas por la Nueva Escuela Mexicana, como complemento para la adquisición del aprendizaje de lectoescritura en alumnos de primer grado*

*Gerarda Padrón Gutiérrez***

Resumen

La siguiente investigación plantea la posibilidad de estimar sí enseñar lectoescritura a los alumnos de 1º de primaria, con un método determinado es suficiente para el logro de este aprendizaje, o es necesario complementar con otras estrategias sugeridas por la Nueva Escuela Mexicana a través de las metodologías que propone, y de ser así como esto permite que los alumnos se apropien de su cultura a través de este y el desarrollo de las diversas formas de comunicación capacitándolos además para que sean individuos críticos. Destacando la importancia de dicho aprendizaje ya que este representa las bases cognitivas y académicas para generar otros aprendizajes significativos en la vida de los individuos.

La aplicación de estas estrategias también puede mostrar si los métodos con los que se enseña a leer y escribir se pueden adaptar en proyectos que permitan el logro de los procesos de desarrollo de aprendizaje de los campos formativos especialmente el de Lenguajes. Por lo que al realizar dicha investigación acción se pretende dar cuenta de los resultados obtenidos y aportar conocimiento a favor de la formación de los niños, niñas y adolescentes en el nivel de educación básica en México.

Palabras clave: lecto-escritura, aprendizaje, metodologías, estrategias.

* Línea temática: Dimensión metodológica, técnicas e instrumentos.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional unidad 152 Atizapán con Sede Regional Nezahualcóyotl.
gerarda.padron@gmail.com

Introducción

La lectoescritura es un aprendizaje que se pretende lograr durante la primera fase del programa educativo 2022, es decir en el primer y segundo grado del nivel de primaria. Sin embargo, a pesar los distintos métodos con los que se puede enseñar bajo la autonomía docente, o por acuerdo de grado o escuela este aprendizaje no siempre se logra por todos los alumnos, aunque estos se encuentren en las mismas condiciones como lo mencionan Ferreiro y Teberosky (1991): "la lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores. Pero, a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende." (p.13).

El grupo de 1º B de la primaria JRR turno vespertino está compuesto por 15 alumnos inscritos de los cuales son: 10 niños y 5 niñas, presenta la siguiente problemática: algunos alumnos no logran los avances en el aprendizaje de lectoescritura de acuerdo con el método con el que se determino trabajar en el grado. Es por esto por lo que el presente trabajo describe la intervención que se realizará en este para disminuir dicha problemática.

Algunos posibles factores que se detectan son los siguientes: en el grupo hay un número significativo de alumnos con problemas de lenguaje con base a la cantidad del grupo ya que son 5 de un total de 15, y el método que se trabaja contempla la actividad fonética, lo que provoca que en ocasiones cofundan el sonido de algunas letras y por lo tanto no solo las dicen de forma diferente sino además las escriben así. alumnos que faltan constantemente a clases en periodos prolongados lo que afecta pues el método es continuo y al no asistir pierden algunos de los procesos de este. Además, la población ha sido fluctuante en cuanto a niños que se han ido y otros han llegado sin mayores avances en cuanto a este aprendizaje incluso otros básicos que debieron por su edad haber desarrollado u obtenido en una fase previa como habilidades de motricidad fin y gruesa, ubicación espacial, por mencionar algunas. Dos de los alumnos vienen de Perú y me informan los padres que ellos tienen un calendario escolar distinto al nuestro ya que su ciclo escolar termina en diciembre, por lo que ellos recién están comenzando en este mes su educación primaria.

Por lo tanto, es importante que se indaguen y apliquen estrategias que fortalezcan la adquisición de la lectoescritura apegadas al programa educativo actual 2022 de la Nueva Escuela Mexicana.

Pues este mismo no dice que no basta con un método para el logro de este aprendizaje como lo menciona el documento de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura (2024):

> Así, el aprendizaje de la lectura y la escritura va mucho más allá de la enseñanza aislada de las letras y su trazo. Requiere un trabajo intelectual de los niños que les permita entender la lógica del sistema de escritura, pues el lenguaje se concibe como un objeto de conocimiento mucho más amplio. (p.6).

Se aplicarán durante los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026, proyectos que permitan o abonen al aprendizaje de la lectoescritura.

Pues el objeto de esta intervención es la adquisición de este aprendizaje en alumnos de primer grado.

Partiendo de las siguientes preguntas de investigación: ¿Por qué algunos alumnos no adquieren el aprendizaje de la lectoescritura en los tiempos y de acuerdo con la metodología que se determinó utilizar? Y ¿Cuál o cuáles podrán ser las metodologías que puede aplicarse para que los alumnos de primer grado adquieran el aprendizaje de lectoescritura, de acuerdo con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana?

El objetivo de esta investigación es demostrar si las estrategias de la nueva escuela mexicana fortalecen la adquisición de la lectoescritura a través de la metodología de proyectos, independientemente del método de lectoescritura que se esté impartiendo. Ya que como sabemos este aprendizaje también es de gran importancia para la Nueva escuela mexicana, específicamente en el campo de lenguajes del que menciona una de sus finalidades es:

> La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones —orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas— para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones. (p.19,20).

También se atenderán los siguientes objetivos durante la investigación: Identificar las metodologías que propone la nueva escuela mexicana para la adquisición de la lectoescritura e Implementarlas a través algunos proyectos,

específicamente del campo de lenguajes que busquen el logro de la adquisición de la lectoescritura dentro de sus procesos de desarrollo de aprendizajes.

Descripción de la experiencia de la intervención

Es así como se llevarán a cabo dos proyectos relacionados con la lectoescritura sugeridos por los Libros de texto gratuitos de la Nueva escuela mexicana que son: Conozcamos las maravillas de la lectura, (proyectos de Aula), y ¡Disfrutemos de las bibliotecas! (proyectos escolares), así como un proyecto de lectura de textos para acercar a los alumnos a la lectura.

Descripción de los resultados parciales o finales

La investigación partió de la realización de un diagnóstico pedagógico el cual permite observar mediante una metodología determinada durante sus diferentes etapas, la realidad del grupo que se pretende investigar, para darnos mayor claridad y siente las bases lo más adecuadamente posible de las metodologías o estrategias que se deben llevar a cabo para incidir a favor de la disminución de la problemática detectada durante esta.

Es muy importante que este diagnóstico sea lo más veraz posible y definitivamente se cuente con instrumentos que nos permitan valorar o detectar algunas posibles situaciones por las que se esté presentando dicha problemática, estos instrumentos se analizarán para determinar si algunos de los datos arrojados por ellos pueden ser modificados o no con nuestra intervención y de qué forma podríamos hacerlo.

Como lo menciona el documento de Diagnóstico Integral de la Escuela (2022), cuando dice: "Tener información sobre lo que saben las y los estudiantes es esencial para planear los procesos de enseñanza y aprendizaje," (p. 3). De esta manera se puede reconsiderar si estos son o no, los adecuados y de no ser así, realizar los ajustes de las metodologías o las estrategias con el propósito de lograr que se logren los objetivos planteados.

Durante los primeros días de clases se detectó que la mayoría de los alumnos tienen dificultad en cuanto a motricidad gruesa y fina a través de ejercicios solicitados de coloreado, actividades de recorte, incluso al pedirles que escriban por su nombre o copien alguna palabra del pizarrón la letra es muy grande o pequeña, por lo tanto, ilegible.

Otro aspecto importante que observa es un número significativo de alumnos con diversos problemas de lenguaje con base a la cantidad del grupo ya que son 5 del total de 15 lo que se considera puede ser una causa por la que se les dificulte este aprendizaje pues el método que se utiliza ya que como la mayoría de estos requiere que se trabaje fonéticamente con ellos y en ocasiones cofunden el sonido de algunas letras con otras y por lo tanto no solo las dicen de forma diferente sino además las escriben así.

Este ciclo escolar de acuerdo con el colegiado específicamente docentes de grado y autoridades se decidió utilizar el Método de lectura Sarita, de las autoras Sara María Carrillo Vega y Sara Alicia Herrera Carrillo, y cuya propuesta indica que los alumnos que se encuentran en primer grado lograran leer en un periodo aproximado de 90 días hábiles y ofrece distintos materiales de apoyo para los docentes como los alumnos. Es un método en esencia silábico.

También se lleva a cabo el programa de la Nueva Escuela Mexicana, y se han visto algunos proyectos sin embargo desde la realidad esta se ha limitado debido a que los alumnos no han logrado el aprendizaje básico y necesario de la lectoescritura lo que ha mermado la atención y comprensión de estos proyectos.

Y como se menciona anteriormente ha sido un grupo fluctuante por lo que ha habido desfaces en sus procesos de aprendizaje, estos traducidos a la realidad, generan la necesidad de que se realice constantemente un diagnóstico de quienes llegan y al detectar sus avance o áreas de oportunidad, que determinen nuevamente desde donde se debe comenzar con ellos y buscar las estrategias para tratar de nivelarlos con el resto del grupo.

Primeramente, al inicio del ciclo escolar se realizó un test de estilos de aprendizaje, posteriormente se aplicó el examen de Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las Alumnas y los Alumnos de educación Básica, Fase 3, EIA-01, La basura de la escuela y EIA-02, hablemos sobre el agua. (MEJOREDU). Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Este examen presenta a los alumnos diferentes situaciones contextualizadas respecto los temas antes mencionados de acuerdo con los cuatro acampos formativos, para que, mediante la observación en su mayoría de imágenes, ellos analicen lo que se es pide en cada campo formativo y por medio de una rúbrica que cuenta con cuatro niveles de integración o de posibles repuestas, que van de 0 a 3, donde 0 determina que el aprendizaje no cuenta con evidencias de

desarrollo, 1 requiere apoyo para desarrollar el aprendizaje, 2 se encuentra en procesos de desarrollo y 3 el aprendizaje se encuentra desarrollado.

También se determinó utilizar un cuestionario a los padres de familia con el propósito de investigar acerca de apoyo que dan a sus hijos en casa con sus tareas, los hábitos de estudio con los que cuentan y si ellos consideran que es importante específicamente el aprendizaje de la lectoescritura.

Respecto al cuestionario Astorga menciona que un cuestionario es: un conjunto de preguntas bien formuladas y ordenadas. Su uso es imprescindible para garantizar que logremos la información que buscamos. (p. 120).

Se decidió utilizar una entrevista para los alumnos ya que por su edad no podría responder algún otro recurso. De la misma manera acerca de sus intereses de aprendizaje, hábitos de estudio y respecto al tema, al final de esta e le solicitó que escribieran 3 palabras que ya supieran hacerlo y su nombre para tener una evidencia de su grafía al momento de realizar la entrevista.

La entrevista tiene también un cuestionario a responder, pero de preguntas cerradas o limitadas a respuestas de si o no como nos dice Astorga, Con preguntas cerradas, sólo habla el entrevistador. Estas preguntas pueden servir para aclarar algún asunto. (p.123)

Resultados de la prueba de estilos de aprendizaje

Visual	Auditivo	Kinestésico
5	1	9

Esta primera prueba o test arroja el dato de que la mayor parte del grupo tiene un estilo de aprendizaje kinestésico por lo que se pone atención al respecto para elegir estrategias acordes a esto sin dejar de atender a los alumno con otro estilos menos predominantes.

MEJOREDU EIA -01. La basura de la escuela

Niveles de integración	Uso de grafías	Uso de números convencionales	Conteo	Acción para combatirá la basura en la escuela.
Sin evidencia de desarrollo de aprendizaje.	2			
Requiere apoyo para desarrolla el aprendizaje	5	2		3
En procesos de desarrollo.	4	4	5	5
Aprendizaje desarrollado	2	7	8	5

MEJOREDU EIA-02. Hablemos del agua.

Niveles de integración	Cambios en el paisaje	Consecuencias de no cuidar el agua	Elaboración de un letrero	Uso del agua para cuidar la salud.
Sin evidencia de desarrollo de aprendizaje.		2	2	1
Requiere apoyo para desarrolla el aprendizaje	7	3	6	9
En procesos de desarrollo.	4	5	6	3
Aprendizaje desarrollado	4	5	1	2

Al analizar estas pruebas que se aplicaron durante el primer diagnóstico de los alumnos se puede observar desde un razonamiento lógico que la mayoría no realizó grafías o números, aunque en general se encontraban en el proceso de desarrollo de estas.

Se realizaron 12 entrevistas lo alumnos

Intereses del alumno respecto a la escuela (asistir)	Hábitos de estudio en casa	Interés de la lectoescritura
SI 12	SI 10	SI 12
NO 0	NO 2	NO 0

La entrevista a los alumnos da en general resultados positivos pues la mayoría de ellos responde tener interés en aprender y reconocen tener apoyo en casa, para sus tareas o hábitos de estudio.

Cuestionario a padres de familia

Aprendizajes más importantes para su hijo	Hábitos de estudio del alumno en casa.	Preguntas sobre el tema de lectoescritura (¿es importante este aprendizaje para su hijo?)
Leer y escribir 8	SI 11	SI 11
Valores y hábitos 4	NO 1	NO 1

El cuestionario de los padres de familia también arroja resultados positivos de acuerdo con los mismos temas, lo que indica que ese puede trabajar desde la perspectiva de tener apoyo por de ellos para disminuir la problemática que se pretende atender.

Durante esta primera etapa de la investigación se han podido obtener datos que nos permiten tener un punto de partida para buscar alternativas que

nos ayuden a reconocer algunas de las posibles causas de la problemática y desde donde podemos incidir y cómo hacerlo.

Sin embargo, la observación y análisis de las pruebas o indagaciones hechas con los instrumentos fueron fluctuantes hasta el momento ya que lamentablemente no se pudieron aplicar a todos los alumnos debido a las constates faltas que estos tiene a clases lo que nos impide en este momento tener datos exactos o puntuales de todos ellos al cien por ciento.

Reflexionando acerca de los resultados obtenidos hasta el momento de esta investigación, se reconocen varios aspectos que son importantes a considerar, como el realizar cambios en la práctica docente implementando estrategias que incrementen la posibilidad del aprendizaje de la lectoescritura y que estas abonen, atender los estilos de aprendizaje de los alumnos especialmente de la mayoría sin dejar de atender los otros, planeando de tal forma que todos tengan la oportunidad de aprender de acuerdo a estos y a sus necesidades, además solicitar el apoyo de los padres de familia para que primeramente eviten en lo posible que los alumnos falten a la escuela constantemente y den más apoyo en casa a estos para lleva a cabo los procesos de aprendizaje que se pretenden lograr.

Es también importante considerar que estrategias nos ofrecen las metodologías de la Nueva Escuela Mexicana a través de los proyectos sugeridos en los libros de texto que contribuyen a dicho aprendizaje y aplicarlas independientemente de los métodos de lectoescritura que se apliquen ya que esto generará un panorama más amplio para el docente en cuanto a la enseñanza y para el alumno en cuanto a su aprendizaje, involucrando por su naturaleza a los padre de familia y permitiendo a los alumnos un acercamiento a su comunidad y la cultura de esta. Generando en el un aprendizaje significativo.

Referencias

Ferreiro, E, & Teberosky A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. google.com.mx/books/edition/Los_sistemas_de_escritura_en_el_desarrol/wHFXcQcPvr4C?hl=es&gbpv=1&dq=que+es+la+lectoescritura+según+autores

El Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 3, elaborado por la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_3.pdf

Astorga, A. & Van Der Bijl, V. (1991), Manual de diagnóstico participativo. https://planificacionyadministracion.wordpress.com/wpcontent/uploads/2019/05/manual_de_diagnostico_participativo_alfr.pdf

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura Primaria. Fase 3 https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/La-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura_Primaria_Fase-3.pd

Diagnóstico Integral de la Escuela. Ciclo Escolar 2022-2023 https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Diagnostico-integral-de-la-escuela.pdf

Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica para el ciclo escolar 2024-2025. https://www.mejoredu.gob.mx/evaluacion-diagnostica-2024

Una aproximación al análisis de la frustración y su incidencia en jóvenes de una preparatoria pública del Estado de México*

*José Domingo Hernández Torres***

Resumen

La Educación Media Superior en México presenta una larga lista de desafios, que impactan en todos los actores educativos. En el caso específico del Estado de México, los adolescentes se enfrentan a altos índices de reprobación; violencia física, sexual y posicológica; consumo de alcohol, tabaco y drogas; pobreza; carencias en la alimentación, en los servicios de salud y en la seguridad social; relaciones regativas con la familia y los pares escolares; conductas agresivas y problemas de salud mental. De acuerdo con la Teoría General de la Frustración de Robert Agnew, esta serie de problemáticas son fuentes de frustración que impactan en la juventud mexiquense, por ello, se plantea el objetivo de caracterizar los problemas de frustración en jóvenes, y su incidencia en actividades desviadas, en una preparatoria pública del Estado de México. Se establece un enfoque metodológico mixto, un diseño secuencial y un alcance descriptivo, por lo que, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, son un cuestionario de tipo escala Likert y una entrevista grupal.

Palabras clave: frustración, adolescentes, educación, media-superior.

Introducción

La Educación Media Superior (EMS) en México ha presentado diversos problemas a lo largo de la historia, pues desde su conformación en 1867 con la

* Línea temática: Factores sociales (pobreza, violencia)
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
he379444@uaeh.edu.mx

Escuela Nacional Preparatoria, este nivel educativo muestra un panorama caracterizado por la a falta de cobertura; la inequidad en el acceso a la educación; la calidad educativa que no responde a las demandas de los jóvenes; la reducida diversidad curricular; las altas tasas de reprobación y deserción académica; y la corta duración de políticas públicas efectivas que aborden integralmente las necesidades educativas (Székely, 2010).

Actualmente, esta situación continúa siendo una constante que afecta a los actores educativos de todo el país. El extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) revela que la EMS presenta "altos índices de deserción de sus alumnos; bajo rendimiento escolar; poco interés por las materias y la forma en que se imparten" (P. 5). A su vez, hace énfasis en las dificultades económicas de los jóvenes, el consumo de sustancias; el acoso escolar; y los altos niveles de violencia dentro y fuera del espacio escolar (INEE, 2018).

De esta forma, los estudiantes deben afrontar diversos retos a lo largo de su formación, sobre en todo, en sectores con dificultades muy marcadas, como lo es el Estado de México (Edomex). Y es que, aunque la entidad mexiquense muestre algunas cifras alentadoras como en el caso de la reprobación escolar (segundo estado con menor índice) (SEP, 2023); la gran mayoría de sus indicadores exhiben desafíos educativos, sociales, culturales y económicos.

Tal es el caso de abandono escolar, cuya tasa de 9.8% lo coloca como la entidad de la región centro del país con una mayor desafiliación de sus estudiantes (SEP, 2023). En el tema de la violencia, las reducidas fuentes de información demuestran, que en los adolescentes de entre 12 a 17 años se presentaron 91 casos de violencia física, 28 de violencia sexual y 98 de violencia psicológica en la escuela (REDIM, 2024), es decir, los niveles más altos de todo el país.

De forma similar, el consumo drogas legales e ilegales pernean en el desarrollo de los jóvenes mexiquenses, pues la Secretaria de Salud (2017), permite conocer que el 16.2% de este sector de la población ha consumido alcohol alguna vez en su vida, 10.3% ha consumido tabaco y 10.1% cualquier tipo de droga. En este último rubro, el Edomex encabeza la lista, pues una gran cantidad de jóvenes tienen acceso a las drogas ilícitas.

De hecho, la Secretaria de Salud (2014), confirma que esta entidad presenta la mayor cantidad de estudiantes de bachillerato que alguna vez en su vida han consumido las siguientes drogas: alucinógenos (30 mil); anfetaminas (23 mil); crack (19 mil); heroína (4 mil); inhallables (62 mil); metanfetaminas (23 mil); tranquilizantes (27 mil); y marihuana (132 mil).

Otro aspecto importante a considerar es la pobreza, pues 2.6 millones de niños, niñas y adolescentes en el Edomex se encuentran en situación de pobreza y pobreza extrema (cifra más alta a nivel nacional) (CONEVAL, 2022). Asimismo, 23.5% de la población infantil y adolescente muestra carencias en el acceso a alimentación nutritiva y de calidad; 48.6% en el acceso a los servicios de salud y 60.5% en el acceso a la seguridad social.

Por último, la faceta más personal de los jóvenes también es de importancia. De acuerdo Comisión Nacional contra las Adicciones (2022), en el Edomex, 64% de los adolescentes de 15 a 17 años están en riesgo de tener relaciones familiares negativas; 49.6% en riesgo de de tener relaciones con amigos negativas; 59% en riesgo de conductas agresivas; 67 % en riesgo de tener un interés laboral negativo que limita sus actividades escolares; 58.9% en riesgo de tener un nivel educativo negativo sin logros y sin interés por las actividades escolares; y 60.5% en riesgo de salud mental.

Cada uno de estos retos a los que se enfrentan los estudiantes de nivel medio superior, impactan en las diferentes facetas ser joven, estudiante, hijo/a, hermano/a, amigo/a, novio/etc., es decir, en los ámbitos personal, académico, familiar, social y económico. No obstante, atender cada una de estos problemas requiere un gran esfuerzo, pues su estudio requiere de grandes recursos humanos y económicos, al ser aspectos relacionados con muchas áreas del conocimientos y contextos con gran diversidad.

Por ello, desde la perspectiva de la Teoría General de la Frustración, las dificultades antes citadas son comprendidas bajo conceptos como inquietudes dolorosas, situaciones dolorosas o ambientes aversivos, que provocan frustración (en inglés "strain") (Teijón, 2020). A través de esta teoría, se desarrolla la presente investigación, pues se pretende conocer los niveles de frustración en la adolescencia, para poder analizar diversas propuestas de atención.

Cabe destacar, que se realizó un estado del conocimiento, en el que, se revisaron 30 documentos de 2019 a 2025, de los cuáles, 23 son artículos indexados, 5 son tesis de posgrado y 2 son ponencias. Además, 18 documentos pertenecen al escenario internacional (Argentina, Chile, España, Estados Unidos, Italia, Países Bajos, Panamá y Perú) y 12 al escenario nacional (Chiapas, Ciudad de México, Estado de México, Jalisco, Morelos, Nuevo León y Puebla).

Los principales hallazgos del estado del conocimiento dan cuenta que los estudios sobre frustración, cuentan con tendencias hacia la perspectiva metodológica cuantitativa y hacia la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan.

Además, la producción científica es mayormente desarrollada en Europa, sobre todo en España, por lo que, es una temática poco explorada en estudiantes de Nivel Medio Superior en México y el Estado de México.

De esta forma, se plantean las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta general: ¿Cuáles son los problemas de frustración en jóvenes, que los lleva a realizar actividades desviadas en una preparatoria pública en el Estado de México?

Preguntas específicas: 1) ¿Cuáles son las expectativas académicas, sociales y culturales de los jóvenes en el Nivel Medio Superior? 2) ¿Cuáles son los estímulos positivos y negativos presentes en la vida cotidiana de jóvenes Nivel Medio Superior? 3) ¿Qué consecuencias se derivan de la frustración en los jóvenes de Nivel Medio Superior? 4) ¿Qué acciones implementa la institución ante los problemas de frustración de los estudiantes de Nivel Medio Superior?

Objetivo general: Caracterizar los problemas de frustración en jóvenes, y su incidencia en actividades desviadas, en una preparatoria pública del Estado de México.

Objetivos específicos: 1) Describir las expectativas académicas, sociales y culturales de jóvenes de Nivel Medio Superior. 2) Identificar los estímulos positivos y negativos asociados a la frustración de jóvenes de nivel medio superior. 3) Explicar las consecuencias derivadas de la frustración estudiantil. 4) Conocer las acciones que desarrolla la institución ante los problemas de frustración

Desarrollo

Como ya se mencionó en el apartado anterior, la presente investigación se fundamenta bajo la Teoría General de la Frustración de Robert Agnew. Esta teoría, a su vez, se funda a través de las perspectivas teóricas de Émile Durkheim y Robert Merton. En el caso del primero, su obra "El Suicidio" explica, a través del suicidio anómico, que ningún ser vivo puede sobrevivir o ser feliz sin la satisfacción de sus necesidades. Si éstas no son correspondidas a través de los medios del ser vivo, es decir, si son tan exigentes que los medios no pueden cocederlas; entonces "estarán contrariadas sin cesar y no podrán funcionar sin dolor" (Durkheim, 1928, p. 262).

Así, los animales cuentan con necesidades de supervivencia, que, al ser satisfechas, crean un estado de satisfacción, mientras que el ser humano posee una

capacidad de reflexión muy sofisticada, en comparación con el reino animal, que le permite observar siempre escenarios de mayor beneficio personal, por lo que no encuentra límites a sus necesidades y exigencias biológicas y materiales (Durkheim, 1928).

La búsqueda realizada por el ser humano, de estás condiciones y satisfacciones ca vez más exigentes, puede considerarse como "un abismo sin fondo que nada puede colmar" (Durkheim, 1928, p. 263), debido a que el medio (el sistema social, cultural, político, económico, etc.) no ofrece las condiciones idóneas para complacerlas, provocando una inquietud dolorosa, que sólo puede ser regulada por la sociedad (Durkheim, 1928).

Dicho de otra forma, se requiere que la sociedad limite el surgimiento desenfrenado de las necesidades de los sujetos y su búsqueda implacable para autocomplacerse y repetir el ciclo de forma viciosa. Por lo tanto, es posible observar tres componentes centrales en el suicidio anómico de Durkheim: el establecimiento de objetivos destinados a la satisfacción de necesidades cada vez mayores; la inquietud dolorosa por no poder satisfacerlas (que puede relacionarse con el concepto de "frustración"); y la sociedad desde su cualidad de imponer estas necesidades y a la vez de regularlas.

Por su parte, Merton (1962) explica dos de los elementos que componen las estructuras sociales y culturales: a) Propósitos y objetivos legitimados por la cultura y b) normas definidas por la sociedad que regulan los medios legítimos para alcanzar las aspiraciones. Estos procedimientos mediados por las instituciones sociales, no siempre son los más efectivos, en consecuencia, algunos individuos utilizan otros instrumentos como "el uso de la fuerza, el fraude, el poder" (Merton, 1962, p.3), es decir, actividades delictivas que les permitan obtener sus fines de forma más rápida y eficiente.

Como se puede observar, al igual que Durkheim, a este proceso Merton lo denomina como "Anomia", pues comparte una perspectiva similar, desde la reconstrucción de la teoría. Así un hecho fundamental para el caso de la presente investigación es la posibilidad de que "en un momento dado se ponga de relieve una tendencia a enfatizar el valor de metas particulares, sin que necesariamente se le dé importancia a la manera institucionalmente prescrita para alcanzar metas" (Merton, 1962, pp. 4-5).

Agnew (1992), aunque al igual que Durkheim y Merton considera que los jóvenes establecen metas a cumplir, destaca sobre todo los objetivos a corto plazo como la popularidad entre pares, las buenas calificaciones, los buenos re-

sultados en los deportes, o tener buenas relaciones con su padres. Por tanto, el poco interés en metas a largo plazo como el éxito económico, denotan que la delincuencia no es una actividad que florece sólo en los contextos de clases mas desfavorecidas económicamente, pudiendo presentarse en un ambiente tan diverso como lo es la escuela, dejando de lado la estigmatización y criminalización de los jóvenes de clase baja.

Además, estos objetivos pueden contar con una doble función, pues pueden estar planteados con el fin de obtener un beneficio de status social o material, pero también para evitar situaciones que provoquen malestar en los jóvenes. Si a los individuos les resulta imposible afrontar este malestar y escapar de dicha situación, "puede conducir [al adolescente] a intentos ilegales de escape o a la delincuencia basada en la ira". (p. 154). De tal suerte, que hasta ahora se nota a simple vista dos fuentes de frustración: lo relacionado con aspiraciones y bloqueo de oportunidades, y imposibilidad de escapar de situaciones adversas.

Sin embargo, ambas fuentes de frustración resultan ser más complejas de lo que aparentan cuando se aborda la clasificación de las mismas, realizada por Agnew (1992). Así, las fuentes de frustración pasan a ser tres: 1) "impedir el logro de objetivos valorados positivamente", 2) "eliminar o amenazar con eliminar estímulos valorados positivamente que uno posee" y 3) "presentar o amenazar con presentar estímulos nocivos o valorados negativamente" (p. 50).

En otro orden de ideas, el estado del conocimiento devela que el enfoque metodológico más empleado en el estudio de la frustración es de tipo cuantitativo (60%), seguido del enfoque cualitativo (36.6%) y del enfoque mixto (3.3%). Es decir, que se observó un vacío metodológico, con respecto a la reducida utilización del enfoque mixto. Al respecto, Garduño (2022), propone adquirir una postura de eclecticismo metodológico que se aleje de una visión simplista y se emplee diferentes enfoques y métodos dinámicos que se adapten a la diversidad presente en la realidad. Por ello, la metodología mixta permite llevar a cabo una interpretación más profunda del objeto de estudio.

Para, Mertens (2015):

> los métodos mixtos pueden referirse al uso de métodos tanto cuantitativos como cualitativos para responder a preguntas de investigación en un único estudio, así como a aquellos estudios que forman parte de un programa de investigación más amplio y están diseñados como complementarios para proporcionar información

> relacionada con varias preguntas de investigación, cada una respondida con un enfoque metodológico diferente (p. 369).

Es decir que, la metodología mixta emplea los procesos llevados a cabo en los enfoques cuantitativo y cualitativo, de forma complementaria para responder a las preguntas y objetivos de investigación, por medio de sus técnicas, instrumentos de recolección de datos y técnicas de procesamiento de datos.

En cuanto al diseño de investigación, se implementará el diseño secuencial, que de acuerdo con Mertens (2015):

> Un diseño secuencial es aquel en el que las conclusiones que se obtienen sobre la base de la primera línea conducen a la formulación de preguntas, la recopilación de datos y el análisis de datos para la siguiente línea. Las inferencias finales se basan en los resultados de ambas líneas del estudio. En algunos casos, la segunda línea/fase del estudio se utiliza para confirmar o refutar las inferencias de la primera línea o para proporcionar una explicación adicional de los hallazgos inesperados en la primera línea (pp. 374-375).

Esto es, que la fase de recolección de datos cuantitativos se presenta en un primer momento, mientras que la recolección de datos cualitativos se desarrolla con base en los resultados de la primera fase, con el fin de analizar de forma más exhaustiva el objeto de estudio.

El alcance del estudio es de tipo descriptivo. A través de este alcance se busca "especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (Hernández et al., 2014, p. 92). Bernal (2010), ratifica que estos estudios "muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se diseñan productos, modelos, prototipos, guías, etcétera..." (p. 113).

Para la recolección de datos cuantitativos, el Test es adoptado, pues este es utilizado para medir las características de las variables, sobre todo referente a temas conductuales (Mejía, 2005), por lo que esta técnica se adapta a la teoría utilizada, pues en ella se presentan fuertes componentes emocionales y conductuales. El instrumento de recolección lleva por nombre "Anomia, frustración y desviación. Un test de las teorías clásicas de la frustración a nivel individual" y su autoría corresponde a Teijón y Quintana (2018).

Por otra parte, los grupos de discusión son seleccionados como técnica de recolección de datos cualitativos. Según Mertens (2014), un grupo de discusión permite identificar la forma en que los participantes perciben un problema desde diferentes perspectivas. El instrumento de recolección de datos correspondiente a la técnica seleccionada, es el guion de grupo de discusión que facilite "tener un recordatorio de las cuestiones que se desea abordar" (Cardenal, 2015, p. 3). Cabe destacar que ambos instrumentos se encuentran en fase de construcción.

Consideraciones finales

A lo largo del presente trabajo de investigación educativa asociado a tesis de posgrado, es posible observar una problemática real, que afecta a las juventudes del Estado de México y de todo el país. El propósito de la investigación es medir los niveles de frustración en los adolescentes, para poder identificar sus consecuencias y conocer las acciones que emprenden las instituciones de educación media superior al respecto.

La presente investigación muestra coherencia epistemológica, teórica y metodológica. Pues la Teoría General de la Frustración se corresponde con el paradigma pracmático al que se adscribe este proyecto de investigación, y es que, este fundamento teórico percibe la frustración como un fenómeno individual que surge como parte de elementos contextuales. Situación que permite llevar a cabo procesos de recolección de datos mixtos.

Referencias

Agnew, R. (1985). A Revised Strain Theory of Delinquency. Social Forces, 64(1), 151-167. https://doi.org/10.1093/sf/64.1.151

Bernal Torres, C. A. (2010). Metodología de la investigación. administración, economía, humanidades y ciencias sociales. PEARSON EDUCACIÓN

Cardenal de la Nuez, M. E. (2015). Guía de diseño de la entrevista y grupo de discusión. En Facultad de Ciencias Jurídicas (pp. 1-3). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. http://doi.org/10.13140/RG.2.1.1214.5040

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). Pobreza infantil y adolescente en México, 2022. CONEVAL.

Durkheim, E. (1928). El Suicidio. Editorial Reus.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). Metodología de la Investigación. McGRAW-HILL

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (1 de Enero de 2018). La permanencia, principal problema en la EMS: docentes. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: https://www.inee.edu.mx/la-permanencia-principal-problema-en-la-ems-docentes/

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). Editorial. Revista de evaluación para docentes y directivos(9), 4-9. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf

Mertens, D. M. (2015). Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. SAGE Publications

Merton, R. K. (1962). Estructura Social y Anomia. Cuadernos de la Facultad de Estuidios Generales(5), 1-45. https://umbral.uprrp.edu/wp-content/uploads/2018/09/estructura_social_y_anonima_por_robert_k._merton.pdf

Red por los Derechos de la Infancia en Mexico. (27 de junio de 2024). Violencia escolar en México (2010-2023). https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/06/27/violencia-escolar-en-mexico-2010-2023/

Secretaria de Educación Pública. (2023). SEMS en cifras. Subsecretaria de Educación Media Superior: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/SEMS_en_cifras

Secretaria de Salud. (29 de septiembre de 2022). Consumo de sustancias psicoactivas en población general (2016) [Archivo Microdoft Power BI]. Comisión Nacional contra las Adicciones. https://www.gob.mx/salud/conadic/acciones-y-programas/informes-sobre-el-consumo-de-sustancias-psicoactivas

Secretaria de Salud. (29 de septiembre de 2022). Consumo de sustancias psicoactivas en población escolar (2014) [Archivo Microdoft Power BI]. Comisión Nacional contra las Adicciones. https://www.gob.mx/salud/conadic/acciones-y-programas/informes-sobre-el-consumo-de-sustancias-psicoactivas

Székely Pardo, M. (2010). Avances y transformaciones de la educación media superior en A. Arnaut y S. Giorguli (Ed.), Los grandes problemas de México (Vol. 7, pp. 313–336). El Colegio de México.

Teijón Alcalá, M. y Sillero Quintana, M. (2018). Anomia, frustración y desviación. Un test de las teorías clásicas de la frustración a nivel individual. InDret. Revista para el Análisis del Derecho, (4), 1-22. https://indret.com/anomia-frustracion-y-desviacion/

Teijón Alcalá, R. (2020). La Teoría General de la Frustración: una explicación del delito a nivel individual. e-Eguzkilore. Revista Electrónica de Ciencias Criminológicas, (5). https://ojs.ehu.eus/index.php/eguzkilore/article/view/22224

La colaboración de los padres de familia en beneficio del desarrollo emocional de niños de 3 a 5 años*

*Alejandra Betzabeth García Vázquez***

Resumen

El proyecto de investigación analiza cómo la colaboración de los padres en actividades escolares impacta el desarrollo emocional de niños de 3 a 5 años. Desde la experiencia docente, se detectó una participación limitada de las familias, lo cual afecta la seguridad, autoestima y confianza de los alumnos. A través de un enfoque de investigación-acción y con base en autores como: Antúnez, Epstein y Hoover-Dempsey, se plantea que la participación activa de los padres fortalece no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar socioemocional infantil.

El estudio utiliza un diseño de caso múltiple entre dos alumnos: uno con acompañamiento parental en actividades escolares y otro sin él. Se aplicaron observaciones, entrevistas y análisis crítico de datos. Se observó que el alumno acompañado mostró actitudes positivas, seguridad y entusiasmo, mientras que el alumno sin acompañamiento reflejó tristeza, incomodidad y baja participación. Ambos expresaron verbalmente sentirse de manera positiva al estar acompañados de sus padres en las actividades escolares.

Normativamente, la Ley General de Educación y el Plan de Estudios 2022 respaldan el papel activo de las familias en el proceso educativo. Entre algunos hallazgos inicales, se encontró que fortalecer la colaboración familia-escuela mediante estrategias concretas —como actividades en conjunto, diálogo y

* Línea temática: Familia y aprendizaje.
Tipo de ponencia: rabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación y Desarrollo de Innovaciones Educativas. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
abetzygarciav@gmail.com

concientización de los padres— puede transformar el ambiente educativo y fomentar el desarrollo integral de los niños. La investigación sigue en curso, enfocada en diseñar e implementar estrategias que motiven la participación familiar desde una perspectiva respetuosa y consciente de las realidades de cada comunidad.

Palabras clave: educación, preescolar, socioemocional, colaboración de padres de familia.

Introducción

A partir de mi experiencia como educadora me percaté que la colaboración de los padres de familia en las actividades escolares era limitada y, en muchos casos, inexistente. Esta situación afectaba directamente en el desarrollo socioemocional de los alumnos de preescolar, destacando la relevancia de la colaboración casa-escuela para favorecer el desarrollo emocional y social en los primeros años de vida como una base fundamental para el aprendizaje y crecimiento integral de los niños, favoreciendo la seguridad, autonomía, autoestima y confianza en los alumnos de 3 a 5 años.

Serafín Antúnez (2014), se ha centrado en la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia para el desarrollo integral de los estudiantes. El autor defiende que el trabajo conjunto entre padres y educadores no solo favorece el éxito académico de los estudiantes, sino que también impacta positivamente en su desarrollo emocional y social. Esta problemática exige la búsqueda de estrategias pedagógicas y de comunicación que promuevan una colaboración auténtica entre docentes y padres de familia, adaptadas a las realidades de cada comunidad, y que reconozcan el valor del acompañamiento familiar como un componente esencial en el desarrollo socioemocional del niño.

La participación de los padres va más allá de la integración en actividades escolares. Según Epstein (2001), la participación de los padres en la educación puede clasificarse en distintos niveles: El involucramiento que es tenerlos presentes en actividades. El siguiente nivel es la colaboración donde se trabaja en conjunto escuela y casa para apoyar el aprendizaje. Finalmente el nivel más alto del que nos habla el autor es el empoderamiento que es cuando en conjunto se toman decisiones educativas con el fin común en beneficio de la escuela y los estudiantes. El trabajo de la integración a la colaboración implica un cambio en el compromiso de los padres, lo cual no siempre es fácil de alcanzar debido a la

falta de estrategias docentes, falta de interés o motivación, la falta de tiempo y conocimiento de estrategias para aplicar por parte de los padres.

Como mencionan Hoover-Dempsey y Sandler (1995) la falta de compromiso entre padres y docentes es una barrera importante para pasar de la integración a la colaboración. Indican que la participación de los padres depende en gran medida de su creencia en su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de sus hijos y de qué tanto los maestros valoran su participación. Sin este compromiso mutuo y sin una clara invitación a los padres para participar de manera activa, muchos no se sienten capaces o no ven el valor de importancia de estar presente más allá de las algunas actividades como jornadas de limpieza, cumplimiento de materiales, asistencia a algunos eventos, etc.

Una de las claves que propone Antúnez (2014) para mejorar la colaboración escuela-familia es la formación constante de los padres en temas educativos. No solo se trata de que los padres asistan a las reuniones, sino de ofrecerles herramientas y recursos prácticos que les permitan apoyar activamente el aprendizaje de sus hijos. Sugiere que las estrategias incluyan tiempos de estudio en casa, hasta cómo abordar la regulación emocional de sus hijos.

Serafín Antúnez (2014) argumenta que cuando existe una buena colaboración entre la escuela y la familia, el impacto en el desarrollo integral del estudiante es muy positivo. Los estudiantes que reciben apoyo tanto en la escuela como en casa tienden a mostrar mejores resultados académicos, tener una mayor autoestima y experimentar menos problemas emocionales. Esta colaboración fomenta un entorno educativo en el que los niños se sienten respaldados y comprendidos tanto por sus padres como por sus maestros.

Es por lo anterior que el objetivo del presente proyecto de investigación es favorecer la colaboración de los padres de familia en beneficio de la educación emocional de sus hijos, para ello, se planteó una pregunta general: ¿Cómo favorecer la colaboración de los padres de familia en favor de la educación socioemocional de sus hijos de 3 a 5 años?; con la hipótesis de que si se favorece la colaboración de los padres de familia se beneficiará el desarrollo emocional de sus hijos de 3 a 5 años.

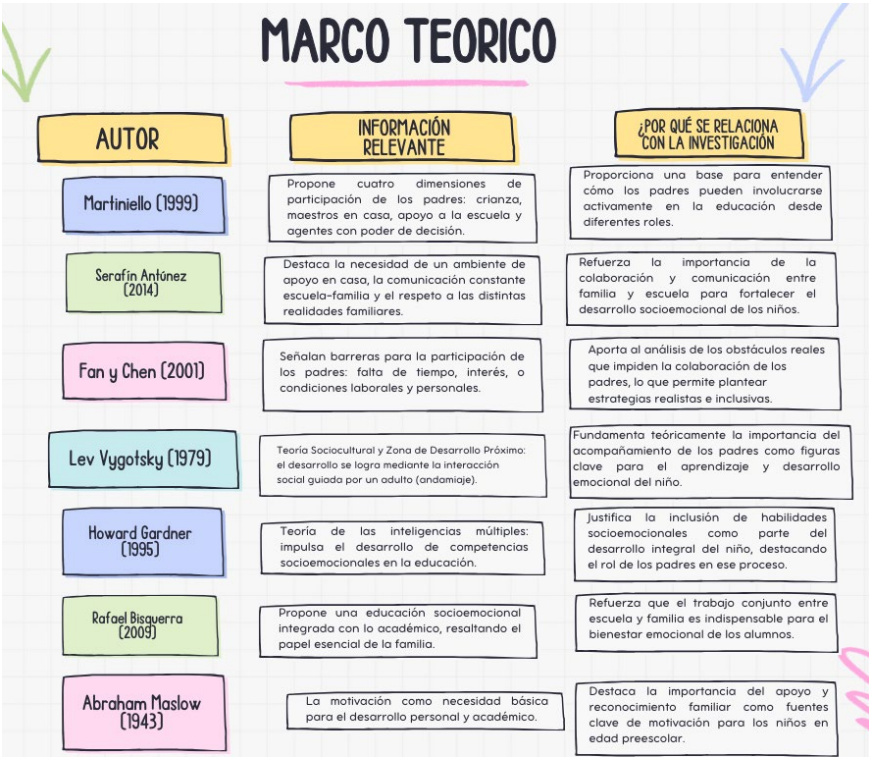
Desarrollo

Esta investigación está sustentada un marco teórico que toma en cuenta la etapa de desarrollo de los alumnos, la influencia del contexto, el desarrollo emocional

y autores que analizan la importancia de la colaboración de los padres de familia en la educación escolar, se resume en la ilustración 1:

Ilustración 1

Marco teórico



Como parte del marco normativo, encontrarmos que en el Artículo 6 de la Ley General de Educación en México, con última actualización en junio de 2024, se establece que los padres, madres o tutores tienen el derecho y la responsabilidad de participar activamente en el proceso educativo de sus hijos. Esto incluye asegurar su asistencia y permanencia en el sistema educativo, además de contribuir al fortalecimiento de su aprendizaje desde el hogar. También menciona que deben fomentar valores y actitudes positivos que apoyen su desarrollo integral, complementando los esfuerzos del sistema educativo

Por parte del actual Plan y Programa de Estudios 2022, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), reconoce la participación activa de los padres de familia como

un pilar fundamental para el éxito educativo de los estudiantes. Este enfoque promueve una colaboración estrecha entre padres, docentes y la comunidad, con el objetivo de fortalecer el proceso educativo y el desarrollo integral de los alumnos, valora y promueve la participación activa de los padres de familia como un elemento esencial para alcanzar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, beneficiando tanto a los estudiantes como al sistema educativo en su conjunto.

El Plan de Estudios 2022 está basado en el desarrollo de los niños, lo cual significa que se centra en sus necesidades cognitivas y socioemocionales. Es importante que los padres entiendan que el aprendizaje en preescolar es gradual y debe estar acorde con el desarrollo de cada niño, pueden generar presiones innecesarias que afecten negativamente la motivación y el bienestar emocional de los niños, añadiendo la ausencia de gran parte de ellos en las actividades escolares que, como ya vimos anteriormente, están lejos de contribuir positivamente en las habilidades emocionales de los alumnos.

Considero que realizar actividades, pláticas y trabajos con los padres de familia donde ellos observen y sean partícipes del desarrollo académico, emocional e integral de los niños y niñas me podrían ayudar a transformar esas actitudes y pensamientos, siendo ellos parte de este proceso y testigos del gran potencial que tienen los alumnos y que van desarrollando durante la etapa preescolar de acuerdo a sus necesidades e intereses, y así fortalecer el desarrollo socioemocional de los niños.

Implementar estrategias para involucrar a los padres puede transformar estas consecuencias negativas en oportunidades de crecimiento, haciendo que las familias comprendan la importancia del preescolar en la educación de los niños y niñas, contribuyendo con su colaboración activa en la escuela apoyando las actividades de sus hijos, una asistencia regular, cumplimiento de tareas y materiales, y sobretodo, abonando al sano desarrollo emocional e integral de los alumnos, además también mejora la relación escuela-familia, consolidando una comunidad educativa más unida y comprometida.

Metodología

La metodología del siguiente proyecto es la investigación-acción definida por Latorre (2005) como un proceso estructurado de cambio y mejora dentro del entorno escolar, el cual debe ser entendido, reconocido e integrado en la organización del centro educativo. El enfoque de la investigación-acción crítica,

busca transformar las prácticas establecidas mediante el análisis del discurso, la organización y las relaciones de poder. Esta modalidad concientiza a los docentes sobre su rol en la falta de confianza que, en ocasiones, sienten los padres de familia para involucrarse en el proceso educativo, lo que hace necesario replantear y reconstruir nuestras prácticas pedagógicas y de interacción con las familias.

Se plantea la necesidad de llevar acciones que han incluido la observación directa, la recolección de datos a través de encuestas y entrevistas, y la revisión de diversas fuentes pensadas en la problemática investigada con fundamentos en lo teórico. También he llevado a cabo análisis críticos de la información disponible, buscando siempre contrastar diferentes puntos de vista. Estos elementos me permitieron realizar un análisis de la situación y proponer soluciones a los problemas detectados.

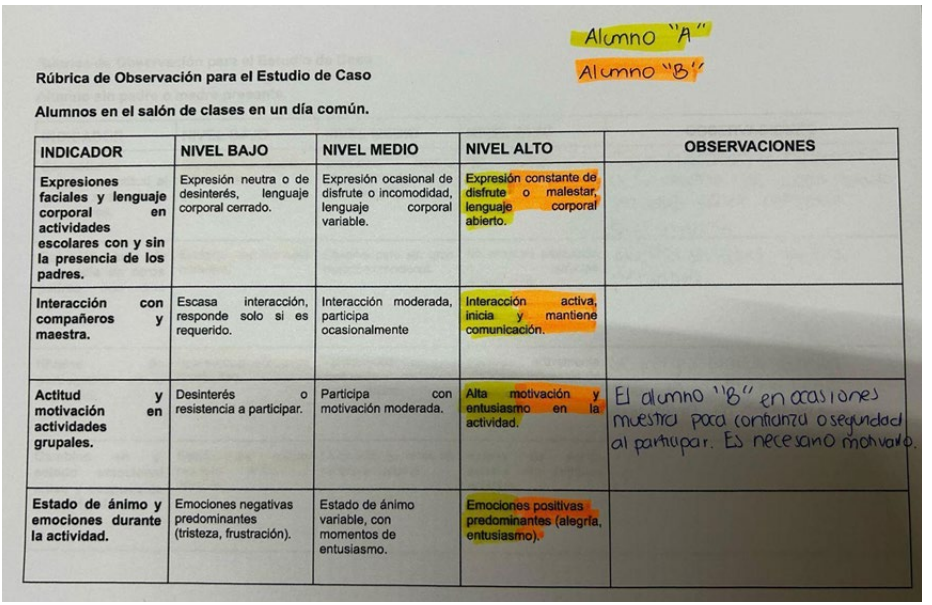
Con base en el problema planteado decidí llevar a cabo un estudio de caso. El tipo de estudio de caso que se eligió es de casos múltiples, con la intención de estudiar dos vertientes en la investigación: el impacto que tiene en el desarrollo emocional de un niño con padres presentes en las actividades escolares, frente a un niño con padres ausentes en las actividades escolares. Esta decisión metodológica se fundamenta en la perspectiva de Stake (1999), quien señala que el estudio de caso permite captar la complejidad y particularidad de los fenómenos dentro de sus contextos, siendo especialmente útil para comprender situaciones específicas y sus interacciones contextuales.

Avance del estudio de caso

Se observó al alumno "A" y alumno "B" de un grupo multigrado de preescolar, ambos de 4 años pertenecientes a segundo grado, en una jornada común, sus actitudes, expresiones faciales, corporales y orales; La interacción con sus compañeros, motivación y seguridad y estados de ánimo durante las actividades lo cual se recabó en una rúbrica de observación (ver ilustración 2) . Pude detectar que ambos alumnos se expresan constantemente sobre sus emociones reconociendo y nombrando lo que sienten, interactuando activamente con sus compañeros proponiendo juegos, manteniendo conversaciones, respetando a sus compañeros.

Ilustración 2

Rúbrica de observación A



Alumno "A"

Alumno "B"

Rúbrica de Observación para el Estudio de Caso

Alumnos en el salón de clases en un día común.

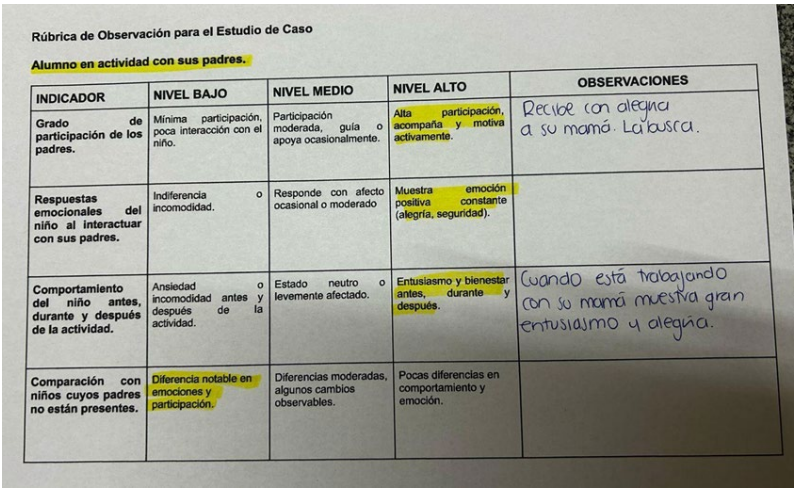
INDICADOR	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO	OBSERVACIONES
Expresiones faciales y lenguaje corporal en actividades escolares con y sin la presencia de los padres.	Expresión neutra o de desinterés, lenguaje corporal cerrado.	Expresión ocasional de disfrute o incomodidad, lenguaje corporal variable.	Expresión constante de disfrute o malestar, lenguaje corporal abierto.	
Interacción con compañeros y maestra.	Escasa interacción, responde solo si es requerido.	Interacción moderada, participa ocasionalmente	Interacción activa, inicia y mantiene comunicación.	
Actitud y motivación en actividades grupales.	Desinterés o resistencia a participar.	Participa con motivación moderada.	Alta motivación y entusiasmo en la actividad.	El alumno "B" en ocasiones muestra poca confianza o seguridad al participar. Es necesario motivarlo.
Estado de ánimo y emociones durante la actividad.	Emociones negativas predominantes (tristeza, frustración).	Estado de ánimo variable, con momentos de entusiasmo.	Emociones positivas predominantes (alegría, entusiasmo).	

A partir de la rúbrica de observación (ilustración 2), se detecta en cuanto a las actividades en el aula ambos presentan alta motivación y disposición para realizarlas aunque el alumno "B" en ocasiones muestra desconfianza o poca seguridad al participar y hacer trabajos, es necesario motivar y brindar confianza en lo que sabe. Ambos alumnos muestran actitudes y emociones positivas como alegría, entusiasmo, compañerismo.

Posteriormente, para aplicar las otras rúbricas de observación se organizó una mañana de trabajo donde se solicitó a todos los padres o madres de familia para trabajar con sus hijos durante 30 minutos. El alumno "A" estuvo acompañado por su mamá, mientras que el alumno "B" no tuvo acompañamiento de sus progenitores. Observé el comportamiento, actitudes y emociones reflejadas por su lenguaje corporal para lo cual utilicé las rúbricas de observación.

Ilustración 3

Rúbrica de observación B



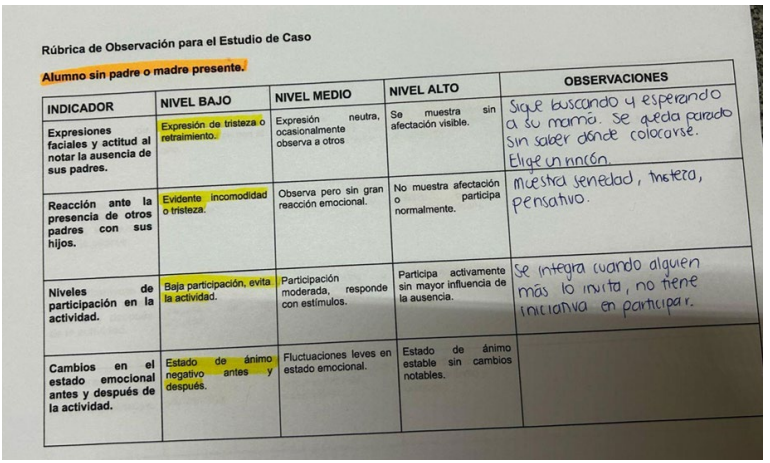
Rúbrica de Observación para el Estudio de Caso

Alumno en actividad con sus padres.

INDICADOR	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO	OBSERVACIONES
Grado de participación de los padres.	Mínima participación, poca interacción con el niño.	Participación moderada, guía o apoya ocasionalmente.	Alta participación, acompaña y motiva activamente.	Recibe con alegría a su mamá. La busca.
Respuestas emocionales del niño al interactuar con sus padres.	Indiferencia o incomodidad.	Responde con afecto ocasional o moderado	Muestra emoción positiva constante (alegría, seguridad).	
Comportamiento del niño antes, durante y después de la actividad.	Ansiedad o incomodidad antes y después de la actividad.	Estado neutro o levemente afectado.	Entusiasmo y bienestar antes, durante y después.	Cuando está trabajando con su mamá muestra gran entusiasmo y alegría.
Comparación con niños cuyos padres no están presentes.	Diferencia notable en emociones y participación.	Diferencias moderadas, algunos cambios observables.	Pocas diferencias en comportamiento y emoción.	

Ilustración 4

Rúbrica de observación C



Rúbrica de Observación para el Estudio de Caso

Alumno sin padre o madre presente.

INDICADOR	NIVEL BAJO	NIVEL MEDIO	NIVEL ALTO	OBSERVACIONES
Expresiones faciales y actitud al notar la ausencia de sus padres.	Expresión de tristeza o retraimiento.	Expresión neutra, ocasionalmente observa a otros	Se muestra sin afectación visible.	Sigue buscando y esperando a su mamá. Se queda parado sin saber dónde colocarse. Elige un rincón.
Reacción ante la presencia de otros padres con sus hijos.	Evidente incomodidad o tristeza.	Observa pero sin gran reacción emocional.	No muestra afectación o participa normalmente.	Muestra tenedad, tristeza, pensativo.
Niveles de participación en la actividad.	Baja participación, evita la actividad.	Participación moderada, responde con estímulos.	Participa activamente sin mayor influencia de la ausencia.	Se integra cuando alguien más lo invita, no tiene iniciativa en participar.
Cambios en el estado emocional antes y después de la actividad.	Estado de ánimo negativo antes y después.	Fluctuaciones leves en estado emocional.	Estado de ánimo estable sin cambios notables.	

Rescato que ambos alumnos buscaron a sus mamás cuando todas estaban entrando, y el alumno "A" al verla la abrazó mostrando entusiasmo y alegría, mientras que el alumno "B" al ver todas las madres entrar y no encontrar la suya se quedó parado sin tomar algún lugar, hasta que decidió sentarse en un rincón del aula. El alumno "A" mostró gran participación, acompañamiento y motivación durante la actividad, tuvo actitudes positivas y seguras al llevar a cabo la dinámica.

Antes, durante y después de la actividad mostró bienestar, entusiasmo y tranquilidad. Al trabajar con su mamá reflejaba felicidad, abierto y espontáneo.

El alumno "B" durante la actividad se mantuvo callado, mostraba tristeza, incomodidad. Las demás madres de familia y maestra trataban de integrarlo, pero por su lenguaje corporal mostraba seriedad. Se integra cuando alguien más lo invita, no tiene iniciativa en participar, tiene baja participación. No muestra enojo, muestra tristeza, estado de ánimo bajo. Las actividades las llevó a cabo con otras madres de familia, el entusiasmo no era el mismo. En varias ocasiones me preguntó si su mamá iba a llegar, y por qué no iba a ir. Me pidió llamarle pero su mamá no respondió.

Por lo anterior, puedo emitir un aserto; la ausencia de la madre de familia del alumno "B" sí tuvo repercusiones en el desenvolvimiento, expresiones y actitudes del alumno durante la actividad mostró actitudes de tristeza, desmotivado, pensativo, serio, aunque la realizó en apoyo de otras personas el alumno no dejó de buscar el acompañamiento de su mamá. Mientras que el alumno "A" en todo momento se mostró con actitudes y expresiones de alegría, entusiasmo, motivación en compañía de su mamá. Lo anterior se vio reflejado durante el resto de la jornada, ya sin las madres presentes, pues los alumnos seguían teniendo los estados de ánimo de en la mañana.

Asimismo, como instrumentos para recabar información se aplicaron entrevistas como una plática casual con ambos alumnos por separado, y a sus respectivos padres comentándoles a estos últimos que sería una entrevista sin respuestas correctas o incorrectas.

El alumno "A" comentó en la entrevista realizada que le gustaba que mamá y papá fueran a la escuela a trabajar con él porque su mamá, que es la que ha asistido a las actividades, le ayuda y se queda un ratito acompañándolo en la escuela. Mencionó que esto le genera felicidad al estar con ella que lo apoya y ayuda. Cuestioné cómo se sentiría si su mamá no pudiera asistir a alguna actividad y respondió "no me ha pasado, pero me sentiría triste porque yo quisiera que viniera y no pudiera. Si viera a mis amigos con sus mamás y yo solo estaría llorando".

El alumno "B" respondió a los mismos cuestionamientos aplicados igualmente de manera casual, mostró dificultad para responder, se mostró pensativo, sus respuestas eran cortas. Respondió que le gusta que su mamá y papá vayan a trabajar con él a la escuela porque se siente bien y le gusta que lo acompañen. Mencionó lo siguiente al cuestionar su sentir en actividades que no han estado presentes sus padres "no me gusta, estoy triste y no me gusta venir a la escuela porque estoy solo".

Rescato de las entrevistas a los alumnos que la presencia o ausencia de los padres de familia genera en sus hijos un impacto emocional, lo mencionaron ellos en sus respuestas. Ambos alumnos mencionan el gusto porque sus padres los apoyen y acompañen durante las actividades escolares, y la desmotivación que les causa la ausencia, o posible ausencia, de trabajar solos. Por lo anterior, se concluye que la participación y colaboración de los padres de familia en las actividades escolares sí repercute en el desarrollo emocional de los alumnos entrevistados.

Posteriormente, se aplicaron dos entrevistas, por separado con cada madre de familia, solicitando su apoyo para responder resaltando que no había respuestas correctas o incorrectas. A partir de las respuestas de las mamás, puedo rescatar que ambas son conscientes del impacto emocional que causa en sus hijos, la asistencia o ausencia en las actividades escolares.

Tomo en consideración lo mencionado por la madre de familia "A" (anexo 1) sobre las actividades fuera del aula en la que pudieran participar y colaborar los padres de familia para estar presentes. Por lo anterior, considero que podría implementar otras actividades y también tratar sobre el tema con ellos para que sepan cómo pueden fomentar su colaboración en apoyo al desarrollo emocional de sus hijos.

En el caso de la mamá B (anexo 2), identifica que su hijo experimenta emociones como enojo o tristeza cuando ella está ausente en las actividades escolares, sin embargo resalta que tiene que tiene otras actividades familiares o situaciones salud por las cuales no puede estar acompañandolo.

Finalmente, solicité el apoyo de una educadora (anexo 3) que labora en un preescolar de organización completa en la cabecera de un municipio aledaño, para responder la entrevista en relación con el tema conforme a su experiencia. Al dialogar con la docente durante la entrevista y escuchando sus respuestas puedo inferir que esta problemática está presente en gran parte de la educación preescolar. Detecto que un número considerable de padres de familia tienen poca colaboración en las actividades escolares, y se puede observar similitudes entre el cambio de actitud y emocional en los alumnos al estar acompañados por sus padres, o no.

Consideraciones finales

Actualmente me encuentro en el proceso de implementación del primer ciclo de acción. A partir de la problemática detectada en mi práctica educativa —la

escasa participación de los padres de familia y su impacto en el desarrollo socioemocional de los alumnos de preescolar— decidí emprender un proceso de investigación-acción. Este primer ciclo tiene como objetivo diseñar e implementar estrategias para la colaboración de los padres de familia en las actividades escolares. Inspirándome en los planteamientos de Martiniello (1999), he comenzado por promover su participación en aspectos cotidianos de la crianza y el aprendizaje en casa, facilitando materiales didácticos simples, invitaciones a actividades lúdicas en la escuela y la apertura de espacios de diálogo y concientización con los padres de familia.

Referencias

Antúnez, S. (2014). La educación escolar se desarrolla en el seno de una organización [Tesis de licenciatura, Universidad de Barcelona].

Epstein, J. L. (2001). Asociaciones entre escuelas, familias y comunidades: preparar a los educadores y mejorar las escuelas. Westview Press.

Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos en la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), Manual de investigación sobre la enseñanza (3ª ed., pp. 119-161). Editorial.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Paidós.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Participación de los padres en la educación de los niños: ¿Por qué marca la diferencia? Registro Universitario de Padres, volumen(número), páginas.

Martinello, M. (1999). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina [Tesis de maestría, Harvard University].

Maslow, A. H. (1943). Una teoría sobre la motivación humana. Psychological Review, 50(4), 370-396.

Nueva Escuela Mexicana. (2022). Cómo promover la Nueva Escuela Mexicana: la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.

Latorre, A. (2005). La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (2ª ed., pp. 23-31). Graó.

Vygotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: Teoría de la zona de desarrollo próximo. Editorial.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. Última reforma publicada DOF 01-04-2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (2ª ed.). Ediciones Morata.

Anexos

Anexo 1
Entrevista. Mamá del alumno A

La mamá del alumno "A" respondió lo siguiente:

1. **¿Con qué frecuencia participa en las actividades escolares de su hijo/a?**
   Cada que hay actividad, muy seguido

2. **¿Qué actividades escolares ha realizado en conjunto con su hijo/a?**
   Lecturas y recreación de cuentos.

3. **¿Cómo cree que su presencia o ausencia en estas actividades influye en su hijo/a?**
   Cuenta mucho la presencia porque él siente lo importante que es como hijo, que sus cosas también valen y sus ojitos brillan cada que me ve participar en su salón, su emoción es infinita.

4. **¿Nota alguna diferencia en el comportamiento o estado emocional de su hijo/a después de participar en actividades escolares con él/ella?**
   Sí es más eufórico y alegre

5. **¿Existen factores que dificultan su participación en la escuela? ¿Cuáles?**
   Solo si la participación se cruza con el día de trabajo pero hago lo posible por asistir

6. **¿Cree que la escuela fomenta adecuadamente la participación de los padres? ¿Cómo podría mejorar?**
   Sí , quizás varias mamás no contribuyen porque todo es en el aula, quizás si algunas actividades se hicieran fuera de ella se tendría mayor respuesta pero hasta el momento las actividades han sido satisfactorias para mí

7. **¿Qué emociones cree que experimenta su hijo/a cuando usted asiste o no asiste a las actividades escolares?**

Alegría, el abrazarme cuando asisto, el decirme "te acuerdas mamá cuando en el kínder…" O el decir "¿hoy también vas a ir conmigo?" Son pequeños detalles que no solo le cambian el día a él sino también a mí.

Anexo 2
Entrevista. Mamá del alumno B

La mamá del alumno "B" respondió lo siguiente:

1. **¿Con qué frecuencia participa en las actividades escolares de su hijo/a?**
   Casi siempre que puedo porque tengo que atender a mi otro hijo y mi esposo.

2. **¿Qué actividades escolares ha realizado en conjunto con su hijo/a?**
   Venir a contarle un cuento y los mercaditos.

3. **¿Cómo cree que su presencia o ausencia en estas actividades influye en su hijo/a?**
   Pues yo creo que sí se ha de sentir feo pero hay veces que no puedo asistir y las mamás o maestra me hacen favor de estar con él.

4. **¿Nota alguna diferencia en el comportamiento o estado emocional de su hijo/a después de participar en actividades escolares con él/ella?**
   Sí, se pone feliz y no quiere que me vaya cuando estoy con él.

5. **¿Existen factores que dificultan su participación en la escuela? ¿Cuáles?**
   Pues que a veces tengo que atender a mi familia o por mis problemas de salud.

6. **¿Cree que la escuela fomenta adecuadamente la participación de los padres? ¿Cómo podría mejorar?**
   Sí, la maestra hace muchas actividades para que estemos con nuestros hijos pero a veces no se puede. Yo creo seguir así, pero nosotras las mamás, hacer el esfuerzo.

7. **¿Qué emociones cree que experimenta su hijo/a cuando usted asiste o no asiste a las actividades escolares?**

   Pues cuando no estoy se enoja porque me reclama cuando vengo por él y cuando estoy feliz de que no me vaya.

Anexo 3
Entrevista a educadora

1. ¿Consideras necesario el apoyo de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos? ¿Por qué?

Sí, es fundamental, ya que la participación de los padres fortalece el vínculo entre el hogar y la escuela, motiva a los niños, refuerza su aprendizaje y les brinda seguridad emocional.

2. ¿En qué actividades escolares integras a los padres de familia?

Se les invita a participar en cierres de proyectos, actividades dentro del aula, iniciativas como el "Tipilector", kermeses y otros eventos especiales que fomenten la convivencia y el aprendizaje.

3. ¿Qué actitud tienen los padres de familia de tu grupo ante la solicitud de su asistencia en actividades escolares?

Cuando se organizan actividades en la escuela que requieren la presencia de los padres, suele haber una baja participación. Generalmente, asiste solo la mitad de ellos.

4. ¿Qué estrategias ha implementado la escuela para incentivar la participación de los padres?

Hasta ahora, se ha tratado de sensibilizar a los padres mediante recordatorios sobre la importancia de su presencia en estas actividades y el impacto positivo que tienen en sus hijos.

5. ¿Ha notado diferencias emocionales entre niños cuyos padres participan activamente en las actividades escolares y aquellos cuyos padres no lo hacen?

Sí, los niños cuyos padres participan activamente suelen mostrarse más motivados y felices. En cambio, aquellos cuyos padres no asisten pueden mostrar tristeza y falta de interés en la actividad.

6. ¿Cómo cree que la presencia o ausencia de los padres en actividades escolares influye en la autoestima y la seguridad de los niños?

La ausencia de los padres puede afectar negativamente la autoestima de los niños, haciéndolos sentir menos importantes o poco apoyados. En cambio, cuando los padres están presentes, los niños se sienten más seguros y valorados.

7. ¿Cómo reacciona un niño cuando sus padres no asisten a actividades escolares?

Generalmente, los niños se entristecen y pueden mostrar desmotivación o poca disposición para participar en la actividad.

8. ¿Qué tipo de apoyo emocional ofrece la escuela a los niños cuyos padres no participan en actividades escolares?

Como maestras, tratamos de acompañar y apoyar a los niños en las actividades para que no se sientan solos. Sin embargo, ellos notan la ausencia de sus padres y, aunque intentamos hacer la experiencia agradable, saben que no es lo mismo.

El involucramiento de las familias y su impacto en el logro educativo de los estudiantes de nivel secundaria. Propuesta para un programa de involucramiento de las familias de alta vulnerabilidad*

*Eva Ruiz Zacarías***

Resumen

La presente investigación examinará las distintas dimensiones del involucramiento de las familias y su repercusión en el logro educativo de estudiantes en escuelas públicas de nivel secundaria en la Ciudad de México. A partir de la información obtenida, se desarrollará una propuesta de programa dirigida a las familias en situación de alta vulnerabilidad. Se empleará una metodología mixta con un diseño explicativo secuencial. En la primera etapa, se aplicará una encuesta aleatoria a madres, padres o tutores de familia (MPT de familia), docentes y autoridades escolares de un grupo representativo de escuelas; posteriormente, se seleccionarán dos escuelas para realizar entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos y observación no participante. A partir de los hallazgos, y desde el enfoque de la Metodología del Marco Lógico, se diseñará un programa que responda a las necesidades y condiciones específicas de los diferentes contextos escolares. Actualmente, esta investigación se encuentra en su fase de planeación y delimitación.

Palabras clave: involucramiento, familias, logro educativo, programa.

* Línea temática: Familia y aprendizaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35% de avance.

** Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación. Segundo trimestre. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.
eva.ruizz@aefcm.gob.mx

Introducción

El involucramiento de las familias es un factor que influye de manera significativa en el logro educativo. Una gran variedad de investigaciones empíricas en todo el mundo lo han demostrado desde hace varias décadas. Bajo esta premisa, diversos países desarrollan programas que favorecen el involucramiento de las familias; algunas propuestas se han focalizado en las familias de alta vulnerabilidad. A partir del informe de Coleman et al. (1966), se identificó que los factores culturales, sociales, económicos y educativos de las MPT de familia son más prevalentes que los del entorno escolar. Sin embargo, autores como Epstein (2007), Goodall y Montgomery (2014), Sheridan y Moorman (2015), entre otros(as), proponen que las estrategias de involucramiento guiadas al logro educativo pueden reducir las barreras que enfrentan los estudiantes debido a su contexto de origen.

En el caso de México, diversos documentos legales y de coyuntura educativa reconocen la importancia de la participación y el involucramiento de las MPT de familia en la educación de los estudiantes. A pesar de esto, no existen programas federales ni estatales que articulen acciones concretas que los guíen. Las escuelas realizan de forma particular sus estrategias, sin un sustento metodológico, lo cual, en ocasiones, conduce a efectos no favorables. Por otra parte, la gama de investigaciones sobre el involucramiento o la participación en México es escasa, y los resultados no permiten desarrollar un marco riguroso para la investigación y la intervención (Bazán et al., 2014).

A partir de este planteamiento, el objetivo de esta investigación es analizar los efectos del involucramiento familiar sobre el logro educativo de los estudiantes de nivel secundaria en escuelas públicas de la Ciudad de México, para diseñar un programa de involucramiento con énfasis en los contextos de alta vulnerabilidad. La pregunta eje es: ¿Cuáles son los efectos del involucramiento familiar sobre el logro educativo de los estudiantes de nivel secundaria de escuelas públicas en la Ciudad de México?

La pregunta cuantitativa: Cuáles son los niveles de involucramiento de las familias de los estudiantes de nivel secundaria de escuelas públicas en la Ciudad de México en términos de:

- Prácticas de crianza positiva
- Socialización académica en el hogar

- Actividades culturales
- Redes sociales de apoyo

Hipótesis: *El involucramiento familiar, repercute en el logro académico de los estudiantes de nivel secundaria de escuelas públicas en la Ciudad de México.*

Preguntas cualitativas: ¿Cuáles son las acciones y los motivos del involucramiento familiar que fueron predictores significativos o no significativos en el logro educativo de los estudiantes de nivel secundaria de escuelas públicas en la Ciudad de México?

Se parte del supuesto de que ciertos tipos de involucramiento familiar, particularmente las prácticas de crianza positivas, la socialización académica en el hogar, las actividades culturales y las redes sociales de apoyo, favorecen significativamente el rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundaria, incluso en contextos de vulnerabilidad. Esta investigación busca generar evidencia empírica que sustente una propuesta de programa de intervención que oriente y favorezca la participación de las familias en los ámbitos escolares.

Desarrollo

Estado del arte

Para la presente investigación se analizaron ochenta y cuatro artículos de revistas publicados en el periodo de 2019 a 2024, de los cuales cuarenta y nueve están escritos en inglés y treinta y cinco en español. Los documentos se obtuvieron mediante una revisión sistemática en las bases de datos ERIC (Education Resources Information Center), Scopus, ResearchGate y JSTOR. Las palabras clave utilizadas fueron: involucramiento/participación, familiar/parental y logro educativo. Como un primer acercamiento, se retomó la definición que da MEJOREDU (2023) al involucramiento: "...todas aquellas actividades que llevan a cabo madres y padres en relación con los procesos educativos de sus hijos e hijas, en el hogar o en la escuela, de manera individual o colectiva" (p. 21). Después de aplicar criterios de inclusión y exclusión, se descartaron aquellas investigaciones que no se alineaban con el concepto de involucramiento o que presentaban falta de rigor metodológico. Bajo estas premisas, se seleccionaron cuarenta y ocho investigaciones para este estado del arte: cuatro metaanálisis,

cuatro investigaciones mixtas, veintidós estudios cuantitativos y dieciocho cualitativos.

Con respecto a las variables analizadas, en el caso de los factores familiares se observó una tendencia hacia tres elementos: nivel económico, tipos de familias (tradicional, monoparental, reestructurada, etc.) y el tiempo disponible para la interacción entre las MPT de familia y sus hijos(as). En cuanto a los resultados educativos, se identificaron dos vertientes: si estos eran altos (éxito) o bajos (fracaso), y en muy pocos casos, ambos. Por último, sobre el involucramiento, los componentes que con mayor frecuencia se consideraron fueron: las actividades escolares realizadas en casa (tareas), las prácticas de crianza (enfocadas en la autoeficacia y la autoestima), y, en menor medida, la actividad cultural y las redes de apoyo. En cuanto a los participantes de las investigaciones empíricas, solo en dos estudios no se recolectaron datos de las MPT de familia. En siete se recabó información de los actores educativos, y solo en cinco se consideró la voz de los(as) estudiantes.

Asimismo, se identificaron tendencias de focos de análisis por regiones geográficas. Las investigaciones de países orientales se centran en factores como la autoestima, la autoconfianza y la salud mental como elementos eje del logro educativo. Por lo tanto, el involucramiento que estos proponen se concibe a partir de un enfoque relacional entre las MPT y el hijo(a)-estudiante. Por su parte, las investigaciones anglosajonas y europeas representan la gama más amplia; esto quizá se deba a las redes de investigación que históricamente han establecido los paradigmas y teorías que orientan la investigación a nivel global. Gran parte de estos estudios se centra en evaluar programas federales y estatales. En cuanto a las investigaciones en habla hispana, la mayor consolidación se observa en las propuestas de los(as) investigadores(as) españoles, quienes amplían el panorama de los factores positivos, pero también resaltan las circunstancias de las familias en situaciones vulnerables que presentan poca o baja participación.

En el caso de México, solo se identificaron cuatro investigaciones. Tres de ellas aportaron resultados positivos sobre el involucramiento. En contraste, la investigación de Valdés (2019) analiza la perspectiva de los(as) docentes sobre el involucramiento de las MPT de familia, el cual consideran conflictivo. Aunque, como se analizará más adelante, la falta de delimitación conceptual y operativa entre los factores de participación e involucramiento puede conllevar a interpretaciones difusas. A pesar de ello, es importante rescatar la perspectiva

que los(as) docentes tienen con respecto a las relaciones que sostienen con las MPT de familia.

Este primer acercamiento a las diferentes investigaciones permite delimitar los grandes avances y propuestas, pero también reconocer las ausencias o limitaciones que presenta la investigación empírica. Tanto en las investigaciones cualitativas como en las cuantitativas, los autores reconocen que las metodologías seleccionadas fragmentan una posible visión más extensa y completa del fenómeno. Consideran que los enfoques cuantitativos y cualitativos en una misma investigación son necesarios, dada la complejidad del fenómeno.

Las difultades conceptuales de los puentes entre las familias y la escuela

Diversos investigadores consideran que la falta de una delimitación conceptual y operacional de las relaciones entre las familias y la escuela es el detonador de las inconsistencias tanto teóricas como empíricas (Caligiore e Ison, 2021; Erdem y Kaya, 2020; Goodall y Montgomery, 2014). Constructos como participación, involucramiento, vinculación, asociación, apoyo familiar, etc., se utilizan como sinónimos, lo que contribuye a la confusión o poca claridad en la literatura (Erdem y Kaya, 2020).

Los puentes entre las familias y la escuela están compuestos por diversas formas de presentación, significado y características. Para Ateş (2021), la falta de consenso entre los expertos sobre la definición del involucramiento tiene como origen las diferentes formas en que son abordadas las investigaciones. Por otra parte, es relevante considerar que el proceso evolutivo del análisis del fenómeno se diversificó exponencialmente, ya que las realidades que viven las escuelas pueden contener todos los puentes que se establecen en la literatura. Incluso, una misma familia puede estar en diferentes niveles, retroceder o desdibujar su interacción a lo largo de un ciclo escolar.

A partir de las complejidades anteriormente expuestas, es fundamental que, antes de iniciar el proceso de investigación, se establezcan delimitaciones conceptuales y operacionales en el constructo del involucramiento. En la Figura 1 se presenta un esquema que sistematiza las unidades conceptuales más utilizadas en las investigaciones en función de sus parámetros de ejecución. Los puentes relacionales entre las familias y la escuela son variados; como ya se mencionó anteriormente, no son fijos ni únicos. Este ha sido justo el centro de

diversas investigaciones: identificar cuáles afectan de forma más significativa el logro educativo o qué combinaciones tienen mayor impacto. Por ejemplo, Grolnick et al. (1997) identifican que el voluntariado no tiene ninguna repercusión sobre el logro educativo. Sin embargo, Fatimaningrum (2022) considera que cuando los(as) hijos(as) observan esa participación, desarrollan un sentido de pertenencia institucional. El debate gira principalmente en torno a la definición, los límites y alcances de la participación y el involucramiento. El primero lo consideraremos como las acciones enfocadas hacia la escuela, y el involucramiento como las acciones enfocadas a los hijos(as)-estudiantes en los procesos de aprendizaje.

En relación con el involucramiento guiado o no guiado por la escuela, son escasas las investigaciones que han analizado ambas variables y sus efectos. A pesar de ello, es posible identificar tendencias en los resultados, particularmente cuando se correlacionan con los factores socioeconómicos y de nivel educativo de las MPT de familia. Las familias en entornos vulnerables presentan un menor ejercicio de involucramiento, a pesar de estar interesadas en los procesos educativos de sus hijos(as) (Manilal y Jairam, 2023), pero enfrentan barreras que los limitan (Hornby y Lafaele, 2011). No obstante, autores como Sheridan y Moorman (2015), y Patrikakou y Weissberg (1998), refieren que los programas enfocados en el involucramiento pueden reducir los factores de vulnerabilidad de las familias.

En este mismo orden de ideas, el involucramiento familiar se abordará desde cuatro variables:

a) *Las prácticas de crianza:* Las actividades familiares que favorecen el desarrollo personal y educativo. (Epstein, 2007)
b) *La socialización académica en el hogar*: Las familias son la primera estructura educativa que tienen los niños(as), y su influencia no se reduce con la escolarización, por lo tanto, es fundamental forjar lazos de confianza y apoyo mutuo entre ambas entidades (Blanco y Umayahara, 2004)
c) *Actividades culturales:* Son actividades que donde se favorece los eventos o actividades de desarrollo artístico, recreativo o deportivo. (Epstein, 2007)
d) *Las redes de apoyo:* Son factores positivos de acompañamiento para las familias. (Caligiore e Ison, 2021)

El enfoque que se propone para esta investigación es de corte mixto. A lo largo del análisis de diversas investigaciones, se han identificado sesgos derivados del tipo de metodología utilizada. Teddlie y Tashakkori (2009) refieren que la investigación mixta permite obtener un panorama más amplio para el reconocimiento de fenómenos sociales complejos, estableciendo la validez a partir de una mayor cantidad de evidencias. Aunque aún no se ha definido el tipo de investigación mixta que se empleará (convergente paralela, explicativa secuencial o multinivel integradora), ya que las variables de análisis sobre las familias y el logro educativo aún presentan sesgos teóricos, se considera la posibilidad de utilizar un diseño mixto explicativo secuencial. Para Ivankova et al. (2006), este diseño se caracteriza por un primer momento de enfoque cuantitativo en el que se recolectan datos, los cuales son analizados en un segundo momento mediante un enfoque cualitativo. El objetivo es profundizar en las variables identificadas y, de forma conjunta, establecer resultados que integren ambas tradiciones, reforzándose mutuamente.

En este caso, la investigación iniciaría con una encuesta dirigida a MPT de familia, actores educativos y, posiblemente, estudiantes de una muestra representativa de escuelas de la Ciudad de México. Sin embargo, la recolección de datos con estudiantes es la parte más compleja, debido a las implicaciones de los procesos de autorización que conlleva el levantamiento de información con menores de edad. En la segunda fase, a partir de los resultados de mayor prevalencia, se realizarán entrevistas semiestructuradas a MPT de familia y a los actores educativos. Se analizarán también los documentos que pueden ser referentes del logro educativo de los estudiantes. Todos estos procesos pueden modificarse, pero la metodología mixta se considera la más adecuada.

Consideraciones finales

Como es evidente, la presente investigación se encuentra aún en una fase de construcción y documentación. No obstante, es preciso resaltar que, en este nivel, se busca establecer parámetros que delimiten las variables para articular una investigación válida y confiable. Bajo esta perspectiva, el estado del arte cobra especial relevancia, ya que establece el panorama actual de los análisis empíricos sobre el involucramiento familiar y su repercusión en el logro académico.

Se concluye que el estado actual del conocimiento es amplio y los resultados siguen fortaleciendo la relevancia del involucramiento familiar en los procesos educativos, pero también lo cuestionan. Esta ambivalencia es resultado de la falta de claridad y delimitación de los constructos que lo constituyen. Por lo tanto, será necesario puntualizar los conceptos y formas de operación del involucramiento familiar.

En el caso de México, a pesar de que son escasas las investigaciones, se puede identificar la necesidad de una intervención más evidente por parte de la política educativa de este país, la cual no ha fortalecido de forma tangible el involucramiento de las familias en los procesos educativos, a pesar de reconocer su trascendencia en la trayectoria educativa de los estudiantes. Las acciones que realizan las escuelas se limitan a una serie de respuestas particulares que, en diversas ocasiones, fortalecen las perspectivas negativas de este proceso, ya que no se cuenta con los instrumentos metodológicos necesarios para reforzar los factores positivos identificados en la literatura. Con base en lo ya expuesto, esta investigación busca retomar las fortalezas de las aportaciones teóricas, pero también mediar sus limitaciones. La investigación se va a realizar con una metodología mixta; esto responde a la puntualización que diversas investigaciones reconocen en su abordaje metodológico y que limitó sus resultados. Sin duda, el camino aún es amplio, pero con grandes oportunidades.

Referencias

Bazán, R. A, Navarro, A. L., Treviño S. S., y Castellanos S. D. (2014). Estrategias de apoyo de padres de alumnos de alto desempeño, para el estudio y aprendizaje escolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 153–175. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49581

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.

Blanco, R., y Umayahara, M. (Coords.). (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamerican*a. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

Caligiore, M. G. y Ison M. S. (2021). Content validity of a questionnaire to assess parental involvement in education. *European Journal of Psychology and Educational Research,* 4(2), 83-95. https://doi.org/10.12973/ejper.4.2.83.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., e York, R. L. (1966*). Equality of educational opportunity* (Vol. 2, No. OE-38001). U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (MEJOREDU) (2023). Involucramiento parental y socialización académica en estudiantes de educación secundaria y media superior. *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. https://www.mejoredu.gob.mx

Epstein, J. L. (Ed.). (2007*). School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed., 5th print). Corwin.

Erdem, C., y Kaya, M. (2020). A meta-analysis of the effect of parental involvement on students' academic achievement. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 367-383. https://doi.org/10.5281/zenodo.4292085

Goodall, J., y Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review,* 66(4), 399–410. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576

Manilal, R., y Jairam, V. (2023). Experiences of parental involvement in privileged and underprivileged schools. *South African Journal of Education*, 43(3), Art. #2201. https://doi.org/10.15700/saje.v43n3a2201

Sheridan, S. M., y Moorman Kim, E. (Eds.). (2015). *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1

Valdés, D. M., (2019). La participación parental y el logro académico de los estudiantes. Estudio de caso de una escuela primaria en México. *Diálogos Pedagógicos*, 17(33), 1–27. https://doi.org/10.22529/dp.2019.17(33)01

Caligiore, M. G., Y Ison M. S. (2021). Content Validity of a Questionnaire to Assess Parental Involvement in Education. *European Journal of Psychology and Educational Research*, *volume–4–2021*(volume–4–issue–2–december–2021), 83–95. https://doi.org/10.12973/ejper.4.2.83

Erdem, C., y Kaya, M. (2020). A Meta-Analysis of the Effect of Parental Involvement on Students' Academic Achievement. *Journal of Learning for Development*, *7*(3), 367–383. https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.417

Ateş, A. (2021). The Relationship Between Parental Involvement in Education and Academic Achievement: A Meta-analysis Study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *11*(3). https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.00

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., y Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, *89*(3), 538–548. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., y Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, *18*(1), 3–20. https://doi.org/10.1177/1525822X05282260

Hornby, G., y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049

Patrikakou, E. N., y Weissberg, R. P. (1998). Parents' Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children's *Education*. 14, 23.

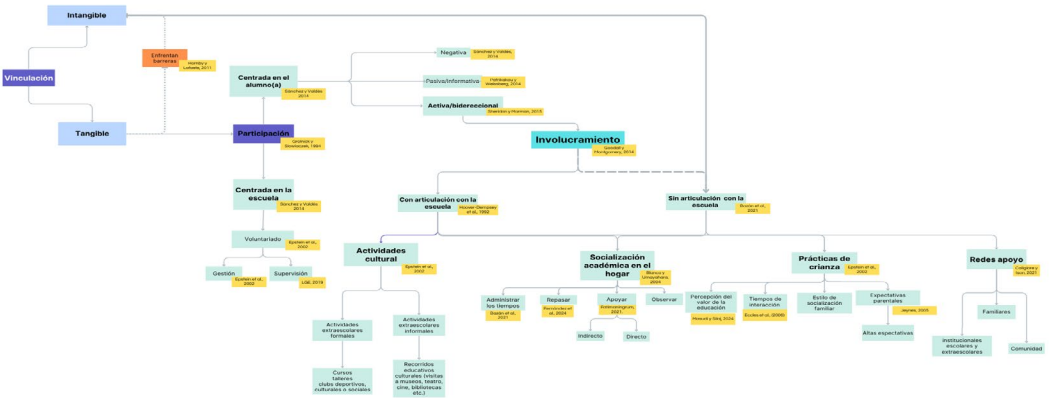
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México: implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., y Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. Journal of Educational Psychology, 89(3), 538–548. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538

Anexo 1

Figura 1

Los puentes entre la familia y la escuela



Aprendizajes no formales dentro de la colectiva Tetas y Rayas*

*Esther Hurtado Amigón***

Resumen

El cáncer de mama es uno de los tipos de cáncer más frecuentes a nivel mundial y, también, la principal causa de muerte por tumores malignos entre mujeres.

A pesar de ello, no existen mecanismos para brindar un tratamiento integral que atienda aspectos como la contención emocional y proporcione espacios de acompañamiento para compartir experiencias e información de manera colectiva entre las mujeres oncológicas y sus familias, lo que muchas veces las lleva a buscar dicha información en grupos que establecen entre quienes comparten en el día a día los espacios oncológicos, las redes sociales u otros canales.

En México y otras partes del mundo, los colectivos han sido espacios de resistencia, exigencia, creación y transformación social, esto a partir de problemáticas no resueltas por los gobiernos en turno o las instituciones a cargo.

Esta investigación de corte cualitativa busca dar cuenta de los procesos de aprendizaje que se construyen en la militancia colectiva, en particular dentro de la conformada por las mujeres integrantes de Tetas y Rayas.

Palabras clave: aprendizaje, experiencia, colectivos, movimientos sociales.

Introducción

El cáncer de mama es uno de los tipos de cáncer más frecuentes a nivel mundial y, también, la principal causa de muerte por tumores malignos entre mujeres (INEGI, 2023). Es también el tumor maligno más común entre las mujeres mexicanas. A pesar de las estadísticas, se han quedado cortos los esfuerzos en las

* Línea temática: Aprendizaje en contextos no formales
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 15%.

** Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Puebla.

instituciones de salud pública respecto a la creación de mecanismos de detección oportuna y los protocolos de tratamientos adecuados y completos; temas que deberían ser una prioridad en la agenda de salud del país.

Menos aún, se han establecido directrices para que una vez realizado el diagnóstico se pueda brindar un tratamiento integral que atienda aspectos como la contención emocional y proporcione espacios de acompañamiento para compartir experiencias e información de manera colectiva. Lo cual es algo indispensable no solo para la paciente sino para sus cuidadores primarios, dado que el cáncer es una enfermedad que impacta no solo el cuerpo sino la vida de quien lo padece y de quien(es) le acompañan.

A partir de estas necesidades, muchas veces no atendidas en las instituciones de salud, es que surgen grupos de apoyo entre personas que se conocieron en las salas de oncología, o que se integraron a comunidades y chats en redes sociales, que incluso conformaron una colectiva como es el caso de Tetas y Rayas, la cual está conformada por mujeres oncológicas de todas las edades y con diferentes diagnósticos relacionados con el cáncer de mama que buscan generar un espacio seguro y abierto donde compartir experiencias e información además de apoyarse mutuamente.

Esta investigación busca dar cuenta de los procesos de aprendizaje que se construyen en la militancia colectiva, en particular de la conformada por las mujeres integrantes de Tetas y Rayas.

Para atender el objetivo de la investigación planteamiento se ha considerado un abordaje en torno a las siguientes preguntas:

Pregunta general

¿Cuál es el proceso mediante el que se construyen los aprendizajes no formales dentro del colectivo Tetas y rayas?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las dinámicas sociales que facilitan la creación de aprendizajes no formales en las interacciones dentro del colectivo Tetas y Rayas?
- ¿Qué tipo de aprendizaje es el predominante en la dinámica del colectivo (incidental o deliberado)?

- ¿Cuál es el impacto que tienen aprendizajes no formales construidos dentro del colectivo en el comportamiento, decisiones y acciones en la vida cotidiana de sus integrantes?

Objetivo general

Analizar el proceso mediante el cual se construyen los aprendizajes no formales dentro del colectivo Tetas y rayas

Objetivos específicos

- Identificar las dinámicas sociales que facilitan la creación de aprendizajes no formales en las interacciones dentro del colectivo.
- Identificar qué tipo de aprendizaje es el predominante en la dinámica del colectivo (incidental o deliberado).
- Describir el impacto que tienen aprendizajes no formales construidos dentro del colectivo en el comportamiento, decisiones y acciones en la vida cotidiana de sus integrantes.

Revisión de la literatura

En este momento, los criterios de búsqueda para la revisión de la literatura están centrados en los temas/conceptos de: aprendizaje, aprendizaje colectivo, aprendizaje no formal, aprendizaje en movimientos sociales, experiencia dado que, son un eje central para el desarrollo conceptual de esta investigación.

Se ha realizado una primera revisión de los *Estados del Conocimiento* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de algunos libros y artículos digitales encontrados en la página de la Red mexicana de estudios de movimientos sociales, y la base de datos de EBSCO para así; establecer las coincidencias y distancias con ellos, mismas que servirán para evidenciar la particularidad de este trabajo, presento aquí solo tres de ellos por temas de espacio.

Salinas y González List en la introducción del capítulo titulado Aprendizajes y saberes en organizaciones civiles, el cual forma parte del tomo *Educación, desigualdades y alternativas de inclusión* de los Estados del conocimiento 2002-2011 señalan que, este tomo se define por la centralidad de las organizaciones civiles y sociales, como el sujeto y el espacio de lo educativo, enfatizando que:

> La vida asociativa, las luchas, los movimientos, los grupos comunitarios, las redes indígenas, los proyectos de desarrollo de las ONG son espacios naturales de aprendizaje, con efectos en sus miembros e impactos externos resultantes de su accionar. Se pueden considerar "escuelas de organización" ...pues en estas se construyen espacios de reflexión, formación de valores, negociación, solución de conflictos, capacidades sociales y técnicas, desarrollo personal y colectivo, entre otros.

En el texto titulado "Formación, identidad, subjetividad: la cuestión del saber en estos colectivos sociales" que forma parte del libro "*Las luchas populares por el derecho a la educación"* (2013) de la Colección Becas de investigación CLACSO, que coordina Nora Gluz se hace referencia a que:

> Los movimientos sociales se conciben a sí mismos como movimientos pedagógicos, en tanto su despliegue implica la formación de sujetos en el propio proceso de lucha. En este proceso, lo educativo en estos movimientos tiene que ver tanto con las demandas o confrontaciones hacia el Estado en su papel de educador, como hacia el interior del propio movimiento al concebirlo como un actor pedagógico en sentido amplio: las relaciones con los otros, los encuentros cotidianos, los espacios decisionales, entre otros. Es decir, el movimiento se considera sujeto y principio educativo y por ende, la educación atraviesa toda la trama política del mismo.

En el capítulo titulado "De cuando la educación se encuentra con los movimientos sociales" incluido en el libro *Educación, política y movimientos sociales*, Guadalupe Olivier (2016) refiere que desde la teoría de Freire, se permite distinguir al contexto histórico-social como el factor nodal para la construcción de alternativas pedagógico-liberadoras donde la relevancia de esta interpretación es que las esperanzas o, también, las utopías de personas y colectivos tienen posibilidad de materializarse a través de actos comunes, quizá cotidianos, pero de una alta significación dentro de las convicciones sobre la transformación de su realidad a través del aprendizaje, retomando la idea freiriana de que la educación trasciende la idea de escolarización, y la idea de que los colectivos tienen la posibilidad de materializarse a través de actos comunes, quizá cotidianos, pero de una alta significación dentro de las convicciones sobre la transformación de su realidad a través del aprendizaje.

Partiendo de esta primera revisión de la literatura se encontró que aunque existe una amplia producción académica acerca del fenómeno de las y los co-

lectivos y los movimientos sociales prevalece un vacío en lo que respecta a lo relacionado con la forma de cómo se construyen los aprendizajes dentro de una colectiva como lo es Tetas y Rayas.

Marco conceptual

Para este proyecto se tienen contemplados hasta el momento como base los conceptos/fenómenos de: *aprendizaje, experiencia, movimientos sociales, aprendizaje colectivo,* dado que, se consideran un eje central para el desarrollo de esta investigación.

Desde la perspectiva de Shunk, aprendizaje implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Es "un cambio perdurable en la conducta, o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia" (2012, p. 3). Para que se considere aprendizaje debe cumplir con tres criterios:

- Implica un cambio. Se refiere a que la persona aprende a hacer las cosas de manera diferente a la que tenía por conocida.
- Perdura a lo largo del tiempo. Se refiere al aprendizaje que sigue vigente aún con el paso del tiempo.
- Ocurre por medio de una experiencia. Se refiere al aprendizaje que se da por medio de las interacciones sociales en los distintos entornos y ante distintas circunstancias.

Por su parte Paín (1992) reflexiona sobre cómo las interacciones y experiencias cotidianas ofrecen oportunidades significativas de aprendizaje. Coincide con otros autores en que fuera de las estructuras formales de educación, como las escuelas, también se generan aprendizajes en el día a día, a través de las interacciones sociales. Igualmente destaca que estas situaciones informales son poderosas porque responden a las necesidades inmediatas de los individuos, fomentan la creatividad y la autonomía, y están profundamente conectadas con el contexto social y cultural de las personas.

Martín (2015) en su texto de revisión de literatura titulado "*Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales"* menciona que en la actualidad, la escuela ya no es el único lugar donde se lleva a cabo el aprendizaje. Además

de que esta no puede asumir por completo la función educativa de la sociedad y clasifica los aprendizajes en tres tipos: formal, no formal e informal.

El aprendizaje formal se refiere al que se construye dentro de espacios institucionalizados con planes y programas institucionalizados.

El aprendizaje no formal es el que se desarrolla fuera de entornos formales e institucionalizados pero con una clara intencionalidad.

El aprendizaje informal se refiere al aprendizaje basado en la experiencia diaria (Siemens, 2005), aprendemos de forma permanente de los errores, de la experiencia, del contexto, etc.

En lo que respecta al concepto de experiencia, Hannah Arendt menciona que "no es posible pensar sin experiencia personal" (citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 21). Por su parte, Larrosa (2009) define la experiencia como "eso que me pasa", no que le pasa a otro, es eso que me pasa a mí, un acontecimiento detonador que llega me toca y me trastoca, me atraviesa, me deja su huella y me da unos nuevos lentes para mirar la vida a partir de ella.

Para Larrosa, no hay experiencia sin la aparición de un alguien, un algo, un eso exterior a mí. *Eso ajeno, exterior a mí, eso que no soy yo*. Implica también un acontecimiento, algo que no depende de mí, que no es resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, no depende de mí poder, ni de mi voluntad, es algo que no soy yo, pero me afecta.

Larrosa (2009) refiere que "La experiencia supone algo exterior a mí, pero el lugar de la experiencia soy yo", lo que me permite comprender que la experiencia además de ser algo que me pasa a mí, es algo que pasa en mí, que tiene que ver con mi cuerpo, con el placer, con el dolor, con la herida, la carne, la mortalidad.

Para Contreras y Pérez de Lara (2010), la experiencia tiene que ver con lo inesperado. Se presenta de improviso sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas. Por ello obliga a pensar, necesita de un nuevo lenguaje, un nuevo saber para dar cuenta de ella. Supone un abrirse a lo que sucede, un aceptar aquello que no se esperaba. Y en algún momento, nos pide preguntarnos por lo que ha pasado, y por lo que eso que ha pasado ha hecho en nosotros.

Heller (1967) escribió que "las catástrofes han creado siempre la posibilidad de un cambio radical en la vida cotidiana" (p. 29), desde esta perspectiva podemos decir que la experiencia tiene un efecto reflexivo sobre quien la tiene: de lo que hace consciente la experiencia es de tenerla, de encontrarse con algo que obliga a pensar-se de nuevo, a ver-se a sí y a las cosas bajo la nueva luz de lo

vivido, es decir, pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, afectados por "aquello que nos pasa".

Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional con una fuerte incidencia en el modo de cómo las personas se comprenden y reconocen a sí mismas.

El interés que despiertan explica que se hayan abordado desde planteamientos teóricos y con focos muy diversos; sin embargo, llama la atención que en la mayoría de las aproximaciones al estudio de estas experiencias se haya dejado de lado un aspecto central de las mismas: su vinculación con el aprendizaje y con el campo educativo.

Todos los autores que se han ocupado del tema parecen estar de acuerdo en que estas experiencias transforman a las personas y les abren nuevas posibilidades de significación y de posicionamiento, pero es necesario profundizar en el potencial pedagógico que estas experiencias detonan.

En relación a la educación en movimientos sociales, Paulo Freire y su *Pedagogía del oprimido* son un punto de partida para ir desmenuzando el proceso por el cual surge el aprendizaje en entornos particularmente difíciles, *condiciones de opresión*, como él les llama, pero que en el caso de los colectivos pueden implicar también violencias de distintos tipos, injusticia, exclusión, olvido, etc.

Para Freire, el proceso educativo es una herramienta para la liberación y empoderamiento de las comunidades marginadas, un principio que también se refleja en el aprendizaje dentro de los colectivos, que suelen anteceder a los movimientos sociales.

En estos colectivos los integrantes se van haciendo de habilidades y conocimientos que les ayudan a enfrentar las distintas condiciones de desigualdad a las que se han tenido que enfrentar en el pasado y en la cual se han sentido abandonadas o decepcionadas por las instituciones y/o gobiernos encargados de velar por su bienestar y garantizar sus derechos.

Marco metodológico

En este momento me encuentro cursando el segundo semestre del doctorado y en lo analizado hasta ahora el paradigma propuesto para la investigación se ha pensado desde un corte cualitativo participativo, dado que soy integrante de la colectiva Tetas y Rayas y estoy profundamente implicada en el espacio donde se pretende realizar el trabajo de campo.

Cualitativo además, porque Denzin y Lincoln (2018), refieren este enfoque como una oportunidad para explorar la complejidad de las interacciones humanas y los procesos sociales en contextos naturales, privilegiando la voz de los sujetos, lo que se adecua a esta búsqueda de comprensión de los significados y la construcción colectiva a partir de una experiencia muy específica, que es en este caso el padecimiento de la enfermedad.

Se piensa también en un diseño fenomenológico porque responde a la necesidad de captar la esencia de la experiencia vivida por las mujeres oncológicas dentro del colectivo.

Las técnicas de recolección de datos pensadas hasta ahora consideran una entrevista semiestructurada, la cual Kvale refiere como "un método único para captar y estudiar las experiencias y los significados vividos de los sujetos mediante una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados" (2014, p. 18), semiestructurada porque tiene la flexibilidad para profundizar en temas emergentes durante la conversación.

La otra técnica complementaria propuesta es la observación directa la cual,

> en su sentido más restringido y determinado consiste en encontrarse presente y mezclado en una situación social para registrarla e interpretarla, haciendo siempre un esfuerzo para no modificarla. Esta situación social es siempre el producto de las interacciones de los participantes entre sí, y, de una forma o de otra de los participantes y el observador... En el tipo de observación estudiada aquí, el investigador no tiene ningún interés en alterar el curso de la acción con respecto a su funcionamiento cotidiano, ni de implicar a los participantes en actos ajenos a sus perspectivas sobre la acción (Peretz, 1998: 5).

Considero que al ser integrante de la colectiva, la observación directa presenta una enorme posibilidad de identificación de interacciones, dinámicas grupales y comportamientos no verbalizados, que pueden enriquecer la interpretación del fenómeno estudiado.

Referencias

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa* (2a. ed.). España: Ediciones Morata.

Educación, desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México. Colección Estados del Conocimiento 2002-2011. Salinas B. Coordinadora. ANUIES, Dirección de medios editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Estadísticas a propósito del día internacional de la lucha contra el cáncer de mama. 19 de octubre (2023). Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Gluz, N. (2013) Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. CLACSO. Recuperado de: https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=788&c=2

Heller, A. (1967). *Sociología de la vida cotidiana*. Colección socialismo y libertad. Libro 73. Recuperado de https://www.academia.edu/33330245/SOCIOLOG%C3%8DA_DE_LA_VIDA_COTIDIANA

Kvale, S. (2014). Las entrevistas en investigación cualitativa. España: Ediciones Morata, S. L.

Larrosa, J.(2009). *Experiencia y alteridad en educación.* En Skliar, Carlos y Larrosa. Rosario chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Carlos%20Skliar%20Jorge%20larrsa%20experiencia%20y%20alteridad%20en%20educacion.pdf

Martín, R. B. (2015). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales. *E-Revista de didáctica*, *12*. Recuperado de http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf

Olivier, G. (2016) Educación, Política y Movimientos Sociales. Red Mexicana de Estudios de los Movimientos sociales. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/Educacion-Pol%C3%ADtica-y-Movimientos-Sociales-Olivier.pdf

Pain, A. (1992). Educación informal: el potencial educativo de las situaciones cotidianas. Buenos Aires: Nueva Visión.

Peretz, H. (1998): Les méthodes en Sociologie: Lóbservation, Paris: La découverte. Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984): Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad, México, Trillas.

Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6a. ed.). México: Pearson. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://fundasira.cl/wp-content/uploads/2017/03/TEORIAS-DEL-APRENDIZAJE.-DALE-SCHUNK.pdf

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* México: Paidós.

Desarrollo de la identidad vocacional en la adolescencia tardía y adultez emergente*

*Jesús Inés Beltrán Aispuro***

Resumen

La elección vocacional es crucial en la adolescencia tardía y adultez emergente, influyendo directamente en el bienestar psicológico y éxito profesional posterior. Este estudio explora el desarrollo de la identidad vocacional en estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), enfrentados a desafíos específicos como presiones familiares, incertidumbres académicas y condiciones socioeconómicas adversas. Mediante un diseño longitudinal mixto aplicado entre 2023 y 2025, se utilizó el instrumento Vocational Identity Status Assessment (VISA) validado previamente con alta confiabilidad en contexto mexicano (Alpha de Cronbach = .92). La intervención constó de dos cortes anuales, combinando evaluaciones cuantitativas con entrevistas cualitativas semiestructuradas, explorando motivaciones personales, influencias familiares y emocionales, así como obstáculos académicos y económicos. Los resultados preliminares indican patrones evolutivos en la consolidación vocacional, destacando la importancia de la autoeficacia y resiliencia emocional. Se espera que estos hallazgos informen futuras políticas educativas y programas institucionales específicos para mejorar la orientación vocacional y fortalecer la identidad vocacional en contextos regionales como Sinaloa.

Palabras clave: identidad vocacional, educación media superior, desarrollo psicológico.

* Línea temática: 9: Orientación, tutoría y servicios educativos
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos.

** Doctorado en Educación 7mo semestre. Universidad Autónoma de Sinaloa.
jesusbeltran@uas.edu.mx

Introducción

La elección vocacional es un proceso crítico que enfrenta el individuo durante etapas clave de su desarrollo, particularmente en la adolescencia tardía y la adultez emergente. Este proceso está marcado por una serie de desafíos personales, sociales y académicos que determinan en gran medida el bienestar psicológico, la satisfacción laboral y el éxito profesional posterior. Durante estos periodos, los jóvenes deben identificar sus talentos, intereses y aspiraciones laborales, y determinar cómo estas se relacionan con las oportunidades del entorno socioeconómico y las demandas cambiantes del mercado laboral (Sica et al., 2022).

En el contexto específico de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la problemática en torno a la consolidación de la identidad vocacional cobra especial relevancia debido a la alta tasa de estudiantes que experimentan dificultades en su elección vocacional, manifestadas en expectativas erróneas sobre la carrera seleccionada, falta de interés genuino y presiones familiares y sociales significativas (Beltrán Aispuro et al., 2021; Santilli et al., 2019). Estos factores generan una incertidumbre considerable que se traduce frecuentemente en abandono escolar temprano, insatisfacción académica y emocional, y problemas de adaptación laboral posterior (Jun-Geun, 2023).

Diversos estudios han destacado que una identidad vocacional sólida es un factor clave en el desarrollo psicológico y social, facilitando la transición del ámbito educativo hacia el laboral. Porfeli et al. (2011) señalan que la identidad vocacional implica un proceso dinámico que involucra la exploración activa de diferentes opciones profesionales, la toma de decisiones informadas y el compromiso sólido con una trayectoria específica. En este sentido, el contexto universitario se convierte en un espacio crucial para que los jóvenes exploren, definan y consoliden su identidad vocacional.

En la UAS, la situación adquiere particular complejidad debido a varios factores contextuales específicos. Por un lado, la región de Sinaloa presenta desafíos económicos importantes, caracterizados por altos niveles de desempleo y una fuerte competencia laboral. Esto implica que los estudiantes deben considerar no solo sus intereses personales, sino también las condiciones laborales reales del entorno en que se desenvuelven. Además, las expectativas familiares y sociales en relación con ciertas carreras profesionales pueden ejercer una presión adicional, afectando negativamente la autonomía del estudiante en su proceso de decisión vocacional.

El desarrollo de la identidad vocacional está influenciado por una serie de constructos sociocognitivos como la autoeficacia, la satisfacción académica, el progreso académico y el bienestar psicológico (Vautero & Silva, 2023). Estudios recientes indican que los jóvenes que muestran una autoeficacia vocacional elevada tienden a participar más activamente en actividades de exploración profesional, lo que favorece la claridad y el compromiso en sus decisiones vocacionales. Asimismo, el apoyo emocional de figuras significativas, especialmente padres y maestros, juega un rol protector fundamental que fortalece la capacidad del estudiante para afrontar desafíos y adaptarse a circunstancias cambiantes (Song et al., 2022).

Además, investigaciones como las de Keijzer et al. (2021) subrayan la importancia de la resiliencia en estudiantes en riesgo de abandono escolar. La resiliencia permite afrontar positivamente las adversidades que surgen durante el proceso de desarrollo vocacional, facilitando así una adaptación más efectiva y una mayor satisfacción en las decisiones tomadas. Este factor resulta particularmente relevante en contextos como el de Sinaloa, donde muchos estudiantes provienen de entornos socioeconómicos vulnerables, enfrentando barreras adicionales en su trayectoria educativa y profesional.

En este marco, resulta esencial para la UAS implementar estrategias de orientación vocacional que sean integrales y adaptadas a las necesidades específicas de sus estudiantes. Estos programas deben incluir componentes que promuevan la autoeficacia vocacional, la resiliencia emocional y la capacidad de adaptación ante circunstancias adversas. La intervención presentada en este trabajo tiene como objetivo precisamente explorar estos aspectos mediante un diseño longitudinal y la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas.

La intervención empleada se basa en la aplicación del instrumento VISA (Vocational Identity Status Assessment), diseñado por Porfeli et al. (2011), previamente validado en estudiantes de la UAS. Este instrumento permite evaluar de manera integral cinco dimensiones clave del desarrollo vocacional: Compromiso, Identificación con el Compromiso, Flexibilidad, Duda y Exploración en Profundidad. Además, se complementa con entrevistas cualitativas semiestructuradas para profundizar en las experiencias subjetivas y personales de los estudiantes respecto a sus decisiones vocacionales.

Esta investigación pretende contribuir al conocimiento científico sobre el desarrollo vocacional en contextos específicos como el de la UAS, ofreciendo

una visión integral del fenómeno mediante una aproximación mixta. Se espera que los resultados obtenidos sirvan para informar políticas educativas y programas institucionales orientados a mejorar la orientación vocacional y, en última instancia, contribuir al bienestar integral y al éxito profesional de los estudiantes.

Por último, es importante destacar que, aunque existe una amplia literatura internacional sobre el desarrollo vocacional, es necesario profundizar en estudios específicos para contextos regionales y locales como el de Sinaloa, que permitan adaptar y aplicar de manera efectiva intervenciones que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes en esta región. La presente investigación busca llenar parte de este vacío, proporcionando evidencia empírica robusta que pueda guiar futuras intervenciones y políticas educativas.

Descripción de la experiencia de la intervención

La intervención desarrollada en este estudio se llevó a cabo mediante un diseño metodológico mixto y longitudinal, específicamente dirigido a estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). La experiencia tuvo lugar entre octubre de 2023 y diciembre de 2025, y abarcó a estudiantes desde primer grado de educación media superior hasta segundo año de educación superior. Esta intervención busca evaluar de manera integral el desarrollo de la identidad vocacional utilizando tanto herramientas cuantitativas como cualitativas.

El instrumento central de esta intervención fue el Vocational Identity Status Assessment (VISA), diseñado por Porfeli et al. (2011). Previo a su uso en la intervención principal, el VISA fue sometido a un proceso de validación específico en una muestra mexicana compuesta por 466 estudiantes de tercer grado de preparatoria. Los resultados de esta validación mostraron una alta confiabilidad, reflejada en un Alpha de Cronbach global de .92 y valores de Omega superiores a .87 en todas las dimensiones evaluadas, incluyendo Compromiso, Identificación con el Compromiso, Flexibilidad, Duda y Exploración en Profundidad.

La intervención constó de dos cortes temporales, cada uno con un año de intervalo. Durante cada corte, se aplicó el instrumento VISA a todos los participantes para evaluar los cambios y la evolución en sus estados de identidad vocacional. Este proceso permitió identificar patrones y tendencias generales en la consolidación vocacional de los estudiantes a lo largo del tiempo.

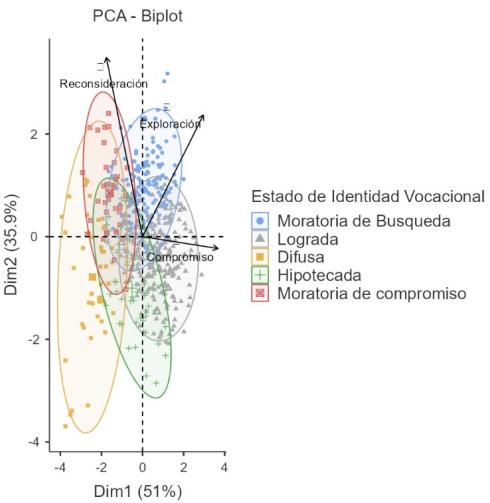
Para evaluar cómo evolucionan estos estados vocacionales en los estudiantes de bachillerato, se realizó un Análisis de Componentes Principales (PCA) en dos momentos del tiempo, permitiendo observar patrones de transición entre estados vocacionales. Este enfoque estadístico facilita la representación bidimensional de las relaciones entre exploración, compromiso y reconsideración, permitiendo identificar la dinámica de cambio en la identidad vocacional de los alumnos.

El análisis de componentes principales (PCA) en dos cortes temporales permite examinar la evolución de los estados de identidad vocacional en estudiantes de bachillerato. A través de la comparación de ambos biplots, se observa un cambio en la distribución de los estados vocacionales, reflejando un proceso dinámico en la consolidación de la identidad vocacional.

Grupo A

El presente análisis se enfocará en la comparación de los resultados obtenidos en el Grupo A, conformado por estudiantes que en el primer corte se encontraban en primer año de bachillerato y en el segundo corte han avanzado a segundo año. El objetivo es examinar cómo ha cambiado su identidad vocacional a lo largo de un año académico y qué tendencias emergen en su proceso de toma de decisiones.

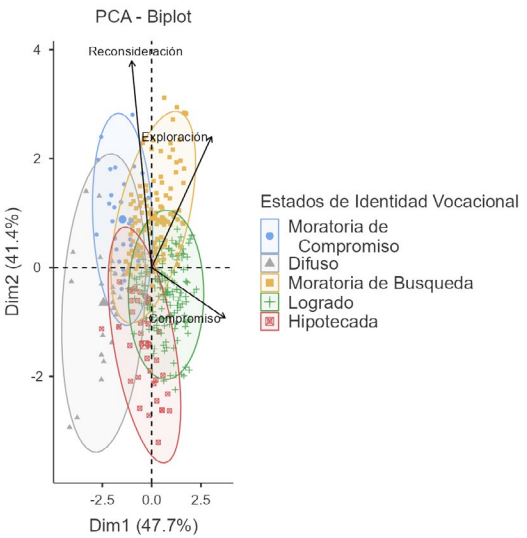
Grupo A, Corte 1



En la primera medición, el PCA explica un 86.9% de la varianza en dos dimensiones principales: Dim1 (51%) y Dim2 (35.9%). Se observa que los estados vocacionales moratoria de búsqueda (en azul) y moratoria de compromiso (en rojo) se distribuyen en el cuadrante superior derecho y superior izquierdo, respectivamente, en asociación con la variable reconsideración. Esto indica que, en esta etapa, una parte significativa de los estudiantes se encuentra en un proceso activo de exploración sin haber consolidado su identidad vocacional.

Por otro lado, los estudiantes con identidad lograda (en gris) y hipotecada (en verde) tienden a agruparse en la parte inferior derecha, asociándose con la variable compromiso. Sin embargo, la dispersión de estos puntos sugiere que estos estados aún no están completamente definidos para la mayoría de los alumnos, lo que concuerda con la idea de que la identidad vocacional en adolescentes de primer año sigue siendo inestable (Erikson, 1968; Marcia, 1993). El grupo de identidad difusa (en amarillo) se ubica en el cuadrante inferior izquierdo, lo que indica poca exploración y bajo compromiso, sugiriendo que estos estudiantes aún no han comenzado a considerar seriamente sus opciones vocacionales.

Grupo A Corte 2



En la segunda medición, el PCA explica un 89.1% de la varianza, con una redistribución de los estados vocacionales en el espacio bidimensional. La Dim1 (47.7%) y la Dim2 (41.4%) muestran cambios significativos en la relación entre las variables. Se observa un desplazamiento de los estudiantes con moratoria de búsqueda y moratoria de compromiso, quienes ahora se agrupan más cercanos a la variable exploración, lo que indica que han mantenido un proceso activo de búsqueda de identidad vocacional. Sin embargo, algunos de estos estudiantes han transitado hacia el estado de identidad lograda, lo que evidencia una mayor consolidación en sus decisiones profesionales.

El grupo de identidad lograda e hipotecada presenta una mayor concentración y menor dispersión en comparación con el primer corte, lo que sugiere un fortalecimiento del compromiso vocacional. Esta transición se alinea con la propuesta de Savickas (2005) sobre la adaptabilidad vocacional, ya que los estudiantes parecen haber desarrollado mayor claridad en sus decisiones profesionales a medida que avanzan en su formación. Uno de los cambios más notables es el aumento en la dispersión de los individuos en el estado difuso, lo que indica que algunos estudiantes continúan sin definir una trayectoria clara. Esto es consistente con estudios que sugieren que la identidad difusa puede mantenerse estable en el tiempo en ausencia de experiencias significativas que promuevan la exploración activa (Porfeli et al., 2011).

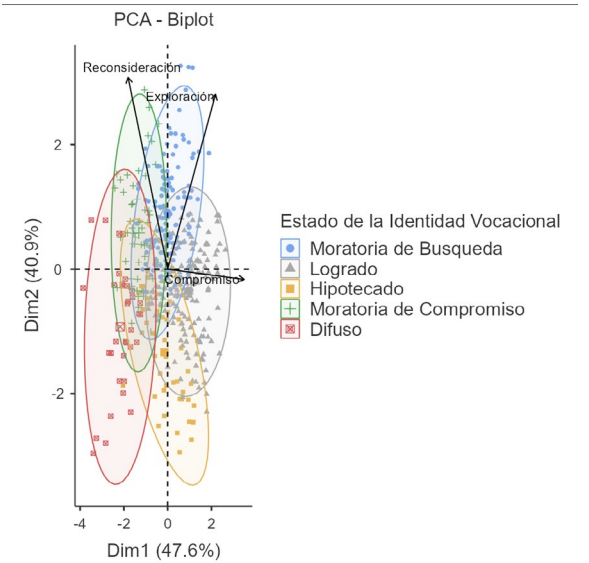
Comparación entre Cortes Grupo A

Se observa una mayor concentración de los estados logrado e hipotecado, lo que sugiere que, con el tiempo, algunos estudiantes han definido su identidad vocacional y fortalecido su compromiso. Los estados de moratoria de búsqueda y moratoria de compromiso siguen presentes, pero con una mayor relación con la exploración, lo que indica que algunos estudiantes aún están en proceso de toma de decisiones. La identidad difusa no desaparece, lo que evidencia que algunos estudiantes aún carecen de un sentido claro de dirección vocacional, lo que podría requerir intervenciones de orientación más estructuradas. El desarrollo de la identidad vocacional no sigue un patrón lineal, sino que implica transiciones entre estados. Si bien algunos estudiantes avanzan hacia un compromiso vocacional sólido, otros permanecen en procesos de exploración o indefinición.

Grupo B

En este análisis, se examina la evolución de la identidad vocacional en el Grupo B, compuesto por estudiantes que en el primer corte estaban en segundo año de bachillerato y en el segundo corte han avanzado a tercer año. A través del Análisis de Componentes Principales (PCA), se identifican patrones de cambio en la representación bidimensional de los estados vocacionales, permitiendo observar si los estudiantes han transitado hacia una identidad más consolidada o si persisten en procesos de exploración e incertidumbre.

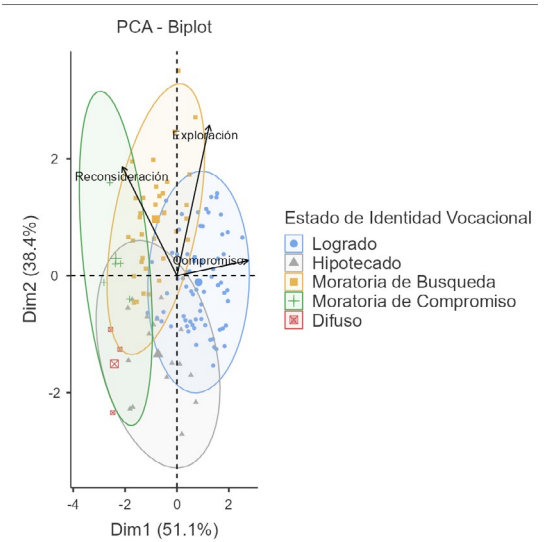
Grupo B, corte 1



En esta medición, el PCA explica el 88.5% de la varianza con Dim1 (47.6%) y Dim2 (40.9%), lo que indica que estos dos componentes representan adecuadamente la variabilidad en los estados de identidad vocacional. La moratoria de búsqueda (en azul) se ubica en el cuadrante superior derecho, en fuerte asociación con la variable exploración, lo que indica que estos estudiantes están activamente considerando distintas opciones vocacionales sin haber tomado una decisión firme.

La moratoria de compromiso (en verde) aparece en el cuadrante superior izquierdo, en relación con reconsideración, lo que sugiere que estos estudiantes han asumido un compromiso, pero siguen cuestionando su elección vocacional. La identidad lograda (en gris) y la identidad hipotecada (en negro) se encuentran en la parte inferior derecha, en fuerte asociación con compromiso, aunque con dispersión, lo que indica que algunos estudiantes han consolidado su identidad vocacional mientras que otros aún presentan cierta variabilidad. La identidad difusa (en rojo) está en el cuadrante inferior izquierdo, con valores bajos en exploración y compromiso, reflejando un grupo de estudiantes que no ha iniciado un proceso claro de construcción vocacional.

Grupo B corte 2



En el segundo corte, el PCA explica el 89.5% de la varianza, con una leve reconfiguración de las dimensiones principales (Dim1: 51.1% y Dim2: 38.4%), reflejando cambios en la distribución de los estados de identidad vocacional. Se observa una reducción en la dispersión de los estudiantes con identidad lograda e hipotecada, lo que indica que más alumnos han consolidado sus decisiones vocacionales con menor variabilidad.

La moratoria de búsqueda sigue asociada a la exploración, pero se observa un mayor agrupamiento, lo que sugiere que algunos estudiantes han pasado de una exploración abierta a una más dirigida y focalizada. La moratoria de

compromiso sigue presente, aunque con menor dispersión, lo que indica que algunos estudiantes que antes reconsideraban su decisión ahora han fortalecido su identidad vocacional.

La identidad difusa se mantiene en el cuadrante inferior izquierdo, pero con una distribución más dispersa, lo que indica que algunos estudiantes han salido de este estado, mientras que otros permanecen sin una identidad vocacional clara. Se observa una menor dispersión en los estados de identidad lograda e hipotecada, lo que sugiere que, conforme avanzan en el bachillerato, más estudiantes han definido su identidad vocacional con mayor certeza.

Aunque hay una transición hacia el compromiso en algunos casos, el estado de moratoria de búsqueda sigue presente, reflejando que un grupo de estudiantes sigue explorando opciones hasta el último año de bachillerato. Los estudiantes en moratoria de compromiso muestran menor dispersión en el segundo corte, lo que indica que algunos han consolidado su elección vocacional, dejando de cuestionar su decisión. Aunque algunos estudiantes han salido de la identidad difusa, este estado sigue presente en el tercer año de bachillerato, lo que resalta la necesidad de intervenciones de orientación vocacional más dirigidas para este grupo.

Los resultados sugieren que, a medida que los estudiantes avanzan en su formación, hay una mayor consolidación de la identidad vocacional, aunque persisten procesos de exploración y reconsideración en algunos grupos. Esto concuerda con la teoría de la adaptabilidad vocacional de Savickas (2005), que sugiere que la identidad vocacional no es un estado estático, sino un proceso continuo que varía según las experiencias y el contexto. Además, refuerza los hallazgos de Porfeli et al. (2011), quienes destacan que la exploración activa sigue desempeñando un papel central en el desarrollo vocacional incluso en los últimos años de la educación media.

Referencias

Beltrán Aispuro, J. I., Mazo Sandoval, M. C., & Madueña Molina, J. (2021). Desarrollo de la identidad vocacional en estudiantes de la Universidad Autónoma de Sinaloa [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Erikson, E. H. (1968). Identity, youth, and crisis. Norton

Jun-Geun, L. (2023). The effect of self-esteem and academic self-efficacy on the quality of life of nursing students. 에듀테인먼트연구, 5(1), 39–54. https://doi.org/10.36237/koedus.5.1.39

Keijzer, R., van der Rijst, R., van Schooten, E., & Admiraal, W. (2021). Individual differences among at-risk students changing the relationship between resilience and vocational identity. International Journal of Educational Research, 110, 101893. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101893

Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. En J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orlofski (Eds.), Ego identity: A handbook for psychosocial research (pp. 22-41). Springer-Verlag.

Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. Journal of Adolescence, 34(5), 853–871. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001

Santilli, S., Nota, L., & Hartung, P. J. (2019). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. Journal of Vocational Behavior, 111, 49–58. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.007

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction.

Sica, L. S., Di Palma, T., Fusco, L., Aleni Sestito, L., & Ragozini, G. (2022). Creativity and vocational identity in late adolescence: A study using the person-centred approach. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 23(2), 363–380. https://doi.org/10.1007/s10775-022-09521-7

Song, Y., Mu, F., Zhang, J., & Fu, M. (2022). The relationships between career-related emotional support from parents and teachers and career adaptability. Frontiers in Psychology, 13, Article 823333. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.823333

Vautero, J., & Silva, A. D. (2023). A social cognitive perspective on occupational identity development in college students. Psicologia: Reflexão e Crítica, 35(1), Article 34. https://doi.org/10.1186/s41155-022-00215-1

ÁREA TEMÁTICA 5
CURRÍCULO

La implementación de cambios curriculares en el Sistema Incorporado de la UNAM: el caso de la asignatura de género en los bachilleratos universitarios*

*Alejandro Benítez Jiménez***

Resumen

La presente investigación analiza la implementación de la asignatura de género en los planteles del Sistema Incorporado de la UNAM, a partir de dos dimensiones institucionales clave: la modalidad de impartición elegida por cada plantel (presencial, en línea o híbrida) y el perfil académico del profesorado responsable de impartirla, reconstruido a través de sus currículos vitae. El objetivo es comprender cómo se reconfigura un cambio curricular oficial en un subsistema caracterizado por su diversidad organizativa, autonomía relativa y amplio alcance territorial.

Desde una perspectiva cualitativa con enfoque interpretativo, se plantea que estos dos elementos —la modalidad y el perfil docente— son indicadores concretos del proceso de recontextualización curricular. Su análisis permite identificar lógicas institucionales diferenciadas en la apropiación del cambio, así como los márgenes reales de decisión y resignificación que operan en el subsistema.

Los hallazgos esperados permitirán evidenciar patrones de implementación que contribuyan al entendimiento del currículo como una construcción situada, así como aportar elementos para futuras decisiones de acompañamiento institucional por parte de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE).

* Línea temática: Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.
Porcentaje de avance: 20%.

** Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
alejandrobenitezjimenez@gmail.com

Palabras clave: cambio curricular, género, educación media superior, perfil del profesor, currículo.

Entre el cambio curricular y su apropiación institucional

El currículo, como dispositivo organizador de la vida escolar, es más que un conjunto de contenidos o asignaturas; es una expresión de las políticas institucionales, los marcos culturales y las estructuras organizativas en las que se implementa. La presente investigación se inserta en el campo de los estudios curriculares desde una perspectiva institucional, tomando como objeto de estudio la implementación de la nueva asignatura de género en el Sistema Incorporado de la UNAM (SI-UNAM). A diferencia de los planteles oficiales de bachillerato universitario (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades), los planteles del SI operan con autonomía relativa, lo cual genera condiciones particulares para la adopción de cambios curriculares.

El interés de esta investigación radica en comprender cómo se concreta un cambio curricular oficial cuando llega a un subsistema tan diverso como el SI, compuesto por más de 300 instituciones con distintas orientaciones ideológicas, niveles de infraestructura, proyectos pedagógicos y características organizativas. En lugar de enfocarse en la práctica docente o en la evaluación de la formación recibida, esta propuesta analiza dos dimensiones estructurales: las modalidades de implementación elegidas por los planteles (presencial, en línea o híbrida) y el perfil académico del profesorado encargado de impartir la nueva asignatura, a partir de los CV institucionales.

La hipótesis de trabajo sostiene que la modalidad de implementación y el perfil del profesorado constituyen indicadores clave de los márgenes de recontextualización curricular que operan en el SI. Estas dimensiones permiten observar cómo se resignifica un cambio promovido por la UNAM en contextos institucionales específicos.

Como objetivo general, esta investigación se propone analizar la recontextualización de la asignatura de género en el Sistema Incorporado de la UNAM, a partir de las modalidades de implementación institucional y del perfil académico del profesorado responsable de su impartición.

Asimismo, busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué modalidades de implementación ha adoptado el Sistema Incorporado para la asignatura de género?
- ¿Qué características presenta el profesorado que ha sido designado para impartir esta asignatura, según sus currículos académicos?
- ¿Qué patrones institucionales pueden observarse a partir de la relación entre la modalidad elegida y el perfil del profesorado?
- ¿Qué implicaciones tiene esta relación para la recontextualización del currículo oficial dentro del Sistema Incorporado?

Marco interpretativo y aproximación metodológica

Este estudio se fundamenta en la teoría de la recontextualización curricular de Basil Bernstein (1990), que permite comprender cómo el currículo oficial es transformado en función de las condiciones institucionales y socioculturales donde se implementa. El modelo bernsteiniano distingue entre los contextos de producción, recontextualización y reproducción del discurso pedagógico. En este caso, el Sistema Incorporado (SI) funciona como un espacio de recontextualización en el que los lineamientos curriculares oficiales son reinterpretados y adaptados.

Asimismo, se integra el enfoque de la sociología institucional del currículo, que considera a las escuelas como organizaciones con márgenes de decisión y con estructuras propias que influyen en la forma en que se implementan las políticas educativas. Las decisiones sobre qué modalidad utilizar y qué tipo de profesorado designar forman parte de esas dinámicas institucionales.

Además de enunciar las referencias teóricas, esta investigación propone una aplicación directa de sus conceptos al objeto de estudio. Desde Bernstein (1990), el análisis se centra en la manera en que los discursos curriculares son resignificados institucionalmente a través de decisiones pedagógicas clave, como la selección de modalidad y la designación docente. Se considera que ambas dimensiones son portadoras de ideologías, márgenes de control y formas de jerarquización del conocimiento que reflejan las relaciones de poder y autonomía en el Sistema Incorporado.

Desde la sociología institucional del currículo, estas decisiones no son meramente administrativas, sino que revelan estructuras organizativas, márgenes de negociación y sentidos institucionales que permiten comprender cómo se concretan las políticas curriculares en la práctica.

La modalidad de implementación —presencial, virtual o híbrida— puede responder tanto a condiciones objetivas (infraestructura, formación, recursos) como a proyectos pedagógicos específicos. Por su parte, el profesorado designado para impartir la asignatura no solo refleja un perfil académico, sino una lectura institucional de qué tipo de saber o experiencia se considera legítima para abordar los temas de género.

Finalmente, se retoman conceptos de la sociología del trabajo docente, en especial los aportes de Tenti Fanfani (2009), para interpretar el perfil profesional como una expresión de las trayectorias, credenciales, saberes y posicionamientos de los docentes, más allá de su formación en servicio.

La investigación adoptará un enfoque cualitativo de carácter documental y descriptivo-interpretativo. Se analizarán todos los planteles del Sistema Incorporado que hayan registrado oficialmente la impartición de la asignatura de género. La información obtenida del Departamento de Control Docente de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE), así como los informes de seguimiento de implementación, servirán como fuentes primarias. Las técnicas de análisis previstas son:

- Análisis de documentos institucionales: para identificar las modalidades de implementación utilizadas por los planteles (presencial, en línea, híbrida), así como posibles criterios explícitos o implícitos para dicha elección.
- Análisis de CV docentes: se aplicará una matriz de categorías que permitirá construir tipologías comparativas. Los criterios considerados incluirán:
- Nivel máximo de estudios alcanzado.
- Campo disciplinar de formación.
- Trayectoria docente en nivel medio superior.
- Formación específica en temas de género.
- Participación en programas de formación docente.
- Tipo de contratación o vinculación con el plantel.
- Años de experiencia en el plantel o en el Sistema Incorporado.
- Cruce de información: para establecer patrones entre modalidad y perfil docente, interpretando las decisiones como expresiones institucionales del proceso de recontextualización curricular.
- El análisis se organizará mediante matrices comparativas, codificación temática y elaboración de categorías emergentes..

Aportaciones previstas y horizontes del análisis

Dado que la asignatura de género será implementada formalmente en los planteles del Sistema Incorporado a partir del ciclo escolar 2025-2026 (septiembre de 2025), los procesos de definición de modalidad y asignación de docentes aún se encuentran en fase de preparación o análisis institucional. En consecuencia, los hallazgos que se presentarán en la tesis estarán disponibles en una etapa posterior, cuando las escuelas hayan reportado oficialmente sus decisiones ante la DGIRE.

No obstante, esta ponencia delimita y justifica el enfoque, los objetivos y las estrategias metodológicas para analizar el fenómeno una vez que la información esté disponible. La investigación se encuentra en una etapa avanzada de diseño conceptual y técnico, y está lista para iniciar la recolección y análisis de datos en cuanto los planteles informen sus esquemas de implementación y se asignen formalmente los responsables docentes.

Se espera que el análisis cruzado entre las modalidades de implementación elegidas por los planteles y los perfiles académicos del profesorado permita identificar patrones significativos sobre la recontextualización del currículo oficial en el Sistema Incorporado. Esta aproximación permitirá no solo documentar un proceso inédito de transformación curricular, sino también ofrecer elementos útiles para mejorar la toma de decisiones y el acompañamiento institucional en futuros procesos de reforma educativa en subsistemas con autonomía relativa.

Desde una perspectiva más amplia, esta investigación busca contribuir a visibilizar al Sistema Incorporado como objeto legítimo de estudio pedagógico y curricular, superando su condición periférica respecto a los planteles oficiales de la UNAM. Asimismo, se propone fortalecer el enfoque de currículo situado en contextos institucionales concretos, incorporando elementos estructurales que suelen quedar fuera de los análisis tradicionales centrados en el aula o en las políticas macro.

Discusión sobre las limitaciones del estudio

Como toda investigación, este trabajo enfrenta limitaciones que deben ser reconocidas con claridad. En primer lugar, el acceso a la información institucional está sujeto a los tiempos y procedimientos administrativos de la DGIRE y

de los propios planteles, por lo que la actualización, completitud y consistencia de los currículos vitae del profesorado puede variar significativamente entre escuelas. Esta variabilidad exigirá un proceso riguroso de depuración y categorización de datos para asegurar su comparabilidad.

En segundo lugar, los criterios de designación docente no siempre son explícitos ni sistematizados. Por ello, el análisis dependerá, en parte, de inferencias interpretativas que deberán construirse con base en patrones detectables y triangulación documental.

Una tercera limitación importante es que la investigación no contempla, en esta etapa, la recolección de testimonios o experiencias directas del profesorado o del estudiantado. Esta decisión responde al interés por desarrollar un enfoque centrado en estructuras y documentos institucionales, pero se reconoce que deja fuera dimensiones pedagógicas y subjetivas que podrían enriquecer el análisis.

Finalmente, el estudio se centrará en el primer momento de implementación de la asignatura, por lo que sus hallazgos tendrán un carácter exploratorio y fundacional. No pretende evaluar resultados de aprendizaje ni impactos pedagógicos, sino ofrecer una lectura estructural de cómo se materializa un cambio curricular en el marco organizativo y normativo del Sistema Incorporado.

Referencias

Apple, M. W. (1979). Ideología y currículo. Akal.

Bernstein, B. (1990). The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control (Vol. IV). Routledge.

Bernstein, B. (2000). Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría de la transmisión cultural. Morata.

Casarini Ratto, M. (2019). Teoría y diseño curricular. Trillas.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2023). Programa de estudio: Igualdad de género. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas/igualdad_genero.pdf

Contreras, J. (2016). La función política del currículo. Morata.

Díaz-Barriga, A. (2003). Currículo e innovación educativa. Trillas.

Díaz-Barriga, A. (2012). Recontextualización del currículo en la educación media superior en México: Implicaciones para la práctica docente. Perfiles Educativos, 34(137), 7–25.

Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios. (2023). Asignaturas de género en los bachilleratos del Sistema Incorporado [Circular No. DGIRE-03/2023]. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.dgire.unam.mx/index.php/circulares/213-asignaturas-de-genero

Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. (2023). Programa de estudio: Género y prevención de las violencias. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.enp.unam.mx/sites/default/files/asignatura_genero_prevencion_violencias.pdf

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Gedisa.

Ezpeleta, J. (2004). Procesos de institucionalización de la escuela: Notas para una historia desde abajo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9(20), 1177–1192.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.

Gimeno Sacristán, J. (1992). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Morata.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI Editores.

Pinar, W. F. (2010). Curriculum theory: The reconceptualists. Routledge.

Tenti Fanfani, E. (2009). El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión. Siglo XXI Editores.

Weber, M. (1978). Ensayos sobre metodología sociológica (J. Babini & E. Karsz, Trads.). Amorrortu.

Las concepciones de los docentes sobre la transdisciplinariedad como punto de partida para la implementación de proyectos transversales en el bachillerato*

*Rosa Isela Venegas Sanjuan** y Pablo Flores del Rosario****

Resumen

Las concepciones que tenemos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje son determinantes en la forma que se desarrolla la práctica docente. Para el impulso de proyectos trasversales es un punto de partida que es fundamental explorar. El diseño de proyectos escolares transdisciplinares conlleva en sí mismo una concepción del aprendizaje desde una postura desde la complejidad. Este tipo de intervenciones escolares necesita considerar el desarrollo de aprendizajes que integre los conocimientos, saberes, creencias y métodos de las diversas disciplinas y participantes desde posturas dialogantes. Por lo que, el objetivo del presente proyecto de investigación es la búsqueda de la discusión de los docentes sobre los proyectos trasversales, a partir del análisis de sus historias de vida. Para desarrollar este análisis buscamos contrastar las concepciones de los docentes sobre la transdisciplinariedad y las declaraciones de la propuesta que hace la Nueva Escuela Mexicana para la generación de proyectos transversales. Se busca integrar una serie de observaciones que acompañen el diseño y seguimiento de proyectos para la construcción que vayan de la transversalidad practica a la transdisciplinariedad como una forma de construir conocimiento.

Palabras clave: trasversalidad, transdisciplinariedad, concepciones docentes.

* Línea temática: Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.
Porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación Del Estado de México.
yolothzin@hotmail.com

*** pablo.flores@isceem.edu.mx

Introducción

> "La finalidad de la enseñanza es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla"

La educación Media superior es un momento crucial en el desarrollo de los jóvenes estudiantes que están por ingresar a la educación superior, pero también para quienes constituye su último peldaño escolar. Por tanto, también para la escuela como institución. Es el nivel educativo que sierra el proceso de formación obligatoria y esto representa una gran tarea. (Ibarrola Nicolín, Bernal Reyes, & Cárdenas Guzmán, 2018)

Resulta indispensable que lo que aprenda el estudiante de este nivel vaya mucho más allá de la memorización de temas y la asimilación de reglamentos. El vínculo de la escuela con la vida es ya una antesala de lo que el estudiante vivirá en su vida afuera de la preparatoria que necesita dotarlo de herramientas para seguir aprendiendo estratégicamente de manera permanente, considerando el desarrollo integral y solido de sus diversas potencialidades.

Por lo que la transversalidad es una posibilidad para que los docentes, las escuelas, los cuerpos colegiados integren esfuerzos para acompañar al estudiante en el desarrollo integral de sus potencialidades, por medio de proyectos en el que los colegiados docentes integren sus esfuerzos no para ver temas sino poniendo en el centro el desarrollo de los estudiantes, considerando los aprendizajes y desafíos de su contexto.

El gran desafío de esta situación es qué consideraciones tendríamos que hacer para pasar de procesos educativos que están centrados en dar clases aisladas basadas en temas y muchas veces con maestros formados en disciplinas ajenas a los procesos educativos (García Herrera, 2015) (León Meneses, Fernández Aquino, & Valdés Puentes, 2023) a procesos de colectivos transdisciplinares, intégrales, dialogantes, dinámicos que generen sistemas de acciones centradas en el desarrollo de los estudiantes considerando los aprendizajes y desafíos de los contextos en los que se desarrollan.

Pregunta

¿Cuáles son las concepciones de los docentes sobre la transdisciplinariedad y la construcción del conocimiento que nos permitan identificar el punto de partida para la generación de proyectos transversales?

Objetivo

Identificar las concepciones de los docentes sobre el conocimiento disciplinar y transdisciplinario con las que cuentan los colectivos docentes para diseñar proyectos trasversales que nos conduzcan a la transdisciplinariedad; por medio del análisis de sus relatos de vida.

Objetivos específicos

1. Identificar los fundamentos teórico-epistemológicos que sustentan las posturas transversales y transdisciplinares del curriculum de la Nueva Escuela Mexicana.
2. Determinar qué tipo de estrategias se sugieren para el trabajo trasversal que nos acerque al desarrollo de la transdisciplinariedad, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.
3. Modelar algunas estrategias que podrían considerarse a partir del análisis de las percepciones docentes sobre la transversalidad y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Es importante hacer énfasis en que para este proyecto la distinción entre transversalidad y transdisciplinariedad es un elemento central de la discusión, pues, aunque la apuesta es por la transdisciplinariedad, el género próximo es la trasversalidad y la relación entre los conceptos un eje fundamental en la discusión. En este sentido nos referiremos a la transdisciplina con una forma de investigación y la transversalidad como una práctica escolar. En esta distinción profundizaremos más adelante.

Para lo cual empleamos un método cualitativo, que incorpora historias de vida que nos permitan identificar desde el punto de vista de los propios docentes, la percepción que tienen de la transversalidad y el desarrollo de los proyectos escolares transversales. Y una vez contando con este análisis poder

contrastarlo con las concepciones de la Nueva Escuela Mexicana. Con la intención de identificar los posibles puntos de partida para el desarrollo de proyectos educativos.

Desarrollo

La Nueva Escuela Mexicana hace una especial mención de la necesidad de trabajar la transdisciplinariedad como una estrategia trasversal que contribuya al desarrollo integral de los estudiantes. Por medio de diferentes medios y materiales brinda algunas orientaciones que considera son útiles para el diseño de los proyectos. (MEJOREDU, 2024) Sin embargo, es probable que las condiciones de la vida cotidiana en el aula y las historias de vida de los docentes y los estudiantes pudieran verse como rutas que no se tocan con la nueva propuesta para la escuela por más que se vean a la distancia. La importancia de este trabajo es la oportunidad de considerar y discutir el senti-pensar de docente y de la cotidianidad en el aula (Pérez, Alfonso, & Curco, 2017)y sus propias herramientas de didáctica con la visión que se tiene en la Nueva Escuela Mexicana para los proyectos transversales, así como ofrecer algunas posibles consideraciones para acortar esta brecha.

Las concepciones que tienen los estudiantes y docentes sobre el conocimiento disciplinar y el trabajo en colectivo, representan los esquemas con los que se desarrollan en el proceso escolar. Reflexionar sobre la importancia de las concepciones que tienen estudiantes y docentes sobre el conocimiento científico y la forma en cómo se construye puede ser un camino interesante y valioso para construir estrategias para implementar proyectos trasversales que lleguen a la transdisciplinariedad. Pues si bien se ha documentado y discutido la importancia de la transdisciplinariedad; el vínculo con la realidad requiere en sí mismo de pensar la posibilidad más allá de la razón y buscar en otras esferas y dimensiones la posibilidad de que esto resulte. (Pérez, Alfonso, & Curco, 2017)

No es extraño encontrar diversas publicaciones juveniles en medios digitales alzando la voz con el reclamo por la distancia que hay entre la escuela y las necesidades que tiene los estudiantes en la vida diaria, incluso es un tanto popular escuchar a creadores de contenido la idea de que estudiar no es una opción que lleve a los jóvenes a sus metas. (Altozano, 2025) Considerar y brindar atención y respeto a estos puntos de vista juveniles a lo que piensan sobre la escuela es un argumento más para buscar construir puentes entre el cono-

cimiento fragmentado de conocimiento en las asignaturas y la construcción transversal de conocimiento en las escuelas.

La mayoría de los estudios que se han revisado sobre transdisciplinariedad y su vínculo con la escuela tienen un enfoque profundo basado en la epistemología y la filosofía y concepciones complejas sobre la construcción del conocimiento científico. (Herrán, 2012) (Mercon, 2022) (Pérez, Alfonso, & Curco, 2017) (MEJOREDU, 2024) (SEP, 2024) Es muy probable que una aportación valiosa que pudiera ponerse en la discusión en el presente es: ¿Qué tanto este nivel de análisis y percepción de los fenómenos complejos pueda llevarse al aula de educación Medio superior sin considerar de manera compleja el propósito? En el presente retomamos la necesidad de considerar que los maestros y los estudiantes de bachillerato tienen historias de vida, percepciones, Senti pensares de la escuela y la educación que es importante considerar en la apuesta por un modelo que vaya más allá del conocimiento disciplinar, fragmentado y en ocasiones descontextualizado al que estamos acostumbrados en estos modelos (Pérez, Alfonso, & Curco, 2017). Para analizar la posibilidad de que se puedan generar las condiciones para que un pensamiento complejo pueda enraizarse en el currículo del bachillerato, cuáles son las consideraciones que la escuela y los sistemas de clases debieran crear.

La transdisciplina como constructo complejo para acercarnos al aprendizaje escolar

Referirnos a la transdisciplina como tema es ya de entrada un posicionamiento epistemológico. Una apuesta que pone en duda lo que entendemos por conocimiento y en consecuencia las formas en que se enseña y aprende en la escuela. Los modelos epistemológicos impactan en la forma en la que la ciencia construye el conocimiento, la forma en que se realiza y valida la investigación científica y en consecuencia la forma en que se enseña y se aprende por ejemplo en la escuela, así como los métodos y técnicas para validar el conocimiento.

El trabajo en la vieja escuela, por disciplinas escolares en la preparatoria conlleva una postura hacia un tipo de conocimiento fragmentado que busca la profundidad a partir de la segmentación del conocimiento. En el marco de la Nueva Escuela Mexicana es una apuesta fundamental el trabajo trasversal, que englobe los esfuerzos de los diferentes participantes para establecer vínculos

entre las disciplinas para acercar la vida escolar a los temas y problemas de los jóvenes y la sociedad como se sugiere en el siguiente párrafo:

> En el contexto de la nueva escuela mexicana, la educación media superior Señala que el Marco es integral, articulador, regulatorio, flexible, inclusivo y equitativo; rasgos que favorecen un proceso educativo que trascienda el modelo memorístico y desarticulado mediante la formación de estudiantes capaces de "tomar decisiones, actuar y ser responsable[s] de su desempeño en diferentes ámbitos y situaciones de su vida personal, académica, social y, en su caso, laboral y profesional (SEP, 2024, pág. 4)

Transversalidad y transdisciplinariedad

Los contenidos escolares cobran sentido y razón de ser cuando sirven a los estudiantes para pensar el mundo que los rodea, fortalecer sus decisiones con argumentos validados, evaluar decisiones a la luz de otras palabras, aprender a usar métodos que les permitan seguir aprendiendo, construyendo y evaluando nuevos saberes. Y difícilmente repitiendo información sin entenderla lo van a lograr.

La transversalidad en sus diferentes niveles es una alternativa para vincular, contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y formas de ver el mundo (Mercon, 2022)

1. Buscando relaciones entre los conceptos de una disciplina (Interdisciplinariedad)
2. Hacer dialogar los conceptos de las diferentes disciplinas (Multi disciplina)
3. Cuando dialogan diferentes disciplinas para resolver un problema)
4. O cuando se construye el conocimiento desde una visión sistémica, que contribuye a la formación integral del estudiante (Transdisciplina)

Esta última es la apuesta de este trabajo. La Trans diciplina como una estrategia para enfocar el diseño de actividades en las personas más que en las materias; en la búsqueda de una institución escolar que organice sistemas de acciones centradas en el desarrollo contextualizado y diversificado de las potencialidades de los estudiantes. Actividades como proyectos o preguntas que retomen los intereses y motivaciones de los estudiantes para abordar los conte-

nidos conceptuales de una educación preuniversitaria, que les permita ingresar a la educación universitaria o bien una vida laborar con habilidades para seguir construyendo conocimientos y validarlos en diferentes contextos.

> Es muy común confundir el trabajo multidisciplinario con una actividad interdisciplinaria, cuando se trata de una relativa comunicación o intercambio entre profesionales de diversas áreas. Se observa con frecuencia la confusión entre actividades interdisciplinarias con organización pluridisciplinaria, en la mayoría de los casos es una yuxtaposición de disciplinas y actividades. (Herrán, 2012)

La transversalidad es un modelo de la transdisciplinariedad es una posibilidad para que los docentes, las escuelas, los cuerpos colegiados integren esfuerzos para acompañar al estudiante en el desarrollo integral de sus potencialidades, por medio de proyectos en el que los colegiados docentes integren sus esfuerzos no para ver temas sino poniendo en el centro el desarrollo de los sentipensares de los estudiantes, considerando los aprendizajes y desafíos de su contexto. (Conde & Felipe, 2024))

En diversas investigaciones se habla de la importancia del trabajo transdisciplinario e incluso se han creado diversos materiales para orientar el trabajo de este, (SEP, 2024) (MEJOREDU, 2024) pero no se han encontrado trabajos en los que se contraste la percepción de la vida cotidiana en el aula los sentipensares de los participantes y lo que esto significa para la posibilidad de trabajos colectivos interdisciplinarios. La transdisciplinariedad y las trans metodologías consideran que en la construcción del conocimiento no puede limitarse a la parte racional y la construcción de conocimientos desarticulados, apuesta a que la interacción transdisciplinar aborde lo diferentes aspectos del desarrollo.

Las concepciones que tenemos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje son determinantes en la forma que se desarrolla la práctica docente. Cuando maestros y estudiantes se encuentran en el aula se pone en juego las concepciones y sentipensares que cada uno tiene sobre lo que corresponde y lo que no a la escuela. Es posible que en ocasiones los maestros vean a la escuela solo como un trabajo y los estudiantes solo como un requisito. Estas percepciones marcaran la forma en la que orientaran sus acciones y actividades hacia la construcción del conocimiento.

Por otro lado, los maestros en ocasiones sin mucho espíritu investigador y poca formación en cómo hacerlo se quedan atrapados en aspectos burocráti-

cos y se conforman con llenar formatos, exponer temas, atender al programa y otros procesos formales dejando de lado la formación del estudiante (Carrizales, 2002)

Metodología

Narrativas historias de vida

La autobiografía, las historias de vida, el análisis de diarios, testimonios y cartas. El material iconográfico, como es el caso de las fotografías, videos, dibujos, entre otras posibilidades, encierran en sí elementos narrativos que permiten tanto visualizar como interpretar símbolos, experiencias y trayectos de vida. (Díaz Barriga, 2019)

La recuperación de la historia de vida será solicitada a 15 docentes de una Preparatoria del Estado de México, Se buscará que docentes y coordinadores académicos que participen des de los diferentes campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana y se realizará en el marco de un taller a desarrollarse como parte de las actividades del colegiado con la temática de las historias de vida.

Al final del taller se solicitará a los participantes construir su propia historia de vida con el título "Cómo me convertí en el maestro que ahora soy" El análisis de las narraciones se realizará a partir de una guía de categorías clave vinculadas con las consideraciones sobre la transdisciplinariedad.

Consideraciones finales

El considerar a la transdisciplinariedad como parte de los procesos de aprendizaje en la Nueva Escuela Mexicana nos invita a repensar el proceso mismo de construcción de conocimiento como un proceso complejo que no puede limitarse a la construcción racional de conocimientos fragmentados y repetitivos. El aprendizaje es un proceso "humano" que pone en juego al hombre mismo y sus concepciones. El pensar transdisciplinar nos sugiera la posibilidad de construir dialógicamente conocimientos que se trasforman y nos transforman, considerando las diversas historias de vida que se apropian a partir de sus propias experiencias y sentipensares.

El pasar de un modelo de escuela organizado por asignaturas o diciplinas a un modelo que considera un currículo trasversal; transdisciplinar demanda

la necesidad de discutir el tema con mentes, sentipensares creativos y atrevidas que sean capaz de reinventar el concepto que se tiene de escuela y aprendizaje. Y considero que un paso fundamental la iniciar el proceso es el propio reconocimiento de nuestras limitaciones para reconocer otras posibilidades.

El paradigma epistemológico de la transdisciplinariedad nos ofrece una posibilidad para repensar al conocimiento de una manera alternativa a los paradigmas reduccionistas, que fragmentan el conocimiento. Nos sugiere la posibilidad de observar los diferentes fenómenos desde posturas de sus interacciones y considerando al contexto y al sujeto como parte de una construcción dinámica, dialéctica y dialogante.

Bibliografía

Altozano, J. (21 de 03 de 2025). *Mi Horrible Experiencia en el Sistema Educativo | Jaime Altozano*. Obtenido de Canal de Jaime Altozano: https://www.youtube.com/watch?v=ny61lc2xiZk&ab_channel=JaimeAltozano

Conde, F. S., & Felipe, O. B. (2024). *Recomendaciones generales para el trabajo transversal.* Ciduad de México: MEJOREDU.

Díaz Barriga, A. F. (2019). *Dispositivos Pedagógicos basados en la narrativa.* México: Aula Nueva .

García Herrera, A. P. (2015). La maestría: una opción de formación docente para Educación Media Superior y Superior. *Praxis Educativa (Arg), vol. 19*, 19 - 26.

Herrán, A. (2012). Complejidad y transdisciplinariedad. *Polis; Revista Latinoamericana*, 2 - 20.

Ibarrola Nicolín, M., Bernal Reyes, L. E., & Cárdenas Guzmán, I. (2018). *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas.* Ciudad de México : DIE - Cinvestav-IPN. .

León Meneses, D. R., Fernández Aquino, O., & Valdés Puentes, R. (2023). Procedimientos didácticos parala evaluación de las habilidades. *EduSol, vol. 22, núm. 78*, 32 - 40.

MEJOREDU. (2024). *Recomendaciones para el trabajo transversal a partir de proyectos con enfoque comunitario* . Ciudad de México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación .

Mercon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación - acción participativa en clave decolonial. *Utopia y praxis Latinoamericana*, https://www.redalyc.org/journal/279/27971621007/html/.

Pérez, L. E., Alfonso, M. N., & Curco, C. A. (2017). Trasdiciplinariedad y educación . *Educare; Revista Venozolana de Educación.* , 15 -26.

SEP. (2024). *La Transversalidad en el MCCEMS.* México: Subsecretaria de Educación Media Superior.

Zabala, V. A. (2009). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo.* Madrid: Grao.

Zorrilla Alcalá, J. F. (2015). La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 35 - 54.

Configuración histórico-política de los aprendizajes en historia de la educación básica mexicana*

*José Guadalupe Vazquez Becerril***

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo general realizar análisis político de los aprendizajes en historia de la educación básica mexicana, lo cual significa acercarse de manera crítica a sus procesos de configuración, relaciones de poder, antagonismos, resistencias, disputas políticas, entre otros aspectos que puedan dar cuenta sobre la complejidad de estos elementos más allá de su dimensión didáctica o curricular, para ello se plantea realizar una reconstrucción crítica de los modelos de aprendizaje de la historia en la educación básica mexicana, expresados en las reformas educativas que tuvieron lugar entre 1992 y 2023, para desarrollar a partir de aquel contexto, un análisis político sobre las complejidades inmersas en los procesos de configuración histórico-política que les han dado forma, observando desde una dimensión política, las posturas, ideologías, confrontaciones, valores, que los actores han puesto en juego. Es así, que los aprendizajes en historia son advertidos como elementos políticos, donde subyacen procesos de configuración conflictiva que encubren ejercicios sutiles de control y legitimación institucional.

El sentido de esta indagación será, explicar las condiciones y disputas políticas implicadas en la definición de los aprendizajes en historia, así como las implicaciones y significaciones de aprender historia desde las distintas propuestas enunciadas en las reformas educativas de 1993, 2006, 2011 y 2023, y que finalmente conforman una definición política de qué y cómo debe aprenderse

* Línea temática: 3. Políticas curriculares y reformas curriculares.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35 % de avance.

** Doctorado en Politica de los Procesos Socioeducativos. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco CDMX.
230928004@alumnos.upn.mx

la historia en la educación básica. Los aprendizajes en historia vistos a través de los ejercicios de poder y hegemonías que conllevan y promueven.

Palabras clave: aprendizaje de la historia, configuraciones políticas, ejercicios de poder, disputas políticas, reformas educativas.

Introducción

En las lógicas desde las que se han planteado el aprendizaje histórico, ya sean pedagógicas, didácticas o curriculares, subyacen condiciones y contextos políticos que han determinado su expresión en el ámbito escolar. Es así que a lo largo de este trabajo se plantea la posibilidad de observar a los aprendizajes en historia fuera de su nicho curricular, observando su conformación política, su devenir a través de las reformas educativas, identificando puntos de confrontación a partir de los cuales se posible establecer rutas de análisis.

Los aprendizajes en historia comúnmente se observan como elementos curriculares, surgidos de planes y programas educativos, cuyos planteamientos reflejan dicha condición, sin embargo, esto resulta en una limitante, ya que emprender un análisis desde esta esfera remite a conformar un escenario específicamente curricular, lo cual no es un desacierto, ya que reflexionar a partir de este ámbito ha enriquecido el campo de la enseñanza y la didáctica, no obstante, esta especificidad significa al mismo tiempo, la imposibilidad de generar un diálogo crítico desde otros marcos analíticos, ya que circunscribir las reflexiones al universo curricular, refuerza el enfoque de la política educativa, donde se analizan temas de planeación, programación, organización, gestión, entre otros aspectos de la institucionalidad, que básicamente explican la operatividad de las políticas (Olivier 2022, p. 84), omitiendo el análisis de los conflictos, las disputas hegemónicas, ejercicios de poder, que pueden dar cuenta sobre la naturaleza política de los aprendizajes en historia.

De acuerdo con las investigaciones que se revisaron en el Estado del Arte , el grueso de los trabajos concibe los aprendizajes a partir de su dimensión curricular, y la discusión política sigue el enfoque de la política educativa, moviéndose entre planteamientos de programas y planes educativos, ya sea cuestionándolos, criticando su claridad, señalándolos como causas de los problemas en la enseñanza histórica; este abordaje es el que más acento ha tenido, definiendo una concepción específica sobre los aprendizajes, ya que actualmente, cuando se menciona un intención investigativa relacionada con estos elementos, de

manera casi inmediata se suelen visualizar a partir de su dimensión curricular, lo cual explicaría por qué esta propuesta de investigación ha recibido algunas argumentaciones de incomprensión, ya que al plantear el interés por distinguir a los aprendizajes en historia como un objeto político de estudio, en cuya configuración reside una posibilidad para profundizar en análisis sobre ejercicios de poder, hegemonías, antagonismos, resistencias.

En este sentido, se distingue que el problema para esta investigación no reside en las resistencias para considerar a los aprendizajes en historia como un objeto de estudio político, sino en el hecho de que los aprendizajes en historia no han sido cuestionados, analizados o criticados fuera del cobijo curricular institucional, a pesar de que estos elementos sean partícipes en la legitimación de nociones históricas hegemónicas, que confinan al pensamiento a reproducir modelos autoritarios y de control político. Se les ha tratado investigativamente dentro del marco institucional, de acuerdo con las investigaciones revisadas en el Estado del Arte, no se les ha problematizado ni sacudido desde un análisis político fuera del enfoque de la política educativa, sometiéndolos al escrutinio para distinguir procesos antagónicos, rupturas, ejercicios de poder, lo cual permitiría conformar una perspectiva problemática que explique las configuraciones de su institucionalidad.

Los aprendizajes en historia de la educación básica no pueden concebirse unidimensionalmente, por tanto, para esta investigación, el reto comienza por sacar a los aprendizajes en historia del marco curricular, sin embargo, existe un factor que dificulta sustancialmente concebir a los aprendizajes fuera de esta esfera, y este es, que se les observa como elementos objetivos, producto del conocimiento pedagógico sobre la enseñanza de la historia, planteamientos teóricos que cuentan con el consenso especializado, y por tanto, más que un desmenuzamiento crítico, se ha realizado un análisis desde la interpretación institucional, omitiendo el acercamiento conflictivo a las decisiones y ejercicios de poder implicados en la definición de lo que debe ser el aprendizaje de la historia.

Es así que, el problema de investigación que este proyecto plantea, en primer lugar, que los aprendizajes en historia no son una realidad objetiva, producto de un conocimiento dado sobre la enseñanza de la historia, sino que son una construcción política, multidimensional, configurada a través del tiempo, cuyo proceso constitutivo ha sido problemático, contradictorio, reflejo de los conflictos por el poder que los han definido, en cuyos planteamientos se expresan hegemonías por las lógicas y sentidos de aprender historia. Como lo

expresa Chantal Mouffe, la naturaleza de la política liberal niega la posibilidad del conflicto, favoreciendo el consenso y las rutas para los acuerdos políticos (Mouffe, 2007), estudiar a los aprendizajes en historia a partir de estos principios del liberalismo, implica negar el conflicto, lo antagónico en su proceso constitutivo, ya que desde la política liberal, se plantea que estos elementos curriculares han sido acordados, consensados en un ambiente objetivo y de legitimidad académica, y por tanto constituyen conocimientos válidos y validados.

Para emprender el acercamiento político al objeto de estudio, se plantean el siguiente supuesto, objetivo y preguntas de investigación.

Supuesto: El aprendizaje de la historia escolar se gesta en un campo de conflictos políticos, es una construcción que encubre en su univocidad institucional una serie de disputas por el control de las narrativas históricas, por tanto, detrás de los aprendizajes en historia se encuentra una lucha por imponer hegemonías políticas, que se reproducen con el tipo de aprendizaje que ha privilegiado en los distintos periodos gubernamentales desde 1993 - 2023. En la escuela básica mexicana, por lo menos desde la reforma educativa de 1993, se ha aprendido historia desde un modelo democrático liberal, que busca excluir los conflictos, al desacreditar los antagonismos, lo cual ha dado paso a ejercicios de poder e imposición de hegemonías que se ocultan bajo aparentes consensos académicos, que se hallan inmersos en las formas de aprender historia.

Objetivo: Realizar una reconstrucción crítica de los modelos de aprendizaje de la historia en la educación básica mexicana, expresados en las reformas educativas que tuvieron lugar entre 1992 y 2023, para desarrollar un análisis de las configuraciones histórico-políticas que les dieron origen.

Objetivos específicos: 1) Delimitar los contextos políticos, teóricos, históricos que han dado forma al diseño de los aprendizajes en historia de la educación básica mexicana. 2) A partir de la revisión de las reformas educativas ocurridas en 1993, 2006, 2011 y 2023, identificar cuáles han sido las perspectivas políticas en cada reforma respecto al aprendizaje de la historia. 3) Identificar a los actores que participaron en las decisiones, conflictos, resistencias surgidas de la definición e implementación de los aprendizajes en historia.

Preguntas de investigación: ¿Qué ha determinado o cómo se decide lo que se aprende sobre historia durante la educación básica?, ¿de qué manera los contextos y las filiaciones políticas de los gobiernos se muestran en la definición de los aprendizajes en historia?, ¿qué ejercicios de poder están relacionados con el aprendizaje y enseñanza de la historia en la educación básica?, ¿quiénes han

sido los actores con mayor influencia en las decisiones y definiciones de los aprendizajes en historia?

Desarrollo

A partir de la idea que los aprendizajes en historia son elementos políticos, y que su análisis puede constituir un espacio de discusión política, se observa necesario ayudarse de un marco teórico cuyo eje sea pensar la realidad desde una perspectiva política, en el cual se ubiquen referentes conceptuales que permitan realizar un acercamiento problemático al objeto de estudio y sus contextos, para observar las situaciones conflictivas que lo acompañan.

Como se ha expresado, esta investigación busca poner acento en los procesos conflictivos y disputas políticas implicados en la definición de los aprendizajes en historia, para evidenciar que en el aprendizaje histórico convergen ejercicios de poder, donde persisten narrativas hegemónicas; sin embargo, esta situación no se manifiestan de forma evidente, sino que se encuentra oculta, yaciendo en las mismas prácticas y discursos históricos que se han naturalizado, haciendo más difícil su identificación, no obstante, a través del lente político puede vislumbrarse dicho escenario, abriendo caminos entre la opacidad institucional.

El análisis se ha realizado a partir de lo expresado en las reformas educativas en relación con el aprendizaje de la historia, considerando los planteamientos en torno al aprendizaje de la historia, ¿qué debe aprenderse y cómo?, Asimismo, los conceptos desde los cuales se fundamentan los ejercicios de aprendizaje, así como los contextos para las reformas y las implicaciones en el aprendizaje de la historia, por lo que una categoría fundamental importante es la de reforma educativa, al respecto Zaccagnini (2004), Guzmán (2005) y Francesc y Puig (1998), plantean que una reforma se refiere a cambios estructurales y/u organizacionales dentro del sistema educativo, que contemplan alguno de sus niveles operativos, por ejemplo cuando se cambia el diseño curricular, lo cual altera los planes de estudio, o cuando se pretende incorporar elementos tecnológicos en los espacios educativos, o cuando estos cambios contemplan la reorganización burocrática y laboral del gremio educativo. Por lo tanto, podemos identificar que una reforma educativa implica una serie de modificaciones en la estructura operativa del sistema educativo, en tanto se modifican los mecanismos destinados a gestionar la educación.

Las reformas educativas buscan en primer lugar, crear nuevas estructuras organizativas y normativas (Zaccagnani, 2004, Guzmán, 2005), donde la política educativa se adapta a condiciones de crisis desde las que se demandan soluciones a los problemas públicos (Merino, 2013), y donde la educación adquiere nuevos significados.

Otra categoría que resulta fundamental es la historia escolar como un constructo, donde al expresar dicha condición, se hace referencia a los procesos definitorios de temas, contenidos, alcances, temporalidades, estrategias de estudio, entre otras cuestiones, que constituyen una perspectiva sobre lo que se considera relevante históricamente, es decir, que la historia escolar no se refiere al estudio de temas preexistentes, sino a su construcción, y a las disputas políticas involucradas en ese proceso constitutivo.

A partir de esta categoría se busca señalar que, al ser el campo histórico escolar una construcción política, los aprendizajes forman parte de una discusión entre perspectivas que se disputan el predominio de unas perspectivas sobre otras, lo cual evidencia las luchas por el control político de las versiones oficiales en la historia.

Una tercera categoría toma en cuenta a las Redes de Actores implicados en las decisiones y ejercicios de poder que han definido al aprendizaje de la historia, donde los ámbitos de interconexión entre las comunidades de expertos sobre una determinada disciplina, así como la influencia sectores como el empresarial, el privado, el académico, el político, el síndical, ejercen presiones en didtintos niveles sobre las definiciones no solo de lo que debe ser el aprendizaje histórico, sino sobre los contenidos y alcances del estudio de la historia, evidenciando escenarios donde ocurren las disputas, conformando escenarios políticos desde donde se toman decisiones para determinar, modificar, definir o limitar las dimensiones de un campo educativo (como en este caso el del aprendizaje histórico escolar).

Las participaciones, acuerdos y negociaciones con el Estado, vuelven a estas redes de actores grupos de influencia y con capacidad de decisión sobre asuntos públicos, como lo pueden ser el diseño y definición de programas de estudio o materiales educativos (libros de texto), donde los intereses o enfoques particulares se vuelven determinantes para conducir las relaciones con el poder, y al mismo tiempo convertirse en expresiones de fuerza sobre las comunidades que deben acatar las disposiciones de dichas redes.

Los procesos de movilización, organización, gestión de estas redes con otros organismos o instituciones, explican la conformación y consolidación de enfoques dominantes, así como de actividades que se han convertido en referentes para abordar el aprendizaje histórico, desde la que se interpreta y comprende un deber ser del estudio histórico.

La consolidación de grupos de influencia, permite definir, a partir de sus discursos, ámbitos de legitimación de didácticas, materiales, pedagogías, a través de los cuales se ha instituido formas de comprender tanto a la historia escolar como al sentido

Para esta investigación, los conflictos y disputas se leerán en términos de lo político y la política, Mouffe (2021) distingue entre ambos conceptos, y señala que lo político corresponde a una dimensión conflictiva, que puede adoptar diversas formas, surgiendo de las relaciones sociales, de las que es constitutivo, ya que no puede ser eliminado, en otras palabras, para Mouffe, lo político es lo conflictivo, y forma parte de las vinculaciones políticas; es una agitación que no se detiene. Planeamos que el tema de los aprendizajes en historia esta atravesado por el conflicto, las disputas que movilizan los discursos, que conforman nuevas formas de ordenamiento, que posicionan o mantienen hegemonías, el conflicto político es el común denominador de la investigación.

Sobre la política, Mouffe (2007, 2021), señala que son aquellas prácticas, discursos e instituciones que buscan establecer un orden determinado, una organización que es atravesada por lo político, es decir, por el conflicto. Asimismo, las prácticas políticas expresan un sentido lógico que, aunque se encuentra cruzada por el conflicto (lo político), busca negarlo, construyendo acuerdos, ordenamientos por medio de los cuales neutralice los conflictos (Mouffe, 2021), lo cual resulta paradójico, ya que como la misma autora señala, buscar eliminar el conflicto como parte de una intención organizativa resulta contradictorio, en tanto la naturaleza de las relaciones políticas es conflictiva (Mouffe, 2007).

En la definición de estos dos conceptos (lo político y la política), Mouffe plantea un escenario en discusión, cuya naturaleza es problemática. Entonces, esta investigación, al proponer una discusión en torno a lo político y la política de los aprendizajes, adelanta un contexto en efervescencia, conflictivo y en contradicción constante.

Respecto a las relaciones y ejercicios de poder, inmersos en las decisiones políticas sobre los aprendizajes en historia, Mouffe (2014) señala que el poder se expresa en actos de exclusión, aun cuando se busca el conceso se ejercen actos

excluyentes, justificados por la intención de eliminar antagonismos entre grupos, que observan a los "otros" como amenazas a las cuales se debe combatir.

Para esta democracia liberal el conflicto es una anomalía que debe ser superada (Mouffe, 2007, 2014), y su lógica racional observa de manera constante la necesidad de consumar acuerdos para superarlo. De acuerdo con la autora, el sistema político en el que nos encontramos es precisamente es de este tipo, donde se ha naturalizado como una característica deseable la lucha por eliminar conflictos, favoreciendo consensos, lo cual conlleva actos de poder inmersos en esta aceptación racional del ordenamiento. En este escenario, los aprendizajes en historia se presentan como elementos que representa consensos, y que al mismo tiempo ocultan exclusiones, conflictos, disputas, los cuales forman parte de una interpretación crítica de estos elementos educativos.

Consideraciones finales

Observar a los aprendizajes desde su composición política, hace posible identificar rutas para analizar sus fundamentos pedagógicos y didácticos, así como la lógica desde la que se ha planteado, tanto la permanencia de la disciplina en el currículo escolar, como el estudio mismo de la historia, lo cual, no solo hace posible un acercamiento crítico a los elementos constitutivos del aprender histórico, sino a cuestionar lo que ha sido aceptado como legitimo en la historia escolar.

Al distinguir a los aprendizajes en historia como elementos políticos, se observan como parte y producto de disputas por el poder, por la hegemonía de un discurso sobre otro, en cuyas características curriculares o didáctica es posible distinguir aquellos debates, Asimismo, identificar las implicaciones que han tenido las distintas maneras en que se ha planteado el aprendizaje de la historia, es decir, las derivaciones de aprender historia desde una u otra perspectiva institucional, o los efectos de favorecer tal o cual tendencia pedagógica.

El aprendizaje de la historia, implica la reproducción o continuidad de hegemonías educativas, las cuales han sido posibles debido a las disputas previas que definieron aspectos como los programas, contenidos, estrategias didácticas, la profundidad de los ejercicios escolares, los espacios donde ocurrirán estas acciones, así como las nociones sobre el tiempo y el espacio desde donde se entiende la historia. Entonces, los alcances del aprendizaje histórico, se definieron antes de la conformación de planes y programas de estudio, discutiéndose

en terrenos políticos más allá de lo exclusivamente curricular, donde suceden disputas por definir los aspectos educativos.

A través del tiempo y desde las políticas gubernamentales, se ha instituido una forma específica de comprender y asumir los objetivos, las funciones y las formas de aprender o enseñar historia en la educación primaria y secundaria. Desentrañar los soportes políticos e ideológicos de esas propuestas, que en los últimos años han impulsado las diversas reformas educativas en nuestro país, es un trabajo no solo de dimensiones intelectuales y académicos sino que, siendo consecuentes con todo lo aquí expuesto, refiere a connotaciones y disputas de índole política en las que se dirimen conflictos sobre qué narraciones del pasado, y con qué objetivos, han de ser las que se difundan y consoliden como programas académicos dentro del sistema educativo, reconociendo siempre los antagonismos presentes en las disputas por la historia.

Referencias

Francesc, P., y Puig, I. (1998) *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada.* Barcelona: Paidós.

Guzmán Valenzuela, C (2005) Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación. 36* (8) Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/2779/3755

Merino, M. (2013) Las políticas públicas: orígenes y rasgos principales. En: Merino, M. *Políticas Públicas. Ensayo sobre la intervención del estado en la solución de problemas públicos,* pp. 17-52. México: CIDE

Mouffe, C. (2007) *En torno a lo político.* Buenos Aires: FCE

Mouffe, C. (2014) *Agonística. Pensar el mundo políticamente.* Buenos Aires: FCE

Mouffe, C. (2021) *El retorno de lo político.* Barcelona: Paidós

Olivier Téllez, G. (2022) De la política educativa a la política de la educación. En L. Rivera, y R. González. (coords.), *Política de los Procesos Socioeducativos* (pp. 79-102). Ciudad de México: UPN

Zaccagnani, M. (2004) Reformas educativas: espejismos de innovación. *Revista Iberoamericana de Educación.* Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/3062/3934

La interpretación docente del currículo oficial: la práctica docente ante la reforma de educación primaria de 2022*

*Yesenia Maya Chávez***

Resumen

El trabajo de investigación aquí planteado tiene como objetivo analizar los elementos que intervienen en la interpretación que las y los docentes de educación primaria, de la CDMX, han realizado de la reforma curricular de 2022 para comprender cómo estos significados inciden en su práctica en el aula. Aquí se presentan los principales hallazgos encontrados a partir de la revisión de literatura especializada sobre el tema. Los hallazgos muestran poca evidencia de trabajos de investigación como el que se pretende realizar; desacuerdos entre docentes y gobierno a partir de las reformas propuestas desde los años 90's del siglo pasado; la interpretación del currículo por parte del docente se da de forma heterogénea; las políticas curriculares se han investigado poco en nuestro país; el docente es visto como un actor fundamental en la concreción del currículo en el aula; y se han utilizado enfoques de investigación mixtos o cualitativos en investigaciones similares. Estos hallazgos permiten reflexionar respecto a los enfoques teóricos y metodológicos que pueden contribuir al logro del objetivo antes planteado.

Palabras clave: reforma educativa, reforma curricular, práctica docente, interpretación del currículo.

* Línea temática: Curriculum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 15%.

** Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, segundo trimestre. Universidad Autónoma Metropolitana.
maya.yessi@gmail.com

Introducción

El presente trabajo tiene como punto de partida el interés por analizar la interpretación que las y los docentes de educación primaria hacen del currículo oficial para comprender cómo sus creencias, motivaciones, emociones, experiencias, contextos y valoraciones inciden en sus prácticas dentro del aula y por lo tanto en el aprendizaje de las y los estudiantes. Este tema se inscribe en el amplio campo del currículo, específicamente en la línea del *currículo como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones*.

El objetivo general que da cuenta de este interés es:

Analizar los elementos que intervienen en la interpretación que las y los docentes de educación primaria, de la CDMX, han realizado de la reforma curricular de 2022 para comprender cómo estos significados inciden en su práctica en el aula.

Este problema se expresa en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué elementos intervienen o condicionan la interpretación que las y los docentes de educación primaria, de la CDMX, hacen de las reformas curriculares?
- ¿Cómo la interpretación que las y los docentes de educación primaria, de la CDMX, realizan de la reforma curricular de 2022 incide en su práctica en el aula?

Los supuestos que fundamentan el desarrollo de las preguntas anteriores es el siguiente:

- Las creencias, motivaciones, emociones, experiencias y posturas políticas que tienen las y los docentes, así como su contexto, su formación y la valoración que tienen de su práctica, influyen en cómo interpretan las propuestas curriculares.
- Las y los docentes de educación primaria son actores y mediadores imprescindibles para el desarrollo de las reformas curriculares, por lo que la interpretación que estos hacen del currículo oficial incide en su práctica en el aula y por tanto en el logro de aprendizajes significativos por parte de las y los estudiantes.

A continuación, se presentará una síntesis de los principales hallazgos al revisar literatura especializada sobre las reformas, la práctica docente y la interpretación del currículo, desde el año 2000 hasta la actualidad en México y América Latina, con la finalidad de identificar los principales enfoques teóricos y metodológicos que sustentan investigaciones similares a la que se plantea en este trabajo.

Desarrollo

En América Latina las reformas propuestas en los 90's reflejaron desencuentros entre docentes, gobiernos y sindicatos haciendo evidente la necesidad de cambios profundos en materia educativa (Torres, 2000). En México, las políticas curriculares se han estudiado como parte de las reformas educativas, sin embargo, es necesario diferencias entre políticas educativas y curriculares, así como entre políticas curriculares formales, implícitas y discretas, ya que son las que menos se han investigado (García Garduño y Hernández Reyes, 2013).

En cuanto a las reformas educativas, se reconocen dos etapas en el país: la primera se sitúa en los años 90's y se centra en la calidad de la educación y la segunda situada en la primera década del siglo XXI con un enfoque por competencias (Díaz-Barriga, 2016). En esta segunda etapa, la propuesta vigente en 2016 en su esfuerzo por elaborar un Plan y programas de estudio homogéneos perdiendo vista las particularidades docentes y haciendo evidente que el diseño no debe depender solo de especialista sino de otros actores educativos (INEE, 2016). Por su parte, la reforma educativa elaborada durante el sexenio de Peña Nieto causó inconformidades entre los docentes al ser percibida como una reforma laboral que controlaba su práctica a partir de la evaluación (Gil Antón, 2018). Partiendo de una reflexión sobre el currículo como medio de transformación, la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea un currículo deliberativo al reconocer "que los docentes son responsables de su interpretación y adecuación [...]" (Díaz-Barriga, como se citó en MEJOREDU, 2023, p.8).

Los hallazgos anteriores reflejan la relación entre las reformas educativas y el currículo, sin embargo, esto es más claro cuando se retoma la práctica docente, ya que sus prácticas y saberes pedagógicos hacen posible el desarrollo del currículo en diferentes espacios académicos (Leal, Leal y Gamboa, 2022). Desde esta perspectiva, las y los docentes no pueden ser reducidos a ejecutores del

currículo, ya que ante la poca claridad de las propuestas curriculares se ven obligados a decidir en la incertidumbre (Díaz-Barriga Arceo, 2010), así, aunque el desarrollo del currículo se lleva a cabo bajo mecanismos normativos que orientan su práctica, se da un proceso complejo de toma de decisiones por parte de los docentes (Picco, 2017), lo que puede llevar a pensar su práctica como acción organizada mediante la cual se construyen saberes, códigos, valores, creencias y formas de enseñar (Pérez-Ruiz, 2018).

Si bien desde las reformas curriculares con enfoques constructivistas se ha percibido que las prácticas docentes pueden ser un factor de cambio educativo, parece ser que las formas de enseñar y aprenden han cambiado poco (Pozo, Loo, Martín, 2024). Sin embargo, hay autores que plantean que la transformación de las prácticas pedagógicas es posible, siempre y cuando se generen espacios institucionales para reflexionar sobre los supuestos que la sustentan (Díaz, 2006), esto implica ver al docente como un profesional que no solamente genera conocimiento, sino que lo transforma al influir en cómo se concretan las intenciones del currículo en la realidad (Medina y Villareal, 2024).

Es evidente la relevancia que la y el docente tiene en la concreción del currículo, aunque no siempre es percibido de la misma manera, en algunos casos es visto como actor fundamental del currículo (Díaz Barriga Arceo, 2010; Covarrubias y Casarini, 2013; Valentí, 2022; Aguerrondo, 2002; Caballero y Díaz Barriga, 2024; Rojas, 2012); protagonista u obstáculo para el cambio educativo (Torres, 2000); intelectual o agente activo de los cambios educativos (Fernández Cruz, 2004; Caballero y Díaz Barriga, 2024); como lector del currículo o como receptores del saber de los especialistas (Ziegler, 2003); como sujeto epistémico que se caracteriza por ser investigador, constructor del currículo, agente de cambio y profesional de la docencia (Medina y Villareal, 2024); o lo conciben como un mediador fundamental entre el currículum formal y los estudiantes (Marrero, 2010), ya que sus acciones lo colocan entre el currículo formal y el vivido, mediando entre lo establecido y la realidad de cada grupo o contexto (Caballero y Díaz Barriga, 2024).

Esta percepción de las y los docentes es fundamental para comprender los hallazgos sobre la interpretación que estos hacen del currículo. Desde una aproximación teórica, se plantea que el currículo prescrito es interpretado, decodificado, significado, recreado y reinterpretado por las y los profesores a partir de su pensamiento práctico, su formación, experiencia, compromisos, recursos y medios (Marrero, 2010) por lo que hay procesos subjetivos que acompañan

la práctica docente y que permiten comprender las interpretaciones que estos hacen y que se reflejan en su toma de decisiones dentro del aula (Covarrubias y Casarini, 2013). Partiendo de lo anterior, una de las investigaciones retoma los actos de lectura que los docentes hacen de los materiales curriculares y que dejan ver que las interpretaciones que realizan no son homogéneas (Ziegler, 2003). En esta misma línea, se investigó la mediación de las representaciones docentes en la interpretación del currículo normado y en su puesta en práctica y se observó que los docentes traducen pedagógicamente el currículo escrito como producto de su *habitus lector* y que estas representaciones surgen como contenido curricular.

Otra investigación describió las coherencias o incoherencias que se dan entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes y concluyeron que en toda actividad educativa se respaldan creencias y teorías que forman parte del pensamiento del profesor (Mansilla y Beltrán, 2013). En esta misma línea otra investigación recupera y valora las voces de estos actores al explorar la forma en que los significados construidos sobre el currículo en procesos de reforma se manifiestan en sus prácticas (Waltos y Sorín, 2020). La percepción docente es fundamental en la implementación del currículo por lo que debería ser tomada en cuenta su participación a partir de su experiencia en el aula (Villa, Gutiérrez, Feliz y Suaña, 2024).

Respecto a la metodología utilizada para investigar la interpretación docente del currículo, las reformas educativas y curriculares, así como la práctica docente, se encontraron investigaciones con enfoque mixto donde el diseño de investigación fue etnográfico o estudio de casos y las técnicas de recolección de datos fueron entrevistas. Así como, otras investigaciones de corte cualitativo, con diseños de investigación de estudio de casos o hermeneúticos y técnicas de recolección de datos que iban desde: encuestas, análisis documental, grupos focales o entrevistas semiestructuradas; esta última técnica fue la que más se utilizó. Específicamente para analizar la práctica docente se encontraron los siguientes instrumentos: una guía de observación conocida como *Evaluación de Interacciones Socioculturales* (CASI), que permite medir diez dimensiones de la calidad de la enseñanza en el aula; una herramienta conocida como *Observación de clase* que se basa en el sistema de instantáneas de Stallings para recuperar fragmentos de la realidad en el aula para su interpretación (Serrano, Jensen, Arriaga y Pérez, 2017); y el sistema *CLASS* (Classroom Assessment Scoring System) permite medir la calidad de las interacciones que se dan al interior

del aula mediante un protocolo de observación riguroso donde se retoman 12 dimensiones de análisis (Razo, 2017).

Consideraciones finales

Los hallazgos presentados anteriormente a partir de la revisión de literatura especializada sobre el tema, permiten concluir lo siguiente: 1) aunque se encontraron investigaciones relacionadas con la interpretación docente del currículo, hay poca evidencia de trabajos que se centren en el análisis de la relación entre interpretación que las y los docentes de educación primaria de la CDMX realizan de la propuesta curricular actual y su práctica en el aula; 2) han existido desacuerdos entre docentes y gobierno a partir de las reformas propuestas, ya sea por la tendencia a la homogeneización del currículo ante contextos e interpretaciones docentes heterogéneas o porque las reformas se han centrado en modificar procesos de evaluación docente; 3) a pesar de que desde principio de siglo XXI hubo un mayor interés por el estudio de las reformas educativas y curriculares, las políticas curriculares son las que menos se han investigado; 4) aunque durante el periodo 2002-2011 se observó mayor interés por investigar a los actores del currículo y los procesos de reforma educativa de principios de siglo consideran a los docentes como agentes centrales en la implementación del currículo, no se han logrado los cambios esperados en materia educativa; 5) la interpretación que realizan las y los docentes del currículo es heterogénea.

Si bien las y los docentes no son los únicos responsables de la concreción del currículo, es fundamental regresar la mirada a estos autores e investigar cómo interpretan el currículo oficial para comprender su práctica en el aula, sobre todo a partir de la reforma planteada por la NEM, ya que propone un currículo que no solo retoma a los especialistas en el diseño como se hacía anteriormente, sino también a otros actores como los docentes, debido a que se conciben como protagonistas cuya agencia puede transformar la manera en que se concreta el currículo en la realidad diversa del aula.

Los objetivos planteados para este trabajo toman relevancia cuando nos hacemos conscientes de la importancia del papel del docente en la interpretación del currículo y la práctica en el aula, así como de la necesidad actual de tomarlos en cuenta para evitar retrocesos respecto a la percepción del docente ante el currículo, de manera que este no vuelva a ser un ejecutor o receptor pasivo, sino que su quehacer permita diseñar propuestas curriculares que atien-

dan a las diversas necesidades educativas actuales y garantizar el derecho a la educación.

Por último, a partir de las preguntas planteadas y los hallazgos anteriores, se plantea una postura teórica centrada en: la interpretación del currículo, la reforma curricular de la NEM y la práctica docente, así como la siguiente postura metodológica: enfoque cualitativo, diseño etnográfico y técnicas de recolección como entrevistas semiestructuradas, análisis documental y guías de observación de la práctica docente.

Referencias

Aguerrondo, I. (2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. Maestros en América Latina. http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formació%20Permanent/Educació%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf

Caballero, T. y Díaz Barriga, F. (2024). Tensiones entre el currículum formal y el vivido: Incidentes críticos que trastocaron la identidad docente durante la pandemia. DIDAC (83), pp. 57-70. https://doi.org/10.48102/didac.2024..83_JUL-DIC.152

Covarrubias, P., y Casarini, M. (2013). Capítulo 4. Los actores del currículo en México: un campo de conocimiento en constitución en A. Díaz-Barriga (coord.), La investigación curricular en México (2002-2011), pp.197-262. ANUIES.

Díaz-Barriga, A. (Coord.) (2016). Reforma Educativa. En A. Díaz-Barriga (Coord.) La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria. IISUE. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-reforma-integral-de-la-educacion-basica-perspectivas-de-docentes-y-directivos-de-primaria

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1(1), pp.37-57. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, 12, 88-103. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906

Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. Revista de currículum y formación del profesorado, 8(1), 1-20. http://www.ugr.es/local/rev81COL3.pdf

García Garduño, J. M. y Hernández Reyes, L. (Coords) (2013). Capítulo 2. Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En A. Díaz-Barriga (coord..), *La investigación curricular en México (2002-2011)*, (pp.55-107). ANUIES-COMIE.

Gil Antón, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23 (76), pp. 303-321. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-303.pdf

INEE. (2016). Capítulo 4. El currículo Nacional. En La educación obligatoria en México. Informe 2016 https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I241.pdf

Leal, G., Leal, K. y Gamboa, A. (2022). Reflexión docente sobre sus prácticas: una mirada praxeológica a su saber pedagógico. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 14 (1), pp.378-397. https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565

Mansilla, J., y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. Perfiles Educativos, 35(139). IISUE-UNAM. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/35709/32493

Marrero, J. (2010). Capítulo XI. El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 221-245 . Morata.

Medina, A. y Villarreal, M. (2024). Repensando la práctica docente: el docente como sujeto epistémico de la construcción curricular. REDIME, 16(2), pp.30-37. https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/4843/3127

MEJOREDU. (2023). El currículo como medio de transformación: un acercamiento a los fundamentos de la propuesta curricular 2022. Educación en movimiento, 2 (20), pp. 3-8. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin20-2023.pdf

Pérez-Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. Revista Electrónica Educare, 22(3), 1-15. http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.20

Picco, S. (2017). Capítulo 3. Volver a analizar la programación de la enseñanza en S. Picco y N. Orienti (coord.), Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza, pp. 49-68. Universidad Nacional de la Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf

Pozo, J.I., Loo, C. y Martín, E. (2024). El cambio de las concepciones y las prácticas docentes como factor de cambio educativo. En Abriendo las puertas del aula, pp.545-584. Ediciones UC. https://www.jstor.org/stable/j.ctt1qv5p4j.21

Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencias y propuestas. Perfiles educativos, XI(159).

Rojas, C. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular. Actualidades Investigativas en Educación, 12 (1), pp.1-18. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363012

Sarrasa, M. y Porta, L. (2008). Un análisis interpretativo de las tensiones entre el currículo normado y el currículo representado. Praxis educativa, (12), pp.57-65. https://www.redalyc.org/pdf/1531/153112902006.pdf

Serrano, A., Jensen, B., Arriaga, R. y Pérez Martínez, M. (2017). La observación de las prácticas docentes: implicaciones para el desarrollo de instrumentos, su implementación y uso para la mejora de las prácticas. COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2949.pdf

Torres, R.M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En Los docentes protaonistas del cambio educativo. CAB/Editorial Magisterio Nacional. https://core.ac.uk/download/pdf/61702730.pdf

Valenti, G. (Coord.) (2022). Una aproximación a la equidad educativa en México a través de las escuelas públicas eficaces de nivel primaria. Universidad Autónoma Metropolitana.

Villa, A., Gutiérrez, J., Félix, E. y Suaña, O. (2024). Percepción del docente sobre su desempeño ante los cambios curriculares. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (21), pp.326-337. https://doi.org/10.5281/zenodo.11121918

Waltos, F. y Sorín, A- (2020). Claroscuros del currículum: aportes de una investigación. El proceso de cambio curricular en el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (2007-2018). RELAPAE, (13), pp.51-64. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/592

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares: Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. Revista mexicana de investigación educativa, 8 (19), pp.653-677. https://www.redalyc.org/pdf/140/14001905.pdf

El codiseño curricular, posibilidad de resignificación docente en educación normal*

*Sergio González Isidro***

Resumen

La investigación realizada en los estudios doctorales en el ISCEEM sobre la experiencia de los docentes en el proceso de codiseño curricular en Educación Normal identifica la dinámica de construcción y consolidación de planes de estudio en el contexto de reforma educativa 2022, mediante el enfoque de investigación narrativa y la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC) se identifica el codiseño como un proceso mediado por el consenso de racionalidades contextualizadas mediadas por la episteme intercultural. En este proceso por consenso se identifica al docente como un sujeto con posibilidades de resignificación ya que el enfoque comunitario permite repensar la educación de una forma distinta a la tradicional en tanto que incluyen categorías provenientes de la epistemología, sociología, didáctica y metodología. La implementación de la categoría sobre codiseño en el sistema educativo permite identificarlo como un concepto flotante, sin contenido, usado de manera indistinta según las condiciones la situación. La propuesta permite visibilizar al docente como un sujeto de determinación curricular, se posiciona como tomador de decisiones curriculares de manera contextual.

Palabras clave: codiseño, resignificación, concepto flotante.

* Línea temática: Currículum como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
maestrochek@gmail.com

Introducción

El problema de investigación versa sobre las construcciones curriculares generadas desde los movimientos magisteriales, se recupera la experiencia del docente en el proceso de construcción del codiseño curricular gestado en el primer nivel de concreción de la reforma 2022 en el sistema normalista. En los niveles de concreción se identifica una segunda fase de construcción en donde el docente se integra al codiseño estatal, interviene según el área disciplinar al que pertenece o por designación, en tanto que la tercera fase corresponde a los intentos realizados en la educación obligatoria en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

La construcción del estado del arte sobre el papel del docente en los procesos de integración del currículum en el sistema educativo mexicano devela lo siguiente: la participación de los docentes en los procesos de reforma o rediseño curricular han sido limitados, las reformas y adecuaciones lo ha desarrollado el estado mediante sus atribuciones otorgadas constitucionalmente, dejando al docente como operario del sistema. Por esta razón el codiseño genera posibilidades de incidencia del docente sobre el contenido curricular.

El objeto de estudio se construye y se desarrolla durante los estudios doctorales en Ciencias de la Educación realizados en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCCEM) bajo el título *"La experiencia docente en el codiseño del currículum en la reforma 2022 en educación normal. Una investigación narrativa"* de la que se deriva la pregunta general de investigación ¿Cómo es la experiencia del docente en su participación en el proceso de codiseño curricular 2022 en educación normal? La pregunta permite la definición del objetivo general de la investigación el cual pretende Comprender la experiencia del docente en el proceso de codiseño curricular 2022 en educación normal. Estos antecedentes abren paso a la generación de la presente ponencia.

Los supuestos de investigación se plantean en función del codiseño curricular y el papel del docente en este proceso de adecuación curricular en el marco de la nueva escuela mexicana, en ella el docente es considerado como un operador de los planes y programas de estudio, es nulificado por el estado ante los procesos de construcción curricular en el marco de reformas educativas, finalmente, el docente no conoce con profundidad los principios ontológicos, teóricos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos de la NEM, ante esto tiene

una posibilidad de resignificarse profesionalmente si se apropia de las diferentes dimensiones que se incluyen en plan de estudios 2022.

Desarrollo

El proceso de construcción del codiseño en educación normal

Los aportes que aquí se generan versan en función del codiseño como "significante flotante" (de Alba, 2009, p. 3) un significante flotante es un símbolo o concepto que puede tener muchos significados para muchas personas, pero que también es lo suficientemente específico para motivar una acción en una dirección particular, se retoma esta aproximación ya que el termino es usado de manera indistinta con vacíos conceptuales, sin precisión. El termino es usado por los diferentes niveles educativos bajo la justificación de inclusión de los docentes en la generación de los programas analíticos y sintéticos, además de ser contenido de las sesiones del consejo técnico escolar.

El codiseño surge de las recuperaciones empíricas con los integrantes del Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües (CNNIB) mediante el enfoque de investigación narrativa "el modo narrativo es cualitativamente diferente al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos. Este conocimiento narrativo es también otra forma legítima de construir conocimiento". (Bolívar, 2002, p. 9) la narrativa constituye un enfoque que permite mediante las entrevistas dialógicas narrativas comprender la experiencia cargada de significaciones sobre la participación en el proceso de codiseño curricular a nivel nacional bajo encomienda institucional y regional.

El apartado epistemológico de esta investigación tiene que ver con la Producción Horizontal del Conocimiento (PHC) en donde se prioriza "el dialogo con las diversas formas de entender el mundo" (Corona, 2019, p. 11) este enfoque promueve la generación de conocimiento desde la dialogicidad, el CNNIB mediante el dialogo y consenso genera conocimiento curricular, a partir del dialogo hprizontal, los entendimientos sobre la cosa se concretan en los productos y las propuestas de contenidos curriculares y fortalece el objeto de estudio.

La investigación doctoral se realiza con 7 docentes con mayor representatividad en el proceso de codiseño y del colectivo. La comprensión y precompresión de los docentes dentro del giro hermenéutico permite crear esta categoría

empírica, ya que, si bien se toma en cuenta la voz de los docentes codiseñadores, quien escribe esta ponencia documenta la experiencia a partir del año 2018 como codiseñador e integrante del CNNIB.

El codiseño es un proceso histórico magisterial que data de un poco más de 20 años, generado en el 2004 en Escuelas Normales, ellos realizan diversos pronunciamientos para ser visibilizados por el estado encargado de la elaboración de los planes de estudio. Este proceso toma mayor fuerza en el año 2018 en el rediseño de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. En este espacio se concretan las ideas contextuales y regionalizadas de la formación diversa en México, los docentes asistentes toman decisiones sobre el currículum nacional mediante el diseño de los contenidos de los cursos de lengua indígena mediante el consenso, en este sentido cobra especial relevancia la hermenéutica que prioriza el dialogo y el acuerdo común en donde "el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa" (Gadamer, 1999, p. 462) que es uno de los principios fundamentales del codiseño curricular, de manera colectiva es necesario llegar a un acuerdo sobre una cosa es decir el codiseño y su contenido, esta es una forma de organización que alude a la comunalidad oaxaqueña.

El año 2019 es un momento decisivo para los inicios de un trabajo de codiseño curricular que convoca a más de 30 escuelas normales del país. En este sentido el codiseño surge desde la episteme intercultural "la episteme es un modo de conocer, los sentidos son mediaciones que posibilitan su formación" (Moreno, 2008, p. 51) en donde la episteme intercultural se articula con un modo de vida de un grupo humano social en una existencia temporal, que es la lógica de formación de las normales interculturales. El codiseño constituye un espacio de dialogo entre las distintas racionalidades de los docentes representantes de los pueblos originarios, en estas dinámicas de construcción el consenso sobre los contenidos y acuerdos constituye un momento imprescindible.

El codiseño adquiere una lógica de construcción y constitución que determina el nuevo currículum. Las propuestas y construcciones centradas en la interculturalidad adquieren un sentido de regionalidad ya que se construyen mediante el reconocimiento de los diversos contextos en los que encuentran las escuelas normales, los codiseñadores cuentan con amplia experiencia en la puesta en marcha de diversos planes de estudio sobre el enfoque intercultural,

lo que permite realizar propuestas alternas sobre los contenidos, ámbitos filosóficos, ontológicos, didácticos, pedagógicos desde una mirada descolonizante.

El codiseño es una dinámica de construcción de un proyecto curricular que emerge de los sujetos que le dan vida, los docentes, poseedores de experiencias y saberes que mediante el consenso construyen en una lógica de dialogo horizontal. Los docentes en las reuniones llevan propuestas de las instituciones de origen y discuten, se llega a un acuerdo mediante el consenso " la comprensión no se basa en un desplazarse al interior del otro, a una participación inmediata de él. Comprender lo que alguien dice es, como ya hemos visto, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias" (Gadamer, 1999, p. 461) estos acuerdos se discuten en lo que se denominó Comunidades de Gestión Académica (CGA) que mediante un proceso de dialogo horizontal y consenso validan , desaprueban o fortalecen las propuestas, entonces el codiseño adquiere un principio de coexistencia entre diversas lógicas de comprensión del mundo y la formación docente.

El codiseño constituye un proceso de ruptura en el lenguaje del Sistema Educativo Mexicano, pero a casi tres ciclos escolares de su implementación no ha dejado de ser un significante flotante. Esta categoría empírica se ha empleado en todo el sistema educativo mexicano en los diversos niveles de la educación obligatoria, pero los procesos que se incluyen como programas analíticos y sintéticos además de las sesiones en los CTE se aborda esta categoría empírica pero queda muy lejos de la mística original de construcción mediante el consenso, esta última reflexión apertura la necesidad de investigar sobre el codiseño en educación básica, ya que ahí se encuentra la mayoría de la población docente.

La resignificación del docente mediante el codiseño

El codiseño es el resultado de un proceso de lucha y resistencia ideológica del CNNIB que posiciona al docente como un sujeto de determinación curricular, ya que "conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales" (de Alba, 1994, p.52) los diversos sujetos que alude la autora se posicionan como tomadores de decisiones y en último momento al docente como sujeto del currículum. Bajo esta perspectiva el docente da vida al currículum mediante las decisiones que toma en función de la práctica docente cotidiana, esta perspectiva es necesaria repensarse, ya que con

este posicionamiento que adquiere el docente en este esquema de construcción se posiciona como un tomador de decisiones sobre los contenidos de los diversos planes de estudio a nivel nacional ante este enfoque formativo centrado en la comunidad.

La construcción del estado del arte sobre el objeto de estudio permite identificar que los docentes no han sido considerados en la construcción de planes de estudio en el contexto de reforma educativa, las intervenciones han versado sobre las capacitaciones que la instancia oficial ofrece para el conocimiento de las nuevas propuestas como una forma de validar y legitimar la operación de estos. En algunos casos han diseñado junto con las instituciones y autoridades educativas, pero luego el papel se pierde dejando solo al estado como responsable, en algunos casos los diseños en las universidades han contado con los docentes y ellos participan en función de sus saberes profesionales, lo que deja al docente en el papel de operario del sistema.

La resignificación del docente en el proceso de codiseño curricular es fundamental ya que se posiciona como tomador de decisiones curriculares, se ancla en el proceso social de la posmodernidad, es un momento de apertura al saber docente y generación de propuestas a nivel contextual. En este sentido resignificar el docente "es volver a dar significado a la acción misma de la episteme, es decir, es volver a pensarla para otro momento histórico y otro lugar de la episteme occidental" (Madrigal, 2023, p. 27) este momento histórico puede marcar un referente importante en los diseños curriculares que se originan desde los contextos y necesidades del docente, los alumnos y la comunidad educativa. El docente al participar en el codiseño resignifica su papel y función formativa.

Incluir a los docentes en los procesos de codiseño curricular fundamentados en el consenso como forma de organización colectiva para el bien común representa ruptura en los procesos políticos de organización curricular, se abandona la perspectiva vertical en el sentido operativo y se apertura la horizontalidad como el proceso dialógico en la postura de la ontología social mediado por el lenguaje "el lenguaje nos permite crear una realidad al presentar esa realidad como existente" (Searle, 2014, p. 102). Representa también procesos de negociación con la autoridad educativa nacional sobre los aspectos de contenido, legales y normativos, pero estas negociaciones le permiten al docente resignificar lo que es, ya que tiene las posibilidades de incluir los proyectos utópicos entendidos como "la necesidad de futuro, y por el otro, la consiguiente necesidad de apropiárselo" (León & Zemelman, 1997 , p.30) de manera indi-

vidual y colectiva, entonces el docente adquiere implicación en los procesos de codiseño, indudablemente también se presentan procesos de negación ya que las instituciones oficiales son quienes rubrican los acuerdos secretariales y no los colectivos docentes.

La resignificación del docente en el proceso de codiseño curricular tiene que ver con el nivel de implicación que adquiere en este proceso de construcción mediado por el dialogo horizontal y el consenso de las diversas voces, saberes y posturas, estas fases de diseño conllevan a procesos decoloniales y emancipatorios ante las lógicas de construcción impositivas ya que la recuperación de las características contextuales es una base legitima de la diferencia de razonamientos. En este momento histórico en que el docente se le da la oportunidad de tomar decisiones colectivas sobre el currículum es imperante sean aprovechadas ya que en ellas pueden incluir los saberes y contextos que favorezcan una formación de excelencia en los futuros docentes.

Consideraciones finales

El codiseño es un constructo curricular que necesita ser potenciado, representa una forma alternativa de construcción curricular mediado por el dialogo horizontal, el consenso y los saberes del docente, además de ser contextualizado, el codiseño representa además un concepto flotante que se emplea de manera indistinta con diferentes significados en el sistema educativo mexicano pero carece de solidez teórica y empírica, por lo que el diseño de una metodología que le de contenido es un área de oportunidad que necesita ser atendida.

El codiseño adquiere legitimidad al integrar a los docentes de las escuelas normales, los representantes de las instituciones que consensan los contenidos en alguna reunión nacional, presencial o virtual, los asesores curriculares, las autoridades y representantes de las instituciones del estado encargados legalmente para el diseño de planes de estudio, por eso el codiseño también se fundamenta en la coexistencia de diversas racionalidades en busca de un consenso que permita una toma de decisiones para un objetivo en común. El codiseño lejos de ser un término sin contenido representa una oportunidad para plantear desde el ámbito nacional los diferentes proyectos colectivos curriculares en función de la formación docente.

Los planes de estudio 2022 para la educación normal incluyen aspectos epistemológicos, ontológicos , sociológicos, filosóficos, didácticos y pedagó-

gicos con tintes decoloniales que provocan una ruptura de saberes y tensiones entre los docentes "el momento de tensión se da siempre que hay dos componentes en una relación, que son los dos necesarios pero sin embargo no pueden ser ajustados automáticamente" (Laclau, 2006) las tensiones aquí se entienden como los vacíos conceptuales y categoriales del docente para la apropiación de un plan de estudios contextualizado con procesos emancipatorios epistémicamente hablando.

La incorporación de un modelo educativo visto desde la interculturalidad y perspectivas criticas han generado tensiones en todo el sistema normalista por el desconocimiento conceptual y los procesos formativos que rompen con las estructuras occidentales en la formación docente esto ha provocado una crisis en la estructura del sistema educativo "entendida como la compleja interrelación de estructuras, culturales, epistémicas, teóricas, sociales, educativas, culturales, religiosas, éticas, económicas, financieras, etc., atravesadas y articuladas por un código ontológico-semiótico" (de Alba, 2009, p.4) lo permite identificar que la puesta en marcha de los planes de estudio no es fácil, menos cuando se desconocen los principios antes citados. La resignificación del docente en el marco de los planes de estudio 2022 se dará en la medida en que el docente pueda comprender las categorías que integra el proyecto educativo, ya que ello le dará una perspectiva distinta a la formación docente.

El codiseño curricular es proceso de readecuación y resignificación de los planes de estudio de educación normal en función del contexto, la experiencia y saber docente.

Referencias

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4* (1). Consultado en: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Corona, S. (2019). Producción Horizontal del Conocimiento. CALAS.

de Alba, A. (2009). La educación - con mayúscula - entre los procesos de normalización y la anormalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault. *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 8: Filosofía, Teoría y Campo de la Educación* (pp. 1 -12) COMIE.

de Alba, A. (1994). Currículum: crisis, mito y perspectivas. UNAM.

Gadamer, H. (1999). Verdad y Método I. Ediciones Sígueme.

Laclau, E. (2006). Entrevista a Ernesto Laclau, por Alicia de Alba. 3 de noviembre. The Homestead, Evanston, Chicago, Illinois (Northwestern University).

León, E. H, Zemelman. (1997). Subjetividades: umbrales del pensamiento social. Anthropos,

Madrigal Segura, R. (Coord.), López Olvera, S., Mejía Reyes, E., Sánchez Valencia, M., & Martínez Flores, J. (Eds.). (2023). *Epistemologías e investigación educativa: Aportes y fundamentos en la construcción del conocimiento*. Castellano Editores.

Searle, J. (2014). Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana. Paidós.

El currículo formal de la Nueva Escuela Mexicana: posibilidades y limitaciones*

*María Teresa Fuentes García***

Resumen

Esta ponencia expone estado del conocimiento en que se apoya la investigación en curso, en el marco de la Maestría en Investigación de la Educación del ISCEEM.

Cada periodo de transición gubernamental, el Ejecutivo Federal establece los planes y programas de estudio de educación básica, en cumplimiento con el Artículo tercero constitucional, de acuerdo a lo dispuesto en la fracción II, CEPUM, (2025). Con ello, surgen interrogantes sobre cuál es la reacción del docente ante dichos cambios y cómo los experimenta, estas son preguntas clave que llevan a la pregunta central de investigación sobre las experiencias de los docentes de nivel primaria ante la transición al Plan de Estudios 2022 o currículo formal de la Nueva Escuela Mexicana.

La sección central de la ponencia se dedica a la construcción del Estado del conocimiento, se lleva a cabo mediante las tres fases para recuperar, analizar e interpretar, estas permiten la construcción, el diseño y la creación del objeto de estudio, todo ello sustentado en Jiménez-Vázquez (2014). En cumplimiento a lo anterior, se detallan las fuentes consultadas en el proceso de búsqueda como tesis, artículos, ponencias y ensayos, tomando en cuenta los ejes de análisis como planes y programas de estudio, currículo formal, Nueva Escuela Mexicana y experiencias docentes. Se aborda una perspectiva cualitativa con

* Línea temática: currículo como los procesos de apropiación, resignificación e interacción que realizan docentes, estudiantes e instituciones.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Segundo Semestre. Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
maria.fuentes@isceem.edu.mx

enfoque fenomenológico, fundamentada en postulados de autores como Husserl y Monje.

Lo anterior puede ser relevante para abrir nuevas posibilidades para futuras investigaciones.

Palabras clave: currículo, planes de estudio, experiencias, docentes, Nueva Escuela Mexicana.

Introducción

El artículo 3° constitucional ha sido modificado en diversas ocasiones, dando lugar a reformas educativas con distintos alcances y efectos en cada sexenio. Estos cambios han derivado en la elaboración de nuevos planes y programas de estudio, como señala Ducoing (2018). En el 2022, se presentó el plan de estudios para la educación básica mediante el Acuerdo 14/08/22 (DOF, 2022), sustituyendo al plan de estudios de Aprendizajes Clave del Nuevo Modelo Educativo. Este nuevo diseño curricular forma parte de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y comenzó a implementarse en el mismo año de su publicación.

La transición al currículo formal ha generado dudas e incertidumbre entre los docentes. Se han identificado manifestaciones como desconocimiento, resistencia, dudas y una implementación desigual, lo que plantea interrogantes sobres cómo han vivido este proceso y cuáles han sido sus experiencias directas en la práctica educativa.

En este sentido, se genera la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles han sido las experiencias de docentes de primaria del Estado de México que influyeron en su práctica educativa al transitar al currículo formal de la NEM? A partir de esta interrogante, surge el supuesto de que el surgimiento de la NEM trajo consigo frustraciones, tensiones y vacíos formativos que impactaron directamente en la implementación del nuevo currículo en las aulas.

Desde la experiencia docente de la autora, se ha observado el descontento, la indiferencia y el desconocimiento con que algunos maestros han enfrentado estos cambios. Esto refuerza la necesidad de comprender no solo qué ocurre en el proceso de transición curricular, sino por qué ocurre y cómo es vivido por quienes lo experimentan directamente.

La investigación se sustenta en una perspectiva cualitativa con enfoque fenomenológico, guiada por autores como Husserl, Toledo-Nickels (2009) y Monje (2011), se apoyará en la recuperación de narrativas docentes como vía

para acceder a sus percepciones, efectos y resignificaciones frente al currículo formal 2022.

Un componente clave del trabajo ha sido la construcción del estado del conocimiento, abordado como etapa inicial de esta tesis de maestría. Se retoman las fases propuestas por Jiménez-Vázquez (2014) —heurística, hermenéutica y holística— para recuperar, analizar e interpretar estudios previos que contribuyan a delimitar el objeto de estudio y sustentar su pertinencia. A partir de esta base, se busca aportar elementos que permitan futuras indagaciones sobre los procesos de apropiación curricular desde la experiencia docente.

Desarrollo

Se presentan ahora algunos de los resultados de la investigación, derivados del estado de conocimiento a partir de las tres etapas propuestas por Mariela Jiménez, para, en parte dar cuenta de los trabajos encontrados hasta el momento que puedan recuperarse como punto de partida para esta investigación, pero sobre todo para justificar la importancia de este estudio, desde la delimitación y preguntas de investigación, así como sus aportaciones al área y línea de investigación en que se ubica y que lo distinguirá de otros trabajos realizados.

Fase heurística: búsqueda y selección

En la primera etapa se realizó una búsqueda amplia de fuentes en distintas plataformas académicas. Se revisaron documentos disponibles en la Memoria del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, la biblioteca del ISCEEM; repositorios de la ISSUE, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y el Congreso Internacional de Educación. Currículo. Esta fase resultó en la recuperación de 42 documentos, los cuales se seleccionaron 27 con base en criterios de pertinencia temática, nivel educativo y actualidad.

Posteriormente, se aplicó un segundo filtro, considerando preguntas de investigación, objetivos, enfoque metodológico y grado de vinculación con el tema de estudio. Se retomó el principio de Fernández (2008, citado por Jiménez-Vázquez, 2014), quien señala que el interés del investigador es clave para determinar la relevancia del material. Cada documento fue registrado en fichas electrónicas para su análisis posterior.

Fase hermenéutica: análisis y categorización

La fase hermenéutica permitió un acercamiento profundo a los contenidos. De los 27 documentos iniciales, se seleccionaron 16 como los más representativos: un libro, nueve artículos, cinco ponencias, dos tesis y una tesina. En la mayoría se utiliza la investigación cualitativa. Se examinaron temas recurrentes, enfoques metodológicos, aportes conceptuales y categorías emergentes relacionadas con el currículo formal, la NEM, y las experiencias docentes ante los procesos de reforma.

Uno de los estudios más significativos es el de Guerrero (2018), que analiza la implementación del currículo nacional en escuelas públicas de Perú. A partir de entrevistas a docentes, directores y equipos técnicos. Se identificaron debilidades importantes en la capacitación inicial, así como una percepción de improvisación en la implementación. Un testimonio expresó que fue como "lanzar un maestro a la piscina sin saber nadar", esta metáfora permite establecer paralelismos con el contexto mexicano, donde también se ha señalado una aplicación precipitada del Plan de Estudios 2022.

En el caso del Estado de México, entrevistas previas a docentes de primaria revelan que comenzaron a trabajar con el nuevo currículo sin claridad sobre elementos esenciales, como la elaboración del programa analítico. Esta situación coincide con lo encontrado por Alonzo (2023), quien aplicó una encuesta a 50 docentes de la Ciudad de México y encontró que muchos desconocen los fundamentos de la NEM, cuestionando la calidad de la capacitación recibida.

Mora et al. (2023), por su parte, exploraron las percepciones de 37 docentes y directivos sobre la formación relacionada con el nuevo plan, los resultados mostraron una visión crítica sobre el enfoque y los tiempos de implementación, los participantes expresaron sentirse poco preparados y con escasa participación en la construcción del nuevo modelo.

Reformas educativas y figura docente

Diversas investigaciones señalan que las reformas educativas en México han sido concebidas desde una lógica vertical. Gómez-Ortega y Librada (2023) argumentan que los docentes han sido actores invisibilizados, a quienes se les exige asumir un rol de cambio sin condiciones formativas adecuadas ni reconocimiento a su experiencia. Martínez (2023) añade que las microhistorias del

magisterio y sus contextos estructurales han sido sistemáticamente ignoradas en la construcción de políticas públicas.

Desde un enfoque crítico, Díaz-Barriga (2011) considera que las reformas se han diseñado como actos de gobierno, sin incorporar la perspectiva del docente como sujeto reflexivo. Esta idea refuerza la necesidad de comprender las reformas no solo como políticas curriculares, sino como procesos sociales en los que interactúan visiones, resistencias, experiencias y saberes docentes.

Este marco permite entender por qué muchos profesores enfrentan el nuevo currículo con escepticismo o rechazo: no se trata únicamente de desconocimiento técnico, sino de una sensación de exclusión, falta de sentido y desconexión con sus realidades pedagógicas.

Estudios cualitativos y narrativas docentes

Otros trabajos han optado por metodologías más cercanas a la comprensión subjetiva de la práctica docente. Acuña, Rodríguez y Rendón (2023), mediante enfoque etnográfico, recuperan testimonios de maestros sobre la construcción del programa analítico. Se evidencia una fuerte incertidumbre frente a la contextualización del currículo, así como una necesidad de guías claras o "recetas" para su implementación. Esta demanda contrasta con la intención de fomentar la autonomía profesional y la reflexión pedagógica, lo que genera una tensión estructural no resuelta.

En la tesina de Aca Mosco (2023), enfocada en el nivel preescolar, se concluye que la formación profesional del docente será un factor clave para lograr la mejora educativa que plantea el Plan 2022. Gómez (2025) aporta un enfoque novedoso al analizar cómo las cosmovisiones religiosas de algunos docentes influyen en su percepción del currículo, mostrando que las experiencias de apropiación curricular están atravesadas por valores, historias y sentidos profundamente personales.

Pérez-Arenas (2024) propone que el fracaso de las reformas no debe atribuirse únicamente al rechazo docente, sino a las lógicas de intelección desde las que se diseñan. Cuando una política curricular es construida sin diálogo, sin considerar el saber situado y la cultura profesional de los docentes, la implementación se vuelve un acto de imposición que genera distanciamiento y resistencia.

Reflexión metodológica

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación es cualitativo, de tipo fenomenológico, sustentado en postulados de Husserl, autores como Toledo-Nickels (2009) y Monje (2011). Se parte del reconocimiento de que las experiencias docentes no son meros relatos anecdóticos, sino expresiones estructuradas de significados construidos en la práctica. Como señala Scott (2001), las experiencias son fuente legítima de conocimiento porque contiene la perspectiva individual y colectiva de quienes las vivieron o relataron.

En este sentido, el estado del conocimiento no es un ejercicio meramente bibliográfico, sino una etapa constitutiva del proceso investigativo. No solo permitió identificar categorías de análisis como "capacitación insuficiente", "desconocimiento de fundamentos curriculares", "ausencia de acompañamiento institucional" o "reforma vertical", sino también clarificar el tipo de preguntas, la metodología pertinente y las técnicas de recolección a emplear.

En las siguientes etapas del estudio, se prevé realizar entrevistas a profundidad a docentes de educación primaria del Estado de México que hayan participado en la implementación del currículo 2022. Las narrativas obtenidas serán analizadas en su dimensión estructural y efectiva, buscando comprender cómo estos sujetos resignifican, adaptan o resisten el modelo impuesto.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) plantean que el fracaso de muchas reformas se debe, en parte, a no reconocer que los docentes tienen historia de vida que influyen en sus prácticas, percepciones y expectativas. La investigación narrativa permitirá recuperar esas trayectorias y comprender el impacto que las políticas curriculares tienen sobre los sujetos que las implementan.

El análisis del estado del conocimiento ha permitido establecer que la implementación del currículo formal 2022 no puede evaluarse únicamente desde los lineamientos oficiales. Es indispensable comprender las condiciones reales en las que los docentes lo han recibido, los sentidos que le atribuyen y las estrategias que desarrollan para apropiarse (o no) de sus postulados.

Esta revisión fortalece la justificación del estudio y orienta la metodología futura. Recuperar las experiencias docentes no es solo una estrategia investigativa, es también una forma de revalorizar su papel en la construcción del sistema educativo. Las narrativas que emergen del aula, cuando son leídas desde la fenomenología, tienen el potencial de devolver humanidad, voz y sentido a quienes sostienen cotidianamente el proceso educativo.

Consideraciones finales

La revisión documental realizada en esta primera etapa de la investigación permitió identificar tensiones, vacíos y contradicciones que se han producido en torno a la implementación del currículo formal 2022 en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. A partir del análisis de investigaciones recientes, se visibilizan elementos que contribuyen a problematizar el tránsito curricular no solo como un cambio técnico o normativo, sino como un proceso profundamente político, cultural y emocional para el magisterio.

Las experiencias sistematizadas en los trabajos revisados muestran que los procesos de reforma curricular no son lineales ni homogéneos, y que su éxito no puede evaluarse únicamente con base en indicadores administrativos. Se requiere mirar con atención cómo se apropian, resisten, interpretan o negocian estos cambios en las escuelas y, sobre todo, cómo son vividos por los docentes que los encarnan en su práctica diaria.

Uno de los hallazgos más consistentes fue la insuficiencia de la formación docente para enfrentar los desafíos del nuevo currículo. La transición ha estado marcada por una capacitación desigual, a veces apresurada, que ha generado confusión y ansiedad. Esto ha debilitado la posibilidad de generar vínculos significativos entre el modelo propuesto y las condiciones concretas de cada contexto escolar. Los docentes como actores clave en la transformación educativa, necesitan, no solo herramientas técnicas, sino espacios de acompañamiento, diálogo y reflexión crítica sobre sentidos de su labor y los fines de la educación.

Asimismo, se identificó que el currículo 2022, pese a su orientación transformadora, no ha logrado superar completamente la lógica vertical de las reformas anteriores. La falta de participación efectiva del magisterio en su diseño ha contribuido a generar desconfianza y distancia frente a los planteamientos institucionales. Como han señalado diversos autores, el papel del docente no puede reducirse a ser un ejecutor de políticas diseñadas desde arriba. Es indispensable reconocerlo como un sujeto que interpreta, reconfigura y resignifica la política educativa desde su saber situado.

En este sentido, la recuperación de narrativas docentes se presenta como una vía poderosa para comprender, no solo lo que ocurre en las aulas, sino cómo se experimenta y qué sentidos adquieren estos procesos para quienes los viven además permitirán acceder a dimensiones efectivas, éticas y contextuales que suelen quedar fuera de los informes técnicos o las evaluaciones estandari-

zadas. Desde una perspectiva fenomenológica, en voces que aportaran claves fundamentales para interpretar el impacto real de la política curricular en el entramado escolar.

Finalmente, se concluye que la construcción de un currículo más justo, pertinente y significativo, podrá lograrse sin el involucramiento activo del magisterio. Escuchar, valorar y comprender sus experiencias es una condición necesaria para avanzar hacia una educación que, además de ser innovadora en lo formal, sea también humanizante en lo cotidiano. Esta investigación, al situarse desde esa premisa, busca contribuir a la construcción de un conocimiento más democrático, sensible y transformador.

Referencias

Aca Mosco, R. A, (2023). *El concepto de la práctica docente y el plan de estudios, 2022 en educación preescolar*. (Tesina para obtener el título de licenciada en pedagogía). Universidad pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Acuña, M., Rodríguez, N. & Rendón, J. (2023). *La propuesta curricular 2022 y su apropiación en los colectivos escolares*. [ponencia] XVII Congreso Nacional de Investigación educativa, Villahermosa Tabasco.

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial la Muralla.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). *Art. 3. Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx

Diario oficial de la Federación [DOF], 19 de agosto del 2022, *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria.* México, https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_0822.pdf

Gómez De la Cruz, M. (2025). Análisis de la Nueva Escuela Mexicana en los aprendizajes de los alumnos de educación primaria a la luz de perspectivas de docentes con cosmovisiones teológicas. Para obtener el grado de Doctora en Educación. Centro Internacional de Posgrados A.C.

Gómez-Ortega, A.G., & Cáceres-Mesa, M.L. (2022). *Algunas características de las reformas del sistema educativo mexicano y el papel docente*. Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa. En: https://pablolatapisarre.edu.mx/revista/index.php/rmiie/article/view/1/

Gomes-Ortega y Librada, 2023. *La Nueva Escuela Mexicana y la contingente evolución del sistema educativo.* Revista Mexicana de Investigación Educativa 1(pp. 5-13)

Guerrero, (2018). *Estudio sobre la implementación del currículo nacional de la le educación básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Forge.

Jiménez-Vázquez, M. S. (2014). Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En A. Díaz Barriga & A. B. Luna Miranda (Eds.), *Metodología de la Investigación Educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 69-106). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Larrosa, J. (2006). *Sobre la Experiencia.* En Aloma. Revista de Psicología i Ciències de I´Educació, 2006, núm. 19, p. 87-112. http//www.raco.cat/index. Php/Aloma/article/view/103367/154553

Mallimaci, F. (2019). Epílogo. Investigaciones cualitativas. La relación entre personas y pueblos que se conocen y personas que investigan: la Epistemología del Sujeto Conocido. En I. Vasilachis (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa* Volumen II. Gedisa

Martínez, B. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente del sistema educativo*. Revista ISCEEM. Cuarta Época, Vol. Número 32, pp. 43 a 58. En: http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/3/4

Mendoza Rojas, J. (2018). Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016. En P. Ducoing (Ed.). *Educación básica y reforma educativa.* Issue.

Monje, A. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Universidad Surcolombiana Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de comunicación social y periodismo Neiva, 2011.

Mora, Medina, Rodríguez y Pérez, (2023). Opinión de los directivos y docentes de primaria sobre la capacitación del plan de estudios 2022. [Ponencia] XVII Congreso Nacional de Investigación educativa. Villahermosa, Tabasco.

Parisi, A. (1977). *Raíces clásicas de la filosofía contemporánea*. Edicol/ANUIES

Pérez-Arenas D. (2024). Nuevas Lógicas de Intelección para la Comprensión y Puesta en Marcha de las Reformas Curriculares en Contextos de Crisis y Emergencia. [ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Currículum. Tlaxcala

Scott, J. W. (2001). *Experiencia*. Revista de estudios de género. La ventana. https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551

Toledo-Nickels, U. (2009). *El programa socio-fenomenológico de investigación.* Cinta de Moebio. https//cintamoebio.uchile.cl/index/php/cdm/article/view/18197/19073

Matemáticas, emociones y género*

*Maribel Macías Olmos***

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar las emociones de niñas y niños de tercer y sexto grado en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, las cuales pueden contribuir a un eventual desinterés a lo largo de su trayectoria académica. Aunque las niñas comienzan a desempeñarse bien en matemáticas, su participación disminuye gradualmente durante la adolescencia, lo que ilustra que los roles de género tradicionales tienden a ser adoptados. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria. Se utilizó una combinación de revisión bibliográfica y la aplicación de cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas enmarcadas en viñetas para estudiantes de tercero y sexto grado, guiados por ilustraciones, para recopilar los datos.

Los resultados indican que las matemáticas se perciben como una materia difícil que genera emociones de decepción y tristeza en ambos grupos. En tercer grado, las niñas dependen de la asistencia de la maestra, aunque tienen cierto apoyo de sus compañeros. La mayoría de ellas asocian el éxito en matemáticas con estar por encima del promedio en términos de inteligencia; sin embargo, prevalece la creencia de que esta materia está destinada a los niños.

Por otro lado, el sexto grado enfrenta un conjunto completo de dificultades persistentes: acoso y trato negativo por parte de sus compañeros, lo que muestra una mayor sofisticación social. Estos hallazgos enfatizan cómo las percepciones socioculturales de género y las relaciones sociales tienden a tomar

* Línea temática: currículum emergente que incorpora tópicos y/o estrategias: de orden didáctico, lúdico, socioemocional, inclusión educativa, diversidad sexual, género, TIC, entre otros. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Investigación Educativa. Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.
lebimar20210@gmail.com

las matemáticas y su uso por parte de las niñas en edad escolar a través de un embudo femenino.

Palabras clave: estudiantes, matemáticas, intereses, perspectiva de género, proceso enseñanza aprendizaje.

Introducción

La brecha en áreas de habilidades tradicionalmente asociadas, como el ámbito de las matemáticas, se descuida en gran medida en la educación primaria. A pesar de los avances en la investigación educativa basada en desigualdades enfocada en el género, hay una falta de atención académica cualitativa, interdisciplinaria y sociocultural que analice las experiencias vividas y los significados que las niñas atribuyen a las matemáticas en su vida cotidiana, lo que, indiscutiblemente, forma los primeros encuentros que el alumnado tienen con las matemáticas y da forma a las actitudes sobre ser 'buenas' o 'no buenas' en ello. Esta brecha en la literatura parece ser destacada en la etapa elemental donde se forman actitudes básicas hacia las materias y los marcos mentales sobre quiénes pueden potencialmente sobresalir en ellas.

Lo que guía a la siguiente pregunta: ¿cómo experimentan las niñas de educación primaria las clases de matemáticas y qué factores contribuyen a su pérdida de interés en esta asignatura a lo largo de su trayectoria escolar? De acuerdo con este razonamiento, el objetivo general del estudio es: identificar las emociones de niñas y niños de tercer y sexto grado en relación con la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, prestando especial atención a los factores de género que pueden influir en este campo.

Desarrollo

Marco teórico

Las diferencias de género en la educación matemática han sido un espacio en donde se ha investigado con bastante frecuencia y profundidad, ya que resuena de manera incisiva con los problemas de fondo presentes en nuestra sociedad. Si nos enfocamos en el sesgo, en la educación, las consecuencias son igualmente devastadoras. La falta de igualdad en el acceso a la educación, activa y en el uso de recursos, determinados por el sexo del alumno, tiene un efecto profundo

no solamente en aptitud escolar, en la imagen que se posee de sí mismo y en la autoeficacia, sino que, además, en la motivación para embarcarse en carreras profesionales en áreas relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que prevalece en el imaginario social como ocupaciones masculinas. Pero hay una multiplicidad de razones culturales y sociales que constriñen la participación de las mujeres a pesar de tener, en gran parte, las mismas posibilidades y competencias que sus colegas varones.

La razón por la cual la diferencia de género en el rendimiento de las matemáticas es diferente en los hombres y en las mujeres se relaciona más a problemas de socialización en la niñez. Para De la Torre Gamboa y Ramírez (2018), el constructo de género socializado en la niñez influye directamente en la atención que reciben las niñas y las posibilidades que se les ofrecen. Esto, al final, resulta en un panorama que hace difícil el desarrollo de habilidades abstractas en las mujeres.

Como indican Lytton y Romney (1991), actividades complejas y cognitivamente exigentes, como la construcción, los deportes de precisión, rompecabezas o juegos de estrategia, son mucho más comunes y fomentadas entre los niños. Estas actividades son cruciales para desarrollar habilidades espaciales y matemáticas porque ayudan a mejorar la capacidad de visualizar y manipular objetos en el espacio, lo cual es crítico en matemáticas y varios otros campos. Sin embargo, a las niñas se les asignan tareas cognitivas menos desafiantes que se centran principalmente en roles domésticos, interacciones sociales o juegos que no involucran el mismo grado de razonamiento abstracto o espacial.

La diferencia en las vivencias, así como en las proyecciones durante la infancia, impacta la construcción de las destrezas cognitivas y también moldea la postura frente a las matemáticas. Desde etapas muy iniciales, las niñas pueden adquirir de forma errónea la noción de que las actividades matemáticas y científicas son de dominio masculino, lo que perpetúa que las mujeres no sobresalgan en estas capacidades. Esta diferencia de habilidades y actitudes comienza a hacerse más pronunciada a medida que las niñas se desarrollan y alcanzan la escolarización. Las construcciones socioculturales relativos al género continúan marcando su desempeño con el interés que muestran hacia las ciencias y matemáticas, aumentando su subrepresentación en campos como ingeniería, tecnología y ciencias duras.

La obra de Espinoza y Taut (2016) señala cómo de manera inadvertida, la y los profesores refuerzan estas brechas al interactuar de distintas formas con

los alumnos y alumnas según su sexo. En el análisis que llevaron a cabo, las autoras evidencian que los docentes acostumbraban a poseer una frecuencia menor de estimulación cognitiva para las féminas y menor retroalimentación relevante en comparación con el acompañamiento que los varones recibían. Acciones pedagógicas de esta naturaleza, por muy inofensivas que parezcan, dentro de un contexto sociocultural donde se entiende que los niños dominan en matemáticas, pueden constituir un reforzador de la creencia de que las mujeres apenas poseen la capacidad de sobresalir en campos académicos exigentes. Por consiguiente, los docentes, por estas razones, al ajustar sus prejuicios y sus pedagogías en función de estos iconos, disminuyen la calidad educativa que reciben sus alumnas y, en consecuencia, se suman al círculo vicioso de desventaja en términos educativos y en desarrollo personal que estos estereotipos acaban creando.

Género

El género, según lo define Lamas (1986), denota las características asociadas con ser hombre o mujer que los individuos adquieren de la cultura. En este sentido, el género se entiende como un proceso de socialización que se aprende dentro de un contexto sociocultural particular. Esto indica que, en ocasiones, el género no se alinea con el sexo biológico del individuo. Según Howes (2002), los autores sostienen que el término 'género' describe un conjunto de rasgos, comportamientos y actitudes que son socialmente definidos para hombres y mujeres, es decir, lo que hace que un niño sea "masculino" o "femenino".

Dentro de este marco, el género prescribe comportamientos duales para todas las mujeres y todos los hombres, implicando que hay variación dentro de una población. El comportamiento de cada persona es producto de la cultura de la comunidad y del contexto histórico en el cual vive el individuo. Además, el género es un acto performativo que se institucionaliza a través de la repetición, por lo que las personas deben conformarse al comportamiento dictado por la sociedad para ser aceptadas dentro de ella.

Desde este punto de vista, el género abarca tanto a los individuos como a la estructura social y opera a través de cuatro dimensiones fundamentales. Primero, en símbolos culturales, que en contextos históricos incluyen representaciones diversas y a menudo conflictivas. Segundo, en conceptos normativos que restringen y circunscriben el sistema simbólico cultural, como doctrinas—re-

ligiosas, educativas o científicas—que monopolizan el significado para lo masculino y lo femenino. Tercero, en parentesco y familia (microestructuras) y en economía, educación y política (macroestructuras). Y, por último, en la identidad subjetiva y en la memoria histórica. De esta manera, el género se construye y reconstruye simultáneamente en estos diversos dominios, incluyendo relaciones familiares, el mercado laboral, la educación, los medios de comunicación masivos, la política, las artes y en el discurso crítico (Scott, 2015).

Las relaciones de género son relaciones de poder que implican subordinación y desequilibrio de control sobre hombres y mujeres. Como es necesario, cómo la sociedad y la cultura construyen las relaciones de género es a través del proceso de socialización que conduce a la internalización de reglas sociales de tal manera que se convierte en algo natural o normal cumplirlas (Marcos, 2000). Por lo tanto, los roles de género son las responsabilidades que la sociedad asigna a mujeres y hombres mientras se relacionan entre sí en la sociedad. Estos roles se definen como el comportamiento esperado de hombres y mujeres dentro del marco de las concepciones socializadas de masculinidad y femineidad. Por ejemplo, se espera que las niñas sean cuidadoras, que usen rosa, jueguen con muñecas y realicen tareas domésticas, mientras que se espera que los niños jueguen con coches, sean agresivos y participen en deportes. Estos comportamientos, que se han transmitido de una generación a otra, determinan lo que es aceptable como acción dentro de los límites prescritos de todas las normas y expectativas sociales respecto a cada género, al tiempo que guían retratos basados en esas características que se presume son típicas de cada sexo.

Los géneros se usan como sistemas de clasificación analíticos que toman sus primeras raíces en la niñez, son perpetuados por diversos factores y se encuentran reforzados a inicios de la adolescencia. Estos procesos se asocian mediante la socialización familiar, escolar y de medios de comunicación (Correa et al., 2013). Estos roles configuran dentro de la sociedad las consideraciones sobre las relaciones, conductas y actividades intelectuales, afectivas y físicas de los hombres y las mujeres, como lo han propuesto Bustos (1994) y Castro et al. (2011).

Un rol social implica un conjunto de acciones y conductas que una persona dentro de una determinada sociedad y contexto socio-cultural aprende a cumplir y a comportarse. Para Leontiév (1983), el juego humano en todo sentido es un fenómeno de desarrollo de la capacidad de transformar la realidad, que refleja la necesidad innata de toda persona de relacionarse y afectar su medio. Con

base a lo que afirma Palomar (2017) los roles de género de hombres y mujeres han cambiado drásticamente al compararlos con su contexto sociocultural antecedentes y, por lo que se puede apreciar, estos cambios han traído beneficios a algunos y a otros les han quitado privilegios. Se sostiene que las mujeres en las últimas décadas, al parecer, han gozado de un grado importante de libertad, ya que se nota en la educación universitaria y la educación en el ámbito profesional. Aunque se nota que muchas de las carreras que las mujeres eligen siguen estando relacionadas con el cuidado y las labores del hogar.

Marco metodológico

El estudio se sitúa dentro de un enfoque cualitativo, alineado con las directrices avanzadas por Creswell (2009), quien caracteriza este paradigma como un esfuerzo interpretativo destinado a comprender fenómenos humanos o sociales en su totalidad. Tal orientación fue seleccionada para comprender profundamente las opiniones, experiencias y significados que tienen las niñas y los niños sobre su experiencia educativa en matemáticas, especialmente en lo que respecta al ámbito de género. Este enfoque permite el análisis de la interacción de símbolos, pedagogía y la cultura escolar en relación con el acceso, participación y compromiso de las niñas con la educación matemática a nivel primario. Esta perspectiva, junto con otras en el estudio, enfatiza el papel de los estudiantes más allá de ser meros sujetos de investigación. Los ve como moldeadores de sus realidades educativas, lo cual resulta crucial para revelar cómo los procedimientos escolares perpetúan o desafían las normas de género.

La primera etapa del trabajo metodológico que se realizó fue una búsqueda de literatura más detallada, con el objetivo de encontrar los problemas dentro del campo de interés y de forma teórica en los textos para desarrollar un problema de investigación. Esta fase sugerida por Guirao (2015), como guía para el contexto, revela las brechas socioculturales del aprendizaje de las matemáticas a nivel de competencia global, transnacional, y nacional, y en particular, la escasa atención a las vivencias de las niñas en los ciclos de educación primaria. En esta segunda fase se diseñó y aplicó un instrumento para la recolección de información. Diseñaron una encuesta con elementos tanto cerrados como abiertos, que contuvo viñetas, las cuales estimularon la elaboración y la libre expresión de los estudiantes. De acuerdo con lo compartido por Cea D'Ancona (2001) junto con Useche et al. (2019), el cuestionario es una estrategia muy relevan-

te, susceptible y flexible que facilita la investigación desde distintos ángulos y por ende permite la recolección de amplia, uniforme y ordenada información sobre la vida escolar que abarca e integra las dimensiones tanto objetivas como subjetivas.

El cuestionario preparado incluyó aproximadamente 18 ítems. Los siguientes temas fueron abordados: las emociones de los aprendices frente al problema de aprender y resolver problemas matemáticos; las acciones de apoyo de los profesores y compañeros según lo percibido por los aprendices; la retroalimentación proporcionada dentro del aula, interacciones en el aula; las aspiraciones profesionales de los aprendices; y sus recomendaciones relacionadas con la enseñanza de las matemáticas.

Las personas que participaron en esta investigación fueron estudiantes de tercer y sexto grado de educación primaria para el ciclo escolar 2023-2024. Para tercer grado, se trabajó con 14 niñas y 11 niños, de 8 a 9 años. Para sexto grado, 15 niñas y 15 niños de 11 a 12 años.

La aplicación del instrumento se realizó in situ, y en entornos que probablemente potenciaran la participación genuina de las y los aprendices. Asimismo, la investigación se llevó a cabo de acuerdo con los principios éticos de la investigación educativa, observando el consentimiento informado de los niños junto con sus tutores. Sus respuestas fueron manejadas con anonimato y confidencialidad y se implementaron todas las medidas necesarias para garantizar la seguridad y protección contra juicios, permitiendo la libre expresión de pensamientos, sentimientos y experiencias.

Consideraciones finales

En este espacio se presentan los resultados parciales de dicha investigación.

Emociones frente a las dificultades en matemáticas

Los datos recabados evidencian que existen emociones negativas predominantes en el caso de un enfrentamiento por la resolución de problemas matemáticos por parte de niñas y niños. En todos los niveles y respectivamente en los dos géneros la decepción se centra como respuesta el emocional predominante en el caso del fracaso. Otras emociones más comunes son: la preocupación, tristeza y el miedo.

En tercer grado, el 35.7% de las niñas reportaron la emoción de decepción, mientras que el 21.4% expresaron miedo y el 14.2% preocupación. Este panorama emocional se exacerba en 6° grado, donde el 53.3% de las niñas mencionaron la decepción como la emoción predominante, siendo seguida por la tristeza (33.3%) y la preocupación (13.3%). Los niños tienden a seguir un patrón similar: en 3° grado, la decepción (45.4%) y la preocupación (36.3%) dominan, mientras que en sexto grado hay preocupación y decepción (66.6%), tristeza (20%) y miedo (13.3%).

Esto refuerza la idea de que el pasar de un grado a otro parece aumentar la intensidad de las emociones negativas, probablemente como resultado de expectativas académicas más elevadas y la dificultad percibida de la materia, subrayando la necesidad de enfoques educativos que fomenten un apoyo positivo y constructivo a las experiencias emocionales de los alumnos en el aula.

Apoyo y actitudes del profesorado ante las dificultades

En cuanto a las formas de apoyo percibidas por los estudiantes, los resultados indican diferencias importantes entre grados y entre géneros. En el caso de las niñas de tercer grado, el 57.1% señaló que la docente les brinda ayuda directa, el 28.5% indicó que les explica y corrige sus errores, y el 14.2% dijo que les enseña, pero a veces muestra signos de enfado.

Por otra parte, las niñas de sexto grado afirmaron tener una experiencia más positiva: el 66.6% dijo que reciben ayuda de la docente y el 33.3% señaló que proporciona las explicaciones en un tono más bajo y sin una actitud negativa como el enfado.

En contraste, todos los niños de tercer grado manifestaron que reciben ayuda de la docente. Sin embargo, en sexto grado hay una percepción más ambigua: el 40% indicó que reciben apoyo, pero el 26.6% dijo que les regañan por no completar los ejercicios, el 20% mencionó que la docente cambia de tema sin abordar el problema, y el 13.3% afirmó que la docente sí reconoce sus esfuerzos.

Esta evidencia indica que, si bien el apoyo docente se percibe de forma mayoritaria como presente, hay un grado de diferencia en la calidad emocional del mismo. La existencia de una mentalidad punitiva o evitativa podría tener un efecto adverso en la relación que los alumnos tienen con las matemáticas,

por lo que resulta urgente detenerse a pensar en las alternativas pedagógicas que trabajan hacia la empatía y equidad.

Preferencias y aversiones hacia las Matemáticas

Las distintas preferencias y aversiones dentro de determinadas áreas de las matemáticas constituyen también información fundamental para entender la percepción que los alumnos tienen respecto a la materia. En tercer grado, las niñas mostraron una preferencia bastante clara por las operaciones elementales, tales como la suma y la resta, al mismo tiempo que no mostraban interés por contenidos de mayor complejidad.

En el caso de las alumnas de sexto grado, afirmaron tener un espectro más amplio que incluía resolver problemas y multiplicar, pero también empezaron a desarrollar nociones de anti gusto por la división y los problemas matemáticos. Este mismo patrón se evidenció en gran parte de los varones: en tercer grado tanto las niñas como los niños consideraban la multiplicación y la división como difíciles. Para sexto grado, las divisiones de los niños se centraron en los problemas matemáticos, pero con algunas diferencias de un niño a otro.

Estos resultados sugieren que, con el aumento del nivel escolar, las preferencias de los estudiantes se vuelven más especializadas. Sin embargo, al mismo tiempo, hay una mayor resistencia hacia materiales más abstractos o intrincados. Esto puede explicarse a través de experiencias escolares previas, estilos de enseñanza y estereotipos internalizados que configuran la conexión emocional de un individuo con la materia.

Percepciones de género en relación con las matemáticas

El aspecto más notable de este estudio es la percepción de las habilidades matemáticas relacionadas con el género que se observa incluso a edades más tempranas. En relación con la idea de que hay que ser inteligente para destacar en matemáticas, todas las niñas de tercer grado encuestadas estuvieron de acuerdo. En sexto grado, esta creencia se relajó un poco, con un 60% que aún considera que un alto nivel de inteligencia es un requisito previo, mientras que el 40% ya no lo considera esencial.

Entre los niños, también había percepciones en tercer grado, donde el 82% de los participantes afirmaron que se debe ser inteligente para destacar en mate-

máticas. Sin embargo, este porcentaje disminuyó en sexto grado, cuando solo el 66% de los participantes creían que ser particularmente inteligente es necesario para hacerlo bien en matemáticas.

Reflexionando sobre las percepciones de las supremacías de género, es notoria la vigencia de sesgos. En tercer grado, el 63% de los niños consideró que el desempeño de los varones es superior en matemáticas. En el caso de las niñas, las opiniones fueron más diversas, con un 57% de las niñas afirmando que no hay diferencias de género y un 42% considerando que los varones son superiores.

A esta edad, las divisiones son menos marcadas: en sexto grado, un 66% de las niñas y un 66% de los niños señalaron que no existe diferencia en el desempeño por parte de los géneros o que ambos son igualmente competentes. Sin embargo, todavía hay porcentajes considerables que continúan sosteniendo los conceptos de hegemonía masculina.

Referencias

Bustos, Olga (1994). La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación en: *Historia de la sexualidad humana*, Tomo I, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, CONAPO, México.

Castro, Remberto, Vargas, Esperanza, Agulló, Esteban y Medina, Raúl (2011). Género, socialización y familia. En: Cervantes Ríos, J. C. (Coord.). *El género a debate. Reflexiones teóricas y metodológicas multidisciplinarias*. México: Universidad de Guadalajara.

Cea D'Ancona, Ma. Ángeles (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.

Correa, F., García y Barragán, L. F., y Saldívar, A. (2013). Estereotipo de paternidad e identidad de género en adolescentes de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *6*(1), 41–50.

Creswell, Jhon (2009). *Research Design. Qualitative,quantitative, and mixed methods approaches*. Nueva York: Sage Publications.

De la Torre, Martha Patricia y Martínez, Martín (2018). Diferencias de género en las actitudes hacia las matemáticas. *Presencia Universitaria*, *6*(11), 60-69.

Espinoza, Ana María y Taut, Sandy (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhe (Santiago), 25*(2), 1-18.

Guirao, Silamani (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, *9*(2), 0-0.

Howes, Elaine (2002). Connecting girls and science: constructivism, feminism, and science education reform. New York: Teachers College Press.

Lamas, Martha (1986). La antropología feminista y la categoría "género". Nueva Antropología, VIII (30), 173-198.

Leontiev, Alexéi Nikoláevich (1983). *Obras escogidas*. Moscú: Pedagogía.

Lytton, Hugh y Romney, David (1991). Parents Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin, 109* (2) 267-296.

Marcos, Sylvia (2000). Género, clase y etnicidad. *Equis. Cultura y Sociedad*, (23).

Palomar, Cristina (2017), Feminizar no basta. Orden de género, equidad e inclusión en la educación superior. ANUIES.

Scott, Joan (2015), El género: una categoría útil para el análisis histórico. *Género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.251-290). México: Universidad Autónoma de México.

Useche, María Cristina, Artigas, Wileidys, Queipo, Beatriz y Perozo, Édison (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Colombia: Editorial Gente Nueva.

ÁREA TEMÁTICA 6
EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

Análisis de publicaciones que abordan los hábitos alimenticios de estudiantes de ciencias de la salud de universidades de México*

*Patricia López Moreno***

Resumen

Vida saludable es un tema que forma parte del plan de estudio educativo a nivel básico y medio superior en México, sin embargo, es un tema que no se refleja en la población estudiantil como es el caso de estudiantes del área de la salud. Por lo que se plantea la siguiente investigación. ¿Cuáles son los conocimientos que muestran los universitarios mexicanos de ciencias de la salud entorno a salud alimentaria?, el objetivo: Analizar publicaciones sobre el conocimiento que tienen los universitarios mexicanos de ciencias de la salud sobre salud alimentaria favorable. Se realizó una investigación documental de carácter cualitativo con enfoque interpretativo del último decenio, se seleccionaron 14 artículos de los cuales menos del 50% de los estados que ofrecen estudios universitarios del área de la salud en México han realizado investigación sobre hábitos alimenticios en sus estudiantes, las investigaciones son de tipo cuantitativo, utilizan cuestionarios, 8 fueron tomados de otros investigadores. Los 14 trabajos mencionan que los estudiantes tienen hábitos alimenticios poco saludables, dentro de las propuestas para mejorar esta problemática se menciona revisión de los programas académicos, identificar patrones y factores alimenticios. Reflexión del análisis del trabajo: reforma de programas y capacitación a docentes que impacte en los individuos; análisis del entorno de institución para proponer políticas públicas para disminuir el acceso a alimentos poco saludables; en universidades del área

* Línea temática: educación para la salud.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado: porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Investigación y Educación para la Salud. 4to semestre. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
patricia.lopezmo@correo.buap.mx

de la salud reforzar y concientizar sobre la problemática, fomentar la atención primaria de salud, los resultados dan pauta para continuar con el trabajo de investigación doctoral.

Palabras clave: hábitos alimenticios, conocimientos de alimentación, estudiantes universitarios, ciencias de la salud, mexicanos.

Introducción

En México el plan de estudio educativo de nivel básico y media superior tienen como asignatura llevar una vida saludable, uno de los temas es alimentación. Se propone que las niñas, niños y adolescentes comprendan que es una alimentación sana, aprendan a diferenciar entre los alimentos que son buenos para su salud de aquellos que no lo son (Secretaria de Educación Pública, 2022). Sin embargo, estos temas son abordados de una manera muy superficial y no se promueven para llevarlos a la práctica. Esto se vio reflejado en el pasado diciembre 2019 cuando la pandemia por COVID-19 afecto de forma grave en especial a la población mexicana. La obesidad fue uno de los factores de riesgo que causo un mayor porcentaje de morbilidad y mortalidad por el virus SARS-CoV-2 (Petrova, et al., 2020).

La obesidad es el resultado de un desequilibrio energético entre los alimentos consumidos (aporte de energía) y la actividad fisica (consumo de energía) es una alteración por malnutrición (Orrego y Jairo, 2018). La obesidad es causante del desarrollo de enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) como: diabetes mellitus tipo 2, enfermedades cardiovasculares; problemas sociales y económicos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) estima que para el 2030 el 40% de los adultos mexicanos tendrán obesidad actualmente este grupo etario se encuentra entre 10 a 24 años (OCDE, 2022). Esta etapa es importante para fomentar las bases de una buena salud. El National Institute of Mental Health (NIMH) propone que de los 19 a 24 años es el inicio de la edad adulta o juventud y es cuando los jovenes empiezan a generar su propósito de vida (NIMH, 2024), la madurez cerebral se intensifica, son más conscientes de sus acciones, cuestionan, analizan, evalúan lo vivido en la niñez y la adolescencia para reestructurar su ideología (Flores, 2006). Pero al mismo tiempo se ven influenciados por factores sociales, culturales, económicos, generando en ellos sus preferencias alimentarias (Osorio-Murillo y Amaya-Rey, 2011). En las instituciones educativas es donde los jovenes pasan el

mayor tiempo y en este lugar tienen a su disposición alimentos poco saludables, estos alimentos contienen alto contenido en grasas, bebidas con alto contenido calórico que favorecen el desarrollo de obesidad y ECNT (Osorio-Murillo y Amaya-Rey, 2011). Los estudiantes del área de la salud no son la excepción, debido a este panorama se plantea la siguiente pregunta. ¿Cuáles son los conocimientos que muestran los universitarios mexicanos de ciencias de la salud, entorno a salud alimentaria? Derivado de esta pregunta surge el siguiente objetivo: Analizar material bibliográfico publicado que proporcione información del conocimiento que tienen los universitarios mexicanos de ciencias de la salud sobre salud alimentaria favorable. El supuesto es: El conocimiento de salud alimentaria favorable adquirido por los universitarios mexicanos de ciencias de la salud a nivel básico y medio superior se refleja en el material bibliográfico publicado. Este trabajo deriva de la construcción del Estado del Arte de la tesis doctoral titulada "Diagnóstico de vida alimentaria de estudiantes universitarios" del Doctorado Investigación y Educación para la Salud.

Desarrollo

Se realizó una investigación cualitativa, enfoque interpretativo con la finalidad de analizar los conocimientos sobre salud alimentaria que adquirieron los universitarios mexicanos estudiantes de ciencias de la salud. Se utilizó el método interpretativo, el análisis documental como técnica, se realizó una búsqueda sistemática del último decenio en diversos buscadores de bases de datos y operadores booleanos, se realizó el análisis de contenido como instrumento para formar nuestro propio criterio a partir de la selección, revisión, análisis y conclusiones de cada trabajo.

La investigación fue por medio de palabras claves, trabajos realizados en universidades de México. Los resultados fueron 16700 en un intervalo de tiempo de 0.5 a 0.12 segundos, se delimito la búsqueda y se redujo el número a 300 artículos; scienceDirect nos proporcionó 15 artículos, Google académico 260, Pudmed 5, EBSCO 40 artículos. 14 artículos cumplen con los requisitos de búsqueda, se descartan los que no especifican el tipo de población, son de otro país o resultados no publicados.

Los resultados obtenidos se presentan en una tabla, en la primera columna se cita a los autores, en la segunda el objetivo, en la tercera columna se menciona el número de estudiantes que participaron en el trabajo, se menciona la

población, el estado donde se realizó la investigación y el tipo de estudio que se realizó, la cuarta columna muestra el instrumento utilizado y la última columna las conclusiones de cada trabajo (Tabla. I).

Tabla 1

Información de publicaciones que abordan los hábitos alimenticios de estudiantes de ciencia de la salud de universidades de México

Referencia	Objetivo	Número de la población de estudio (universitarios mexicanos de ciencias de la salud) Estado Tipo de estudio	Instrumento para abordar el conocimiento de hábitos alimenticios	Conclusión
Romo-López (2015)	Determinar en los universitarios del área de la salud que han cursado la materia de nutrición el Índice de Alimentación Saludable	136, estudiantes de licenciaturas: Enfermería, medicina, estomatología, cultura física, nutrición Aguascalientes. Cuantitativo, transversal	Cuestionario Evaluación de Hábitos Alimentarios en Universitarios (EHAU)	"Los alumnos a pesar de que reciben educación nutricional e identifican las características de una alimentación saludable, no llevan a la práctica estos conocimientos; por lo que es necesario buscar estrategias para mejorar la calidad de la alimentación"
Reynaga-Ornelas et al (2015)	Describir comportamientos de riesgo percibidos en universitarios del área de la salud	995, estudiantes de la División de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guanajuato. Cuantitativo, transversal	Cuestionario 14 preguntas	"Los resultados indican riesgo de sufrir patologías en un futuro, y no olvidar los planes de promoción de la salud, especialmente siendo estudiantes de esta área"
López et al (2017)	Analizar los conocimientos básicos en nutrición de alumnos de las áreas de enfermería, medicina humana y nutriología	82, estudiantes de áreas de enfermería, medicina humana y nutriología. Chiapas. Cuantitativo, transversal	Cuestionario utilizado por Rodrigo et al. (2010) con mínimas adecuaciones	"Es necesario una revisión de los programas académicos, proponiendo la inclusión de la nutriología como una cátedra de primer nivel de importancia, la cual deberá ser impartida en más de un semestre a lo largo de las licenciaturas en enfermería y medicina humana"
Navarro et al (2017)	Estudiar los hábitos alimentarios y conocimientos nutricionales	500, estudiantes de diversas áreas e incluyendo áreas de la salud, Puebla. Cuantitativo, transversal	Cuestionario validado por ellos	"Hábitos y conocimientos alimentarios no satisfactorios, necesidad de orientación nutricional"

Referencia	Objetivo	Número de la población de estudio (universitarios mexicanos de ciencias de la salud) Estado Tipo de estudio	Instrumento para abordar el conocimiento de hábitos alimenticios	Conclusión
Morales et al (2018)	Describir el estilo de vida saludable	883, estudiantes de enfermería, Estado de México. Cuantitativo, transversal	Cuestionario sobre estilo de vida saludable y salud en estudiantes universitarios (EVISAUN V3)	"Los resultados muestran que hay factores de riesgo en el estilo de vida de los estudiantes de enfermería"
Botello-Márquez et al (2018)	Determinar la alimentación y estilos de vida percibidos en estudiantes universitarios del área de la salud, de tres licenciaturas	204, estudiantes de licenciatura de enfermería, fisioterapia, educación fisica y ciencias del deporte. Querétaro. Cuantitativo, transversal	Cuestionario de hábitos alimenticios con 8 factores, integrado de 36 preguntas, elaboración propia	"Es necesario identificar patrones y factores alimenticios al ingreso y durante la carrera, para establecer medidas de mantenimiento o corrección"
Relumbre et al (2019)	Describir el estilo de vida en estudiantes universitarios de nuevo ingreso al área de ciencias de la salud.	183, estudiantes área de la salud. Ciudad del Carmen, Campeche. Cuantitativo, transversal	Cuestionario sobre estilo de vida saludable y salud en estudiantes universitarios (EVISAUN V3)	"Es importante diseñar e implementar programas de salud, ya que serán promotores de hábitos de salud"
Hernández et al (2020)	Determinar hábitos alimenticios y su impacto en el rendimiento	102, estudiantes de farmacia, ICSA-Hidalgo. Cuantitativo, transversal	Encuesta sobre alimentación saludable de la fundación MAPFRE	"Es importante concienciar a los estudiantes sobre la manera correcta de alimentarse y el impacto en su rendimiento académico, fomentar estilos de vida saludables y brindarles información necesaria y correcta para seleccionar adecuadamente sus alimentos y bebidas, de lo contrario esa selección de alimentos será no positiva"
Fuentes-Vega et al (2021)	Predecir la percepción de dieta a partir de factores alimentarios en una muestra de estudiantes del noroeste de México	119, estudiantes de psicología, Sonora. Cuantitativo, transversal	Cuestionario	"La dieta de los estudiantes universitarios es inadecuada y se recomienda promover aprendizajes sobre la alimentación y la actividad física que deben realizar para mejorar su salud"

Referencia	Objetivo	Número de la población de estudio (universitarios mexicanos de ciencias de la salud) Estado Tipo de estudio	Instrumento para abordar el conocimiento de hábitos alimenticios	Conclusión
Saucedo-Soto et al (2021)	Identificar hábitos de alimentación	408 estudiantes de todas las áreas, excepto nutrición, Coahuila. Cuantitativo, transversal	test Kidmed-España- 16 preguntas.	"El 54.53% de estudiantes tienen hábitos negativos como: consumir comida rápida, no desayunar, o desayunar bollería industrial y consumir golosinas"
Martínez-Hernández et al (2021)	Analizar el acceso de alimentos y su influencia en los hábitos alimentarios	150, estudiantes de diversas licenciaturas incluyendo del área de salud, Universidad Autónoma del Estado de México. Cuantitativo, transversal	El cuestionario fue diseñado por expertos multidisciplinarios del mismo centro	"Se observó la tendencia a elegir aquellos alimentos no recomendables -por practicidad y bajo costo; se encontró una correlación positiva entre el consumo de alimentos recomendables para IMC normal y los No recomendables para sobrepeso"
Ramírez et al (2021)	Exponer resultados sobre hábitos alimentarios de distintas áreas de conocimiento: económico-administrativas, ciencias de la salud, recreación y alimentación	94, estudiantes de área: económico-administrativas, ciencias de la salud, recreación y alimentación, Toluca, Estado de México, Sector privado. Cuantitativo transversal	Cuestionario hábitos alimenticios	"Diseñar estrategias pertinentes para promover conductas alimentarias que no se contrapongan a gustos y necesidades de nutrientes de los jovenes"
Nava-González et al (2023)	Identificar preferencias alimentarias de alumnos universitarios del área de nutrición	343, estudiantes de nutrición, Monterrey. Cuantitativo, transversal	Cuestionario de comportamiento alimentario en alumnos mexicanos del área de la salud de Márquez-Sandoval, et al (2014)	"Las preferencias alimentarias en alumnos del área de nutrición durante el tiempo que permanecen en la universidad no son las más adecuadas, lo que lleva a considerar la promoción de los platillos saludables que se ofertan dentro de la UDESAN"
Bueno et al (2024)	Describir los hábitos de vida	185, estudiantes de enfermería, Acapulco Guerrero. Cuantitativo, transversal	Cuestionario exprofeso	"Población con hábitos de alto riesgo para desarrollar ECNT"

Las publicaciones de los últimos diez años muestran que hay poca evidencia de investigación sobre hábitos de salud y hábitos alimenticos en universitarios del área de la salud de México y que menos del 50% de los estados que ofrecen estudios universitarios del área de la salud en México han realizado este tipo de investigación, el estado de México es en donde se han realizado más trabajos de hábitos de salud y alimentación y se han publicado. Las investigaciones han sido de carácter cualitativo lo que no refleja el sentir de los participantes, salvo el trabajo realizado por el grupo de investigación de Martínez-Hernández, (2021); quien incluyo en su investigación trabajo de observación de campo. 8 de los cuestionarios aplicados para conocer los hábitos de alimentación son tomados de otros investigadores, 4 son elaborados y validados por los mismos investigadores, 2 no mencionan de donde tomaron el cuestionario. Las conclusiones de los 14 trabajos mencionan que los estudiantes tienen hábitos alimenticios no saludables e incluso aun después de haber cursado la materia de nutrición como lo indica el trabajo realizado por Romo-López (2015) en Aguascalientes o el trabajo de investigación realizado por el grupo de Nava-González (2023) que se realizó con estudiantes universitarios de nutrición en Monterrey.

Consideraciones finales

Los resultados muestran que no sea comprendido que es salud alimentaria favorable. Considerando, que este tema se aborda desde el nivel básico, y, que son estudiantes que eligieron carreras del área de la salud, se esperaría un mayor conocimiento, aunado a esto Romo-López (2015) y el grupo de investigación de Nava-González (2023), en sus conclusiones nos corroboran la deficiencia de conocimientos de los futuros trabajadores del área de la salud; dando fundamento al desarrollo de una investigación que sirva de base para proponer estrategias educativas en salud.

Las propuestas de los diferentes grupos de investigación de los trabajos publicados son: revisar los programas académicos, identificar patrones y factores alimenticios, buscar estrategias y realizar orientación para mejorar la calidad de alimentación, diseñar e implementar programas de salud.

El análisis de revisión de estos documentos nos permite reflexionar sobre tres puntos importantes. Primero: considerar reformar los programas educati-

vos desde el nivel básico, capacitar a los docentes para que la información sobre el tema de vida saludable tenga impacto.

Segundo: analizar los entornos de cada institución educativa y proponer un cambio a las políticas públicas afines a cada institución educativa y del entorno para disminuir el acceso a alimentos poco saludables.

Tercero: las instituciones que preparan a los futuros trabajadores del área de la salud deben analizar sus programas educativos y llevarlos a la práctica.

La OMS propone tres niveles de atención en salud, considerando solo el primer nivel el cual se enfoca en atención médica a las personas, la promoción y prevención de la salud. Se plantea que los costos de salud se reducirían si se favorece la atención a centros médicos, pero principalmente las acciones de los individuos en las que se deben desarrollar competencias en educación en salud, como inculcar conocimientos (saber), generar habilidades para que los conocimientos se puedan poner en práctica (saber hacer), motivar y tener actitud (querer hacer) y disponer de los medios y recursos necesarios (poder hacer) (OPS/OMS, 2025).

Concluyó que la realización de este trabajo para analizar la información que existe sobre el conocimiento de los universitarios mexicanos de ciencias de la salud sobre salud alimentaria no está bien fundamentada, no existe una base desde sus estudios educativos previos, Por lo que se requiere mejorar la enseñanza en estudiantes del área de la salud, fomentar e implementar el primer nivel de atención. Reforzar los programas sobre hábitos alimenticos para ser funcionales en todos los niveles. Finalmente, esto nos da pauta para continuar con el trabajo de investigación doctoral.

Referencias

Botello-Márquez, M., Villanueva-Lugo, N. E., Ruiz-Vargas, N. V., & Gallegos-Torres, R. M. (2018). Alimentación y estilos de vida saludables percibidos en estudiantes universitarios del área de la salud, de tres licenciaturas. Lux Médica, 13(39), 52-62.

Bueno Brito, C., Pérez Castro, E., Brito Delgado, O., & Delgado Delgado, J. (2024). Hábitos de Vida en Estudiantes de Enfermería de una Universidad Pública del sur de México. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 8895-8915.

Flores, L., JC. (2006). Neuropsicología de lóbulos frontales. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; Cap. 2. 53-83.

Fuentes-Vega, M.A., González-Lomelí, D., González-Valencia, D., Rubí-Vargas M., & López-Teros V. (2021). Percepción de dieta y hábitos alimentarios en universitarios del noroeste de México. Revista española de nutrición comunitaria, 27(4).

Gil-Domínguez, R., Trejo-Sánchez, B. E., López–Victorio, C. J., Escobar-Ramírez, A., & González-Garrido, J. A. (2023). Prevalencia de obesidad posCovid-19 en jóvenes universitarios de Tabasco. Salud Pública De México, 65(1), 102-103.

Hernández Hernández, D., Prudencio Martínez, M. L., Téllez Girón A. N. I., Ruvalcaba Ledezma, J. C., Beltrán Rodríguez, M. G., López Pontigo, L., & Reynoso Vázquez, J. (2020). Hábitos alimenticios y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes de la Licenciatura en Farmacia. Journal of Negative and No Positive Results, 5(3), 295-306.

Lee, Y., Kim, T., & Jung, H. (2022). The Relationships between Food Literacy, Health Promotion Literacy and Healthy Eating Habits among Young Adults in South Korea. Foods (Basel, Switzerland), 11(16), 2467.

López Gutiérrez, P. P., Rejón Orantes, J. D. C., Escobar Castillejos, D., Roblero Ochoa, S. R., Dávila Esquivel, M. T., & Mandujano Trujillo, Z. P. (2017). Conocimientos nutricionales en estudiantes universitarios del sector público del Estado de Chiapas, México. Investigación en educación médica, 6(24), 228-233.

Martínez-Hernández, V. R., Sandoval-Copado, J. R, & Aranzana Juarros. M. (2021). Acceso a los alimentos y hábitos alimentarios de jóvenes universitarios, Estado de México. Revista Salud Publica y Nutrición, 20(3), 36-45.

Morales, M., Gómez, V. & García, C. (2018). Estilo de vida saludable en estudiantes de enfermería del Estado de México. Revista Colombiana de Enfermería, 16, 19-24.

National Institute of Mental Health (NIMH). (2024). El cerebro de los adolescentes. https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/el-cerebro-de-los-adolescentes-7-cosas

Nava-González, E. J., Pineda-González, W. S., Gutiérrez-López, M., Chavero-Torres, M. S., González-Guevara, E., Negrete-López, N. L., Jasso-Medrano, J. L. (2023). Preferencias alimentarias en alumnos universitarios del área de nutrición: estudio transversal. Revista Salud Pública y Nutrición, 22 (2), 42-46.

Navarro Cruz, R. A. R., Vera López, O., Munguía Villeda, P., Ávila Sosa-Sánchez, R., Lazcano Hernández, M., Ochoa Velasco, C., & Hernández Carranza, P. (2017).

Hábitos alimentarios en una población de jóvenes universitario (18-25 años) de la ciudad de Puebla. Revista española de nutrición comunitaria, 23(2), 31-37.

OECD. (2022). Overweight or obese population. Health risks Library. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/overweight-or-obese-population/indicator/english_86583552-en

OPS-OMS. (2025). Atención primaria en salud. Folleto – https://www.paho.org/es/temas/modelos-atencion-salud

Orrego, M.A., & Jairo Orrego, B.J. (2018). Update of concepts on obesity pathogenesis. Revista colombiana de endocrinología, diabetes y metabolismo.Vol.4(5), 37-45.

Osorio-Murillo, O., & Amaya-Rey M. C. P. (2011). La alimentación de los adolescentes: el lugar y la compañía determinan las prácticas alimentarias. AQUICHAN, 11(2), 199-216.

Petrova, D., Salamanca-Fernández, E., Barranco, M. R., Pérez, P. N., Moleón, J. J. J., & Sánchez, M. J. (2020). La obesidad como factor de riesgo en personas con COVID-19: Posibles mecanismos e implicaciones. Atención Primaria, 52(7), 496-500.

Ramírez Sánchez, M. I., Rojas Alonso, J. A., Fabela Sánchez, D. D., Fuentes Hernández, D. A., & Sánchez Juárez, D. I. (2021). Hábitos alimentarios de estudiantes universitarios. Una reflexión en torno al rendimiento académico. D´ perspectivas siglo XXI, 8(16), 46-58.

Reynaga-Ornelas, M.G., Fernández-Carrasco, M.P., Muñoz-Canul, I.C., & Vera-Becerra, L.E. (2015). Percepción de comportamientos de riesgo en estudiantes universitarios del área de la salud. Acta Universitaria, 25(1), 44-51.

Romo-López, D. N. (2015). Hábitos alimentarios en universitarios que cursaron la materia de nutrición. Lux Médica, 10(29), 23-29.

Saucedo-Soto, J. M., Peña-de-León, A. S., & Amezcua-Núñez, J. B. (2021). Hábitos de alimentación saludable en estudiantes universitarios. Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío, 33(S1), 199–211.

Secretaria de educación Pública. (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria, https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/

Telumbre Terrero, J. Y., López Cisneros, M. A., Morales López, J. A., Fuentes Ocampo, L., & Maas Gongora, L. (2019). Estado de Salud en Estudiantes de Nuevo Ingreso al Área de Ciencias de la Salud. Revista UNIANDES De Ciencias De La Salud, 2(2), 131–146.

World Health. (2020). Alimentación sana. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet.

Investigación artística como estrategia de evaluación emocional en la formación docente en el bachillerato de la UNAM*

*Cynthia Ishell Hernández Contreras***

Resumen

La prpuesta aboga por la integración de la educación emocional en la formación docente del nivel medio superior de la UNAM a través de la Investigación Educativa con Base Artística (IEBA). Critica los métodos de evaluación actuales que priorizan los logros cognitivos y técnicos, descuidando los aspectos emocionales, argumentando que la incorporación de la educación emocional puede mejorar el bienestar docente y su capacidad para implementar estas prácticas en el aula. La investigación describe objetivos y preguntas específicos sobre la eficacia de las estrategias artísticas en la evaluación emocional y su influencia en el entorno educativo, enfatizando la necesidad de un enfoque más humano y creativo en los programas de formación docente.

Palabras clave: educación emocional, formación docente, investigación educativa basada en artes, evaluación emocional, bienestar docente.

Introducción

La educación emocional es un componente esencial en la formación integral de los docentes, ya que permite abordar no solo los logros cognitivos, sino también los aspectos afectivos que influyen en el proceso educativo. Sin embargo, su integración en los programas de formación docente ha sido limitada. En este contexto, la Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA) se presenta como

* Línea temática: 1. Educación artística.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30 %.

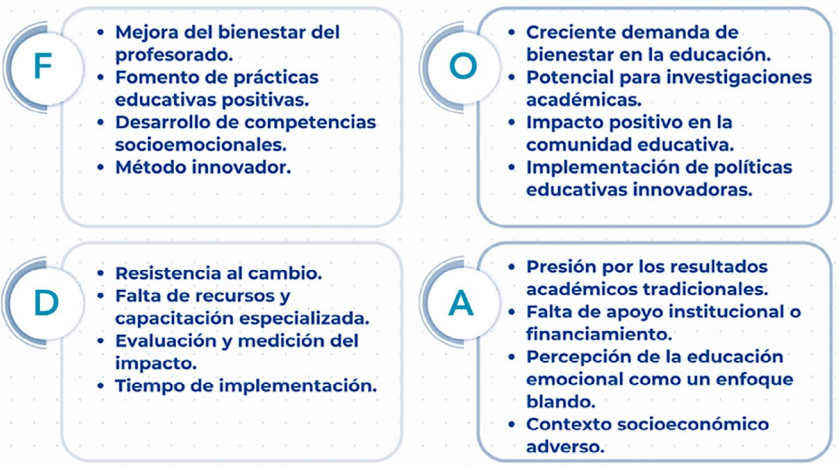
** Doctorado en Docencia y Educación Artística. 3er. cuatrimestre. Universidad de las Américas y el Caribe.
cynthia.hernandez@enp.unam.mx

una metodología innovadora que facilita el acceso al mundo emocional de los futuros educadores a través de la expresión artística. Esta propuesta busca visibilizar las emociones en el proceso formativo, fomentar el bienestar emocional y contribuir a una enseñanza más humana y empática.

Problema de investigación

A pesar de los beneficios potenciales, la educación emocional aún no está completamente integrada en los programas de formación docente del bachillerato de la UNAM. Existe una necesidad imperante de investigar cómo la inclusión de la educación emocional, mediante la Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA), puede impactar positivamente en el bienestar personal de los docentes y en la creación de un ambiente educativo más positivo y efectivo.

Figura 1
Matríz FODA sobre la investigación artística
como estrategia de evaluación emocional



Objetivo general

Analizar cómo la inclusión de la educación emocional en los programas de formación docente del bachillerato de la UNAM, a través de la Investigación Educativa Basada en Artes, puede mejorar tanto el bienestar personal de los docentes como su capacidad para replicar estas prácticas en el aula.

Objetivos específicos

- Explorar y analizar el uso de estrategias de investigación artística como mecanismo de evaluación emocional en la formación docente.
- Investigar la capacidad de los docentes para aplicar prácticas de educación emocional en el aula después de recibir formación en Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA).
- Analizar cómo estas prácticas afectan el ambiente educativo y la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el impacto de estas estrategias en el desarrollo emocional del profesorado en formación.
- Evaluar el impacto de la educación emocional en el bienestar personal de los docentes.
- Sistematizar los hallazgos y reflexiones derivadas de la experiencia.

Hipótesis

La incorporación de estrategias de evaluación emocional basadas en investigación artística favorece una mayor conciencia emocional, permite una expresión más auténtica de las vivencias afectivas y contribuye al fortalecimiento del bienestar emocional de los futuros docentes.

Preguntas de investigación

- ¿Cómo contribuye la Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA) a la evaluación emocional en la formación docente?
- ¿De qué manera influye la inclusión de la educación emocional en los programas de formación docente en el bienestar personal de los profesores?
- ¿Qué estrategias de educación emocional son más efectivas para promover prácticas educativas positivas en el aula?
- ¿Qué formas de expresión emocional emergen a través de las producciones artísticas en contextos formativos?
- ¿Cómo mejorar la formación en educación emocional la gestión emocional de los docentes en situaciones de estrés y conflictos en el aula?
- ¿Qué impacto tiene la integración del arte en la evaluación emocional en términos de autoconocimiento y bienestar en futuros docentes?

Desarrollo

Marco teórico

El marco teórico de la ponencia "Investigación artística como estrategia de evaluación emocional en la formación docente en el Bachillerato de la UNAM" se fundamenta en tres pilares principales:

1. Educación Emocional: Se reconoce la importancia de la educación emocional en la formación docente, enfatizando que el desarrollo de habilidades emocionales es crucial para el bienestar de los educadores y su capacidad para gestionar el aula de manera efectiva. La educación emocional permite a los docentes reconocer y regular sus propias emociones, así como las de sus estudiantes.
2. Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA): Esta metodología se propone como una herramienta innovadora para la evaluación emocional. La IEBA facilita la expresión artística como medio para explorar y comunicar emociones, promoviendo un enfoque más humano y creativo en la formación docente. Se argumenta que el arte puede ser un vehículo poderoso para la reflexión y el autoconocimiento.
3. Evaluación Afectiva: Se plantea la necesidad de actualizar los métodos de evaluación en la formación docente, que tradicionalmente se han centrado en logros cognitivos y técnicos. La evaluación afectiva busca integrar aspectos emocionales en el proceso educativo, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje más positivo y cohesionado.

Estado del conocimiento

Según la UNESCO (2020), el proceso continuo de aprendizaje profesional, mediante el cual los docentes reflexionan, mantienen y desarrollan sus conocimientos, habilidades y prácticas profesionales, es un derecho y una obligación [...] en la enseñanza, y puede comprender el aprendizaje autodirigido formal, estructurado e informal.

En el contexto actual de la post pandemia por COVID-19, el calentamiento global y los avances educativos desde la tecnología, existe la necesidad de actualizar los programas de formación docente con una perspectiva más creati-

va, flexible y humana, que considero se puede lograr de una mejor manera con el apoyo de la investigación educativa basada en artes. Por ello es fundamental fomentar la investigación y desarrollo sobre el tema, para contar con información certera a nivel local y encontrar evidencias generadas en otros países que apoyen a la innovación de la profesionalización docente en el bachillerato de la UNAM con esta perspectiva. En la UNAM, la profesionalización docente rebasa la tradicional atención del docente en la transferencia de conocimiento profesional al estudiante que aprende, por lo que se concibe como una actividad dirigida hacia la comprensión de que el conocimiento es complejo y aspira a ser sistémico, crítico y está en constante construcción (Angulo, N., 2017), sin embargo no se ha desarrollado plenamente el enfoque hacia la educación socioemocional de los docentes y mucho menos se ha explotado el potencial del arte para mediar en el manejo de las emociones, aunque existen docentes que tienen algunas habilidades innatas de comunicación e inteligencia emocional que aplican estando frente a grupos de estudiantes, no existe una formación pertinente e idónea en ese rubro, por lo cual considero necesario que el profesorado se apropie de una formación emocional adecuada en beneficio de toda la comunidad del bachillerato (estudiantes, docente, trabajadores y al final a la sociedad en su conjunto).

Como mencionan Cejudo y López (2017), la inclusión de la educación de la inteligencia emocional en los docentes, debería formar parte del bagaje pedagógico del profesorado, para lo cual es preciso que se constituya un campo de conocimiento, relevante en su formación [...], también hacen alusión a un síndrome de desgaste profesional, conocido como 'Burnout'. Este se relaciona con altos niveles de estrés, agotamiento físico, emocional y mental que afecta a su autoestima. Por tanto, es primordial que el profesorado se forme para reconocer, interiorizar y controlar sus propias emociones y que esto sirva como modelo a seguir para sus alumnos.

El engranaje fundamental para que este proceso se lleve a cabo está en la integración del arte como una forma creativa de expresión que permite encontrarnos con nuestro yo interior, reflejar nuestros sentimientos, emociones, preocupaciones e identificar, valorar y regular las propias emociones y normalizarlas. Daniel Goleman, citado por De Andrés, C. (2005) opina que: "las actividades artísticas, son herramientas eficaces para desarrollar de forma amena y agradable, la inteligencia emocional". (p. 28).

Existen pocos ejemplos de la puesta en práctica de actividades de profesionalización docente que incluyan el arte y las emociones, por lo cual me ha parecido interesante y necesario abordar el tema desde una mirada más profunda y exhaustiva para desarrollar esa posibilidad y ser capaz de convencer a la comunidad educativa del bachillerato de la enorme importancia de gestionar y regular las emociones en los aprendizajes para la vida de nuestros estudiantes. Es importante considerar los aportes de la investigación educativa basada en artes, que desde la mirada de Weber y Mitchell (2004), son los siguientes:

- Reflexividad que conecta las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo.
- Puede ser utilizada para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras.
- Es memorable, no puede ser fácilmente ignorada –demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual.
- Puede ser utilizada para comunicar de una manera más holística combinando a la vez la totalidad y la parte de lo que observamos.
- A través de un detalle y un contexto visual, se nos muestra por qué y cómo estudiar lo que de una persona puede resonar en la vida de muchos.
- Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas.
- Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas.
- Puede ser más accesible que muchas formas de discursos académicos.
- Hace lo personal social, y lo privado público y al ir hacia lo público permite a los investigadores asumir una posición más activista.

Implementar la Investigación educativa basada en Artes supone estar abiertos no solo a la cognición científica, sino también a la imaginación artística, con lo cual se pretende producir una nueva visión de la profesionalización docente a través de la concepción de ellos mismos. Para realizar un análisis exhaustivo sobre la inclusión de la educación emocional en los programas de formación docente en el bachillerato de la UNAM, cimentada en la Investigación Educativa basada en Artes (IEBA) para el bienestar personal de los docentes y para crear un ambiente educativo más positivo y efectivo, es crucial revisar estudios

y evidencias previas en esta área específica. A continuación se presentan los hallazgos y análisis de estudios relevantes:

Educación Emocional en la Formación Docente. Estudios recientes (Zins et al., 2004; Bisquerra, 2009) muestran que el desarrollo de competencias emocionales en docentes tiene efectos positivos en el clima escolar, la resolución de conflictos y el manejo del estrés. El estudio de Fernández-Berrocal y Extremera (2006) destaca que los docentes con mayor inteligencia emocional presentan una mejor adaptación al entorno educativo, más empatía hacia el alumnado y mayor bienestar psicológico. Jennings y Greenberg (2009) demostraron que los programas de desarrollo socioemocional dirigidos al profesorado reducen significativamente el estrés laboral y promueven un ambiente de aula positivo. Roffey (2012) refuerza estos hallazgos al argumentar que el bienestar del profesorado influye directamente en la calidad de las relaciones pedagógicas y en el aprendizaje del alumnado.

Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA). La IEBA ha sido empleada con éxito en contextos educativos para explorar dimensiones subjetivas del aprendizaje y la docencia. McNiff (2008) documenta experiencias en las que los futuros docentes desarrollan identidades pedagógicas a partir de procesos creativos. Leavy (2015) destaca que los enfoques artísticos permiten a los participantes expresar experiencias que escapan a la representación lingüística convencional. Estas estrategias han demostrado ser eficaces para documentar cambios emocionales, tomar conciencia del propio proceso formativo y propiciar una evaluación auténtica.

Impacto en el Ambiente Educativo. La combinación entre educación emocional y estrategias artísticas ha generado ambientes más colaborativos, empáticos y reflexivos (Barone & Eisner, 2012). En contextos donde se han implementado estas metodologías, se ha observado un incremento en la cohesión grupal, la capacidad de escucha y la validación de emociones diversas como parte del proceso de aprendizaje. Además, Durlak et al. (2011) realizaron un metaanálisis de programas de aprendizaje socioemocional en escuelas, concluyendo que los estudiantes y docentes involucrados en dichos programas mejoran tanto en desempeño académico como en comportamiento prosocial y regulación emocional.

En general, los estudios previos respaldan la necesidad de incluir la educación emocional en los programas de formación docente en el bachillerato de la

UNAM, así como de utilizar enfoques innovadores basados en las artes para promover el bienestar personal de los docentes y crear ambientes educativos más positivos y efectivos. Sin embargo, se requiere de investigaciones más profundas y longitudinales que puedan proporcionar evidencia adicional sobre los beneficios y las mejores prácticas en este ámbito.

Metodología

La investigación se sustentará en un enfoque mixto, no experimental (transversal), exploratorio, descriptivo y correlacional, fundamentado en las características y objetivos específicos del estudio. La meta de la investigación mixta no es remplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C., 2018).

Qué se espera de este enfoque mixto:

- Cualitativo con enfoque interpretativo. Profundizar en las percepciones y experiencias de los docentes, capturando sus necesidades y perspectivas sobre la educación emocional.
- Cuantitativo no experimental-transversal. Cuantificar tendencias, relaciones y patrones, no se manipulan las variables, sino que se observan tal y como ocurren en el entorno educativo real.
- Exploratorio. Obtener una comprensión preliminar del fenómeno y detectar elementos clave para futuros estudios más profundos.
- Descriptivo. Describir las prácticas y herramientas utilizadas para fomentar el bienestar personal de los docentes y mejorar el ambiente educativo.
- Correlacional. Determinar cómo la formación en educación emocional está vinculada con la percepción de un ambiente educativo más positivo y efectivo).

Población: La población de estudio está conformada por los docentes de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se considerarán profesores de diversas áreas disciplinares que imparten clases en uno de los subsistemas de educación media superior de la UNAM: la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Selección de la muestra: La muestra estará compuesta por docentes que cumplan con los siguientes criterios de inclusión:

a) Docentes en activo en los subsistemas de bachillerato de la UNAM.
b) Profesores con interés en la educación emocional o en estrategias innovadoras para el bienestar docente.
c) Disposición a participar en entrevistas, cuestionarios y actividades basadas en la Investigación Educativa Basada en Artes (IEBA).

Diseño y Técnicas: Investigación artística participativa y Producción artística guiada, narrativas escritas, análisis estético-colectivo.

Este enfoque metodológico permitirá una comprensión rica y multifacética de los fenómenos educativos, capturando matices emocionales y culturales que a menudo se pierden en métodos más tradicionales.

Figura 2
Propuesta de enfoque metodológico mixto



Consideraciones finales

Se espera que la propuesta permita visibilizar las emociones del proceso formativo, fomentar el bienestar emocional, valorar el arte como instrumento de evaluación y contribuir a una formación docente más humana, crítica y empática, además de señalar:

- La importancia de la formación continua : La educación emocional debe ser un proceso continuo en la formación docente, no solo un componente aislado. Esto implica que los docentes deben recibir capacitación regular para actualizar y profundizar sus habilidades emocionales.
- Integración en el currículo : La educación emocional debería estar integrada en el currículo de formación docente, asegurando que todos los futuros educadores tengan acceso a estas herramientas desde el inicio de su carrera.
- Evaluación de impacto : Es fundamental establecer mecanismos para evaluar el impacto de la educación emocional en el bienestar de los docentes y en el ambiente escolar. Esto podría incluir encuestas, entrevistas y observaciones en el aula.
- Colaboración entre docentes : Fomentar un ambiente de colaboración entre docentes puede ser beneficioso para compartir experiencias y estrategias efectivas en la gestión emocional, creando una red de apoyo.
- Adaptación a contextos específicos : Las estrategias de educación emocional deben adaptarse a las realidades y contextos específicos de cada institución educativa, considerando las particularidades culturales y sociales de los docentes y estudiantes.

Se han implementado dos talleres para docentes en instalaciones de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM conforme al diseño (Investigación artística participativa) y las Técnicas propuestas (Producción artística guiada, narrativas escritas, análisis estético-colectivo):

- Taller "Arte para gestionar las emociones en los Docentes", julio del 2024. Este taller se centra en ayudar al profesorado a gestionar sus emociones a través de actividades artísticas, fomentando el autoconocimiento y la regulación emocional.

- Taller. "Botiquín Emocional: Transformando Emociones en Arte", próximo a aplicarse en mayo del 2025. Este próximo taller está diseñado para transformar las emociones en expresiones artísticas, proporcionando a los docentes herramientas para procesar y gestionar sus sentimientos de manera efectiva.

Referencias

Alzate Ibáñez, A. M. & López Niño, D. (2018). El estado del arte y el marco teórico en la investigación: una base para el desarrollo de trabajos de grado: (1 ed.). Publicaciones Universidad de América. En: https://elibro.net/es/lc/unac/titulos/223230

Baena Paz, G. M. E. (2014). Metodología de la investigación. (ed.). Grupo Editorial Patria. https://elibro.net/es/lc/unac/títulos/40362

Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). Arts based research. SAGE Publications.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Praxis.

Eisner, E. (2008). Artistic approaches to educational research. En J. Knowles & A. Cole (Eds.), Handbook of the arts in qualitative research (pp. 3-12). SAGE.

Eisner, E. W. (2008). Art and the creation of mind. Yale University Press.

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. En: https://drive.google.com/file/d/1EMvKaSITmbUIH3pXCbqBr58gQUTsqUGx/view?usp=drive_link

Leavy, P. (2015). Method meets art: Arts-based research practice (2nd ed.). Guilford Press.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry. World Psychiatry, 15, 103-111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

McNiff, S. (2008). Art-based research. En J. Knowles & A. Cole (Eds.), Handbook of the arts in qualitative research (pp. 29-40). SAGE.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.). Sage Publications.

Pimienta, J., De la Orden, A. y Estrada, R. (2018). Metodología de la investigación. Competencias, aprendizaje, vida. Ed. Pearson.

Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.

Estado de la cuestión, estado del arte y estado de conocimiento. Distinciones en el abordaje inicial de investigación de las trayectorias académicas de los docentes de arte*

*Dennys Hernández Guerra***

Resumen

En esta ponencia se pretende hacer la distinción en las nociones de estado de la cuestión, estado del arte y estado de conocimiento al inicio de una investigación vinculado a las trayectorias académicas de los docentes de arte. Siendo un avance parcial de la investigación doctoral: Las trayectorias académicas de los docentes de Escuelas de Bellas Artes (EBA). Cada noción desde una mirada de equivalencia (Laclau y Mouffe, 2018), detona que se tienen puntos de contacto y distanciamiento para ubicar la investigación en el estado del arte, debido a que va dirigido a una comunidad específica (Martínez,2011) que son los docentes de arte. El acercamiento teórico de las trayectorias académicas se muestra en el proceso en la literatura indagada, siendo cada vez más selectiva para ser organizada en tres partes: nociones, trayectorias académicas (estudiantes, docentes y laborales) y trayectorias artísticas, siendo esta última el enfoque de esta ponencia. Dentro de la metodología del estado del arte, se recuperan las ideas de Jiménez (2009, 2015) acerca de las fases que propone: heurística, hermenéutica y holística. La claridad de las nociones, reconocer la equivalencia y estructurar el estado del arte desde una metodología permite ser eficiente en los tiempos y avances de la investigación.

Palabras clave: trayectoria académica, conocimiento, educación artística y arte.

* Línea temática: 1. Educación artística.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
dennys2guerra@gmail.com

Introducción

En la formación como investigadores, muchas de las veces se plantean el estado de la cuestión, el estado del arte y el estado de conocimiento como sinónimos (Valdés, Fernández y Da Silva, 2005), ante esas dudas y en un plano más analítico, la literatura consultada indicó cierta escasez de estudios al respecto, sobre todo en habla hispana siendo relativamente joven dentro de los procesos de investigación (Jiménez, 2009; Guevara, 2016; y Valdés, Fernández y Da Silva, 2005). En esta perspectiva, parece relevante distinguir cada término y lo que implica al inicio de la investigación; pensar y repensar con cuál empezar o hacia cuál se inclina la misma.

El problema que se plantea refiere al inicio de la investigación, donde los investigadores en formación se enfrentan a cómo abordar la literatura una vez que han planteado el tema. El conocimiento de los estados tanto de la cuestión, del arte y de conocimiento requieren ser abordados de manera clara y precisa para identificar el camino que va trazando la literatura, en este sentido se considera que este conocimiento *a priori* hace que el investigador no sea tardío en el proceso, sino que pueda optimizar tiempos y avance.

Para este escrito se aborda la metodología de Jiménez (2015) respecto al abordaje del estado del arte. En este sentido, el camino metodológico debe empezar en el trazo que se da al inicio de la investigación, es decir, antes de abordar la literatura.

Como objetivo de la ponencia: distinguir el estado de la cuestión, el estado del arte y el estado de conocimiento para el abordaje inicial de la investigación respecto a las trayectorias académicas de los docentes de arte. Las interrogantes que se establecen: ¿Cómo distinguir los puntos de contacto y los distanciamientos a partir de las nociones del estado de la cuestión, del estado del arte y a su vez del estado de conocimiento en el inicio de la investigación?, ¿Qué permitió reconocer el estado con el que se identifica la investigación?

En este sentido el supuesto que se propone: La claridad entorno nociones del estado de la cuestión, estado del arte y estado de conocimiento permiten al investigador un avance eficiente en su investigación. Por último, se da cuenta de las conclusiones a las que se llegó, donde se intenta responder al supuesto y preguntas planteadas al inicio; lo que falta por hacer y la intención de esta ponencia que es coadyuvar a la aportación en investigación artística.

Nociones y equivalencia

La literatura consultada, denota que varios autores establecen que tanto estado de la cuestión, estado del arte y estado de conocimiento se perciben como sinónimos (Martínez, 2011; Guevara, 2016) generando cierta confusión en los procesos de formación de investigadores. De este punto teórico, se une la experiencia al inicio de la investigación, enfrentarse al proceso metodológico que conlleva recabar información para tener una amplia literatura acerca del tema abordado.

En los siguientes párrafos se establecen perspectivas para distinguir estos estados, tomando en cuenta que cada noción puede tener puntos de contacto y distanciamiento: la equivalencia, la cual no es una relación de identidad entre objeto, sino que también puede ser escindida (Laclau y Mouffe, 2018).

Para Guevara (2016*) el estado de la cuestión* es una estrategia metodológica que permite crear nuevos escenarios, definiéndola como una "investigación de investigaciones" (p.166). Como análisis crítico del conocimiento que esta impelido alrededor del objeto de estudio y que se precisa articularlo con los intereses del investigador (Esquivel, 2013).

En este sentido, es importante hacer un diagnóstico dentro de la problematización, posicionándonos en ¿dónde estamos? Para responder, parece necesario plantear una posibilidad de reflexión, al hacer un recorte de la realidad (Zemelman,1992) que permita generar espacios de problematización a través de su cuestionamiento, la cual se objetiva en el tema.

Partiendo de ello, se puede encontrar en una perspectiva crítica para identificar el área problemática y área de estudio (Guevara, 2016), dentro de un sistema abierto, donde se planteen los núcleos temáticos de la investigación. (Hoyos, 2000).

Por otra parte, en el *estado del arte* es posible establecer: ¿Qué es lo que debemos hacer? En esta dinámica del proceso inicial, se encontró que es el término más utilizado dentro del ámbito académico como lo expresa la literatura indagada; su momento de origen de acuerdo con Valdés, Fernández y Da Silva (2005) es en Estados Unidos y es en el siglo XX considerado como estado del arte. Ya en América Latina en la década de 1980 comienza a utilizarse (Guevara, 2016).

Para esta ponencia se retoma la propuesta de Martínez (2011) que refiere que "los estados del arte van dirigidos a una comunidad científica restringida

interesada en la formulación y justificación específica de un problema de investigación" (p. 41). En esta idea, la literatura que se indagó partió de las nociones de trayectoria hasta que cada vez se acercó a lo artístico, siendo más específica conforme se avanzaba, permitiendo interpretar y comprender nuevos sentidos, así como los límites y alcances de la investigación.

Mientras que los estados de conocimiento nos pueden plantear, ¿A dónde podemos llegar? Implicando entrar en una postura donde el conocimiento que se ha generado tenga posibilidad de ser socializado, de ser dialógico y comunicativo (Guevara 2016), "van encaminados a un público más amplio de estudiantes, académicos y profesionales de la educación" (Martínez, 2011, p.41).

En esta convergencia los saberes se entrecruzan para dar paso al conocimiento más allá de una comunidad específica, donde emergen líneas de investigación a partir de las anteriores. Es ahí donde congresos como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) propician un enriquecedor entramado de saberes y experiencias compartidas.

Cada una de estas nociones puede tener puntos de contacto, pero también puntos de distanciamiento, lo que Laclau y Mouffe (2018) mencionan como la "equivalencia crea un segundo sentido (...), para que dos términos sean equivalentes deben ser diferentes" (pp.170-171), puesto que no es una relación de identidad entre objetos y por ende está escindida. De manera que las nociones pueden converger en que son estrategias metodológicas dentro de la investigación, pero con sus características peculiares. Las preguntas que guían cada noción se proponen como puntos de contacto y continuidad en el proceso al adentrarse a la literatura al inicio de la investigación (Figura 1).

Figura 1

Interpretación de la equivalencia a partir de las nociones del estado de la cuestión, estado del arte y estado de conocimiento



Nota: la figura representa como punto de contacto entre las nociones planteadas la estrategia metodológica, reconociendo las características de cada una de ellas. Las preguntas dan continuidad al proceso de investigación.

Acercamiento teórico de las trayectorias académicas de los docentes de arte

El acercamiento teórico permite dar cuenta bajo estas nociones planteadas, que la investigación se sitúo en su proceso mismo dentro del estado del arte, debido a que la literatura indagada fue cada vez más selectiva y enfocada a una comunidad específica: los docentes de arte.

Se realizo búsquedas en el metabuscador ResearchRabbit; en base de datos, revistas RedCA, Redalyc, Dialnet, en Google académico, ponencias de Congresos, así como tesis de posgrado y libros. Siendo al momento 23 las consultadas a profundidad. De esta manera la información dio pauta a organizarse en tres partes: nociones, trayectorias académicas y trayectorias artísticas.

El camino comenzó con la noción de trayectoria desde una perspectiva sociológica, donde se evocan a identificar las características de las trayectorias como un recorrido, camino o trazo donde 2) hay un sujeto (s) 3) que está en

constante movimiento y por ende 4) transformación, en una 5) variable de tiempo y espacio. (Bourdieu, 1997; Blanco, 2011; Elder, 1998; Atilano, 2017).

A partir de esta distinción, se hizo más selectiva la literatura, agilizándose los tiempos al saber si era pertinente para ser analizada a profundidad, desde el título, resumen, abstract o la misma introducción; es decir, una fue guiando a otra con mayor especificidad respecto a las trayectorias académicas, entendiéndose como el resultado del recorrido curricular y/o laboral que realiza un sujeto (Sepúlveda, 2013); enmarcándose en una objetividad, dentro del aspecto institucional y/o curricular, dentro de una periodicidad lineal ya establecida, que al entrar en contacto con el sujeto va entrecruzándose con distintas trayectorias e itinerarios biográficos (Remedi, 2005; Terigi, 2007; Velázquez, 2007; Muñiz, 2012; Guevara y Belell, 2013; Miller y De Garay, 2022)

De esta manera la literatura acerca de las trayectorias artísticas en docentes, se entienden como el camino o recorrido que despliegan los docentes de arte tanto en su formación artística como en su práctica educativa. La información indagada arroja que los docentes de arte de las EBA se les puede considerar dada las características y complejidades de su labor docente como *sui géneris* Flores (2020), debido a que se mueven laboralmente en la multiactividad y/o la intermitencia (Guadarrama, 2014), teniendo varios trabajos por horas o siendo esporádicos de corto o mediano plazo, quedándose sin empleo fijo.

Otra de las tensiones a las que se enfrenta un docente de arte es el reconocimiento en las trayectorias artísticas dentro del ámbito, entre colegas, que, si bien puede existir la marginalidad, pero también puede ser lo contrario el reconocimiento a la singularidad, creatividad y originalidad (Furió y Peist, 2022) que le permita trascender socialmente en tanto a sus aportes artísticos como didáctico-pedagógicos.

En esta perspectiva, se considera que el docente ya ha dejado socialmente la huella desde su formación artística y su práctica educativa en tanto a su experiencia (Cámara e Islas, 2006; Alexander 2008; Parga, 2018).

El vínculo entre un sujeto artístico y un sujeto académico (Garduño y Ejea, 2022) invita a reflexionar que la docencia del arte es el cúmulo de conocimiento y experiencia, que aportan a futuras investigaciones dentro de la educación artística.

Metodología del estado del arte

El aporte metodológico de Jiménez (2009 y 2015) respecto a la construcción del estado del arte como una "opción metodológica (...) de un proceso continuo de crecimiento intelectual, de desarrollo de pensamiento crítico y del acercamiento a la autonomía intelectual" (Jiménez, 2009, p. 126), como inicio de la investigación en la formación de un posgrado.

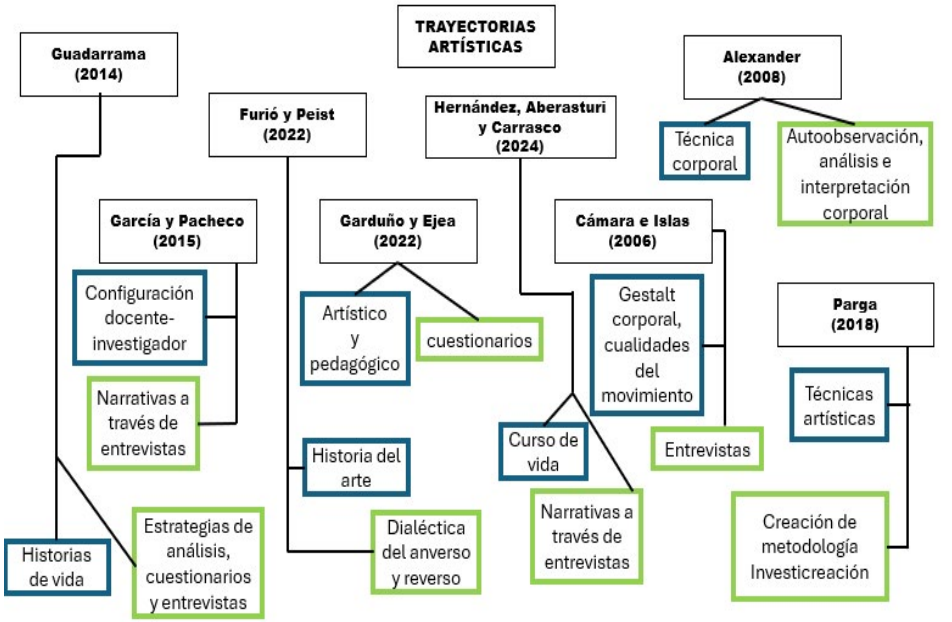
La metodología enmarca tres fases: 1) heurística, 2) hermenéutica, y 3) holística. En la primera, hacia la búsqueda y selección de información, se revisó literatura en diversos documentos relacionados al tema de interés, metabuscadores, buscadores, en bases de datos, así como de congresos, libros y tesis de grado. En esta fase se utilizaron estrategias para hacer más selectiva la literatura, como las palabras clave, para saber si es útil la información y relacionar conceptos; descriptores para definir tema y contexto; y la creación de un sistema de almacenamiento de archivos por carpetas (Jiménez, 2015) como organización, lo que posibilita avanzar de manera óptima en el quehacer investigativo.

En la segunda fase, se hizo un recuento, con una mirada cuantitativa de la literatura recabada en tanto a las trayectorias académicas, con 30 textos. En este análisis, al percibir los diálogos teóricos y metodológicos de los textos; se centró en discriminar la información para identificar las ideas y la estructura que cada autor exponía; siendo la interpretación y reinterpretación de textos el comienzo para sumir el tema como un objeto de estudio, en sus dimensiones: teórico conceptual y metodológica (Jiménez, 2015). Para esta ponencia, se centra en siete trabajos analizados dentro de las Trayectorias artísticas, que permitieron tener un acercamiento de las características del docente de arte.

En la última fase de la elaboración del estado del arte, el cual se vislumbra como un" *corpus* en perpetuo movimiento" (Jiménez, 2015, p. 99), debido a que no termina de elaborarse en una primera etapa de la investigación, sino que permite pensar que hasta el momento de cierre se deja de revisar literatura y aportar al mismo. Sin embargo, en esta fase llega el momento de tomar decisiones, una vez que se plantearon estrategias de corte intelectual; esto conlleva a identificar y definir las posibles categorías que emergen de dicha literatura.

Figura 2

Literatura analizada de trayectorias artísticas, elementos teórico-metodológicos



Nota: la figura muestra la literatura específica de trayectorias artísticas, destacando los autores, el año, los elementos teóricos en recuadro azul y los metodológicos en verde.

Consideraciones finales

Las respuestas a las preguntas planteadas para esta ponencia se dan al distinguir las nociones y características del estado de la cuestión, estado del arte y estado de conocimiento, logrando identificar la equivalencia, en este análisis de interpretación se proponen preguntas que le dan contacto y continuidad a las nociones, convergiendo en una estrategia metodológica, pero reconociendo las características peculiares de cada uno.

En esta claridad, se identificó que la investigación se inclina hacia lo estipulado en el estado del arte, por dirigirse hacia una comunidad especifica que es el arte, cuyo tema de interés es las trayectorias académicas de estos docentes. En esta razón, la garantía de eficiencia del proceso metodológico de elaboración del estado del arte en vínculo con el objeto de estudio conlleva a una construcción intelectual en la investigación, siendo un asir metodológico entre sujeto

artístico y sujeto académico como una relación indisoluble para construir la trayectoria académica del docente de arte.

Con el estado del arte surge la necesidad de que emerja una categoría: trayectoria académica en los docentes de arte, donde queda mirar cómo se despliegan en esta multiplicidad objetiva-institucional y subjetiva-real, tanto en su formación como de su práctica educativa. Por lo cual en lo subsecuente se construirá dicha categoría como parte de la siguiente etapa de investigación. Como intención ultima de esta ponencia es poder contribuir al aporte de conocimiento dentro de la investigación artística.

Referencias

Alexander, F. M. (2018). *La constante universal de la vida.* La liebre de marzo.

Atilano Morales, P. (2017). Trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores en el posgrado en educación. En: D. Pérez (Ed.), *Formación para la investigación en los posgrados en Educación. Perfiles, Trayectorias, Experiencias y Saberes*. (pp. 89-122). ISCEEM.

Blanco, M. (2011). *El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. Revista Latinoamericana de población, 5*(8), 5-31.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Cámara, E. e Islas, H. (2006). *Pensamiento y acción. El método Leeder de la Escuela Alemana*. INBA.

Elder, G. (1998). The life course as developmental Theory. *Child Development, 69*(1), 2-12.

Esquivel Corella, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista educación*, *37*(1),65-87.

Flores Pérez, M. (2020). *El ser docente de los maestros de Escuelas de Bellas Artes. Elementos y fundamentos de una construcción*. [Tesis de maestría no publicada] ISCEEM.

Furió, V. y Peist, N. (2022). *Arte y Olvido. Teorías y trayectorias artísticas*. (1850-1950). Edicions de la Universitat de Barcelona.

Garduño, B. y Ejea, T. (2022). Bailar y enseñar: la trayectoria académica del profesorado de danza en México. Investigación teatral. *Revista de artes escénicas y performatividad, 13*(21), 115-131.

Guadarrama, R. (2014). Multiactividad e intermitencia en el empleo artístico. El caso de los músicos de concierto en México. *Revista Mexicana de Sociología, 76(*1), 7-36.

Guevara, H. M. y Belell, S. E. (2013). Las trayectorias académicas. Dimensiones personales de una trayectoria estudiantil, Testimonio de un actor. RevIISE. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *4*(4),47.

Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades*, (44), 165-179.

Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para una investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte*. Señal Editora.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. En T. Pacheco- Méndez y A. Díaz-Barriga (Eds.), *El posgrado en educación en México* (pp. 123-151). IISUE-UNAM.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2015). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En A. Díaz-Barriga y A. B. Luna Miranda (Eds.), *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 69-106). Ediciones Díaz de Santos.

Laclau, E y Mouffe, CH. (2018). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Siglo XXI.

Martínez, R. (2011). Mínimos teóricos en la construcción de estados de conocimiento. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones, *Cuadernos de pedagogía crítica* (2), 34-46.

Miller, D. y de Garay, A. (2022). Los recorridos escolares de una generación universitaria en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco. En: M. López y S.A. Rodríguez (Eds.). *Trayectorias y transiciones educativas de los estudiantes mexicanos: procesos, rutas y experiencias por el sistema educativo nacional* (203-238). IISUE.

Muñiz, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2*(1), 36-65.

Parga Parga, P. (2018). *Investicreación. Toda obra artística es una investigación invisible.* UAQ.

Remedi, E. (2005). Trayectorias docentes. Intersticios entre sujetos, grupos e instituciones. En: VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Conferencias Magistrales 2005 (*33-63). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Sepúlveda, P. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y exestudiantes virtuales. *Revista Apertura. 5*(2), 70-81.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 1-8.

Valdés Puentes, R., Fernández Aquino, O. y Pereira da Silva Faquim, J. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003) *revistaeduc@unisinos.br 9* (3), 221-230.

Velázquez, L. M. (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán, y C. Saucedo (Eds.). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. (pp. 44-68). Ediciones Pomares.

Zemelman, H. (1992). Educación como Construcción de Sujetos Sociales. *Revista La Piragua*, (5), 12-18, UNAM.

Hablar con el cuerpo: una propuesta para favorecer el Campo Formativo Lenguajes a través de la danza*

*María Isabel González Hernández***

Resumen

La nueva propuesta curricular establecida en México contempla la integración de contenidos en cuatro campos formativos, entre ellos Lenguajes. Este campo formativo vincula el aprendizaje del español, las lenguas indígenas, el lenguaje artístico y el inglés como lengua extranjera. Dentro del lenguaje artístico las artes pueden desempeñar un papel distinto y único en la puesta en práctica de los ideales de una educación de calidad que sea pertinente e innovadora (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Por ello la presente investigación tiene como objetivo desarrollar el pensamiento creativo en el campo formativo Lenguajes a través del cuerpo con alumnos de 3° y 4° de primaria para fortalecer las habilidades comunicativas. Esta investigación hace uso de la metodología cualitativa, con enfoque en el método de investigación-acción. La intervención se desarrollará con una población de 7 alumnos de la fase 4 de educación primaria, en una escuela rural multigrado en una comunidad del Estado de México. Dentro de los posibles resultados que se pretenden analizar es cómo los alumnos utilizan su cuerpo para comunicarse a través de la danza, así como la importancia del lenguaje artístico para la adquisición de conocimientos a fin de generar en ellos la capacidad de relacionarse de manera creativa empleando el lenguaje corporal.

Palabras clave: cuerpo, danza, lenguaje, pensamiento creativo.

* Línea temática: educación artística.
Porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Educación Básica, Tercer trimestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, Sede Regional Acambay.
isabelgonzaher@gmail.com

Introducción

La Agenda 2030 ha posicionado a la educación como un pilar fundamental para construir un futuro más justo y sostenible. Sin embargo, la implementación de esta agenda a nivel local requiere de docentes capacitados y comprometidos con los principios de sostenibilidad. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) numero 4 plantea que "se debe asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos" (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2024), esta meta pretende que la educación que se imparta sea de calidad y que los resultados no solo se queden en mera teoría, sino que puedan ser aplicables en la vida de quienes la reciban.

Actualmente se pretende que los alumnos no sean únicamente receptores de información, sino que sean participes activos de su aprendizaje. La llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) al sistema educativo nacional abrió un mundo de nuevos retos, ante los cuales los docentes son los principales agentes de transformación. Esta reforma educativa ha promovido un cambio de visiones entre sus aplicadores directos; es decir entre los maestros. La NEM busca generar una formación integral del estudiante, esto es formar ciudadanos críticos, reflexivos, responsables y capaces de aprender a lo largo de la vida.

En los últimos años los cambios sociales y culturales han sido parte de la transformación de las practicas educativas. La educación ha cambiado debido al crecimiento de la ciencia y de las tecnologías de la información. El siglo XXI, se caracteriza por una serie de tendencias y desafíos que están transformando al mundo y muchos de ellos influyen directamente en la educación como es el caso del uso y manipulación de las Tecnologías de la información, las cuales han planteado nuevas exigencias a la educación.

Jacques Delors (1996), menciona que la educación "deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos" (p.95), ante lo que el autor menciona hace unos años con la crisis sanitaria derivada del COVID-19, la población se enfrentó a grandes retos observándose directamente la desigualdad social.

Durante la pandemia, el ámbito educativo fue uno de los mas afectados. Los alumnos y maestros tuvieron que sumergirse en un mundo de información que sobrepasaba los conocimietnos con los que se contaban. Las desigualdades para acceder a las tecnologías fueron muy visibles. Los maestros tuvieron que llevar sus aulas a casa e instalar en ella pequeños espacios donde poder brindar el servicio a sus alumnos. El consumo excesivo de internet provocaba que las redes fueran débiles y muy poco pudieran tomar sus clases a distancia. Las estrategias implementadas por el gobierno fueron poco viables y esta crisis solo reflejo el aumento del rezago educativo y el abandono escolar.

La pandemia resaltó el valor de las artes y la relevancia de la educación artística con el fin de fomentar la solidaridad entre la sociedad y así propiciar un futuro sostenible (UNESCO, 2022), desde esta perspectiva las artes pasan a formar parte importante del currículo. Diversos artículos de investigación en torno a la aplicación de las artes y en específico de la danza, inciden en que la enseñanza de esta se convierte en una imposición donde el interés del alumno no cobra sentido. Se deja de lado el movimiento libre y espontaneo y se opta por el aprendizaje de patrones definidos. (Monroy, 2003; Alonso, 2020; Fortes, 2022).

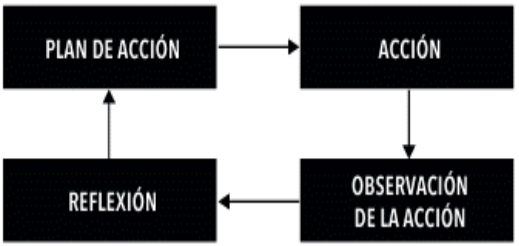
De acuerdo a lo observado por el investigador los alumnos de la fase 4 de educación primaria muestran dificultades para expresarse por medio del lenguaje artístico, son inexpresivos, carecen de habilidades de coordinación corporal y no son creativos. Esto propicio generar la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo desarrollar el pensamiento creativo en el Campo Formativo Lenguajes a través del cuerpo con alumnos de tercero y cuarto de primaria?, para atender esta interrogante se parte del campo formativo Lenguajes en el cual se encuentra inmerso el lenguaje artístico. Conforme a lo observado en la videograbación de clase, el docente investigador se plantea como objetivo desarrollar el pensamiento creativo en el campo formativo lenguajes a través del cuerpo.

Esta investigación está enmarcada en una escuela rural multigrado ubicada en la comunidad de Loma de San Ángel, Acambay; Estado de México, principalmente con los grupos de tercero y cuarto grado. La población investigada es de 7 alumnos, de edades entre los 8 y 9 años. El enfoque de esta investigación es de corte cualitativo, pues se manejan datos descriptivos, obtenidos mediante la observación directa dentro del aula. Se adopta la Investigación-Acción como

método principal, ya que permite una participación activa y reflexiva de los actores involucrados en la transformación de su realidad educativa.

Se retoma la concepción de Antonio Latorre, basada en 4 fases del método de investigación-acción, las cuales muestran un proceso cíclico y por lo tanto continuo, ya que tiene la ventaja de ser flexible y poder ser modificado durante la misma práctica (Figura1)

Figura 1
Ciclo del proceso de investigación-acción



Fuente: recuperado de Latorre: 2007, p.21.

La primera fase de este proceso cíclico se lleva a cabo a través de la recopilación de datos obtenidos mediante la observación de una videograbación de clase. En ella fue posible observar que los alumnos mostraron dificultad para expresarse y comunicarse a través de su cuerpo, no manifiestan emociones y sus gestos son inexpresivos. Se complementa esta fase a través de la recopilación de información bibliográfica y el diseño de un proyecto educativo basado en la Metodología Sociocrítica del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios.

En la fase de la acción, se aplicará el proyecto que consta de 5 sesiones de trabajo. Cada sesión organizada para un tiempo estimado de 50 minutos. Durante la misma se pretende llevar a cabo un registro de observación de clase que permitirá al investigador reflexionar y analizar el alcance de las acciones implementadas. Como parte de la última fase del ciclo de investigación se pretende recuperar las experiencias de los alumnos a través de ejercicios de reflexión.

Descripción de la experiencia de la intervención

Para el diseño del primer ciclo de intervención se retoma a Vygotsky y su teoría sobre el constructivismo sociocultural, pues el menciona que "la inteligencia se

desarrolla debido a herramientas psicológicas que el estudiante encuentra en su medio ambiente, entre los que destaca el lenguaje como aspecto fundamental" (Vázquez, 2023, p.45), además de que esta teoría socioeducativa se enfoca en las relaciones que el sujeto establece con el medio social y cultural para potenciar su aprendizaje.

Hablar con el cuerpo

Hablar del cuerpo como un ente indivisible es complejo, desde que nacemos o incluso desde antes nuestro cuerpo se expresa; es decir desde el simple hecho de generar una mirada o un movimiento estamos expresándonos. Los bebés a pesar que desde el nacimiento no saben hablar, ellos expresan su necesidad de ser alimentados a través del llanto, conforme crecen y comienzan a adquirir el lenguaje verbal aprenden a combinarlo; es decir se expresan a través de su cuerpo, pero también a través del habla.

López, García-Peñuela, Pérez, López, Monjas y Rueda (2002, como se citó en Prados, 2019) mencionan que:

> El cuerpo en movimiento es concebido como ese espacio, ente, lugar, materia que hay que moldear, modelar, entrenar, acondicionar, medir, evaluar etcétera, nos recuerda la educación corporal más como cosificación que como posibilidad de creación, comprensión y construcción de identidad (p. 643)

Desde esta perspectiva el cuerpo se concibe como una cosa subjetiva, sin embargo, el cuerpo es un elemento realmente necesario para favorecer la expresión y generar un cumulo de relaciones interpersonales entre los sujetos de la sociedad. A través del cuerpo los seres humanos construyen su identidad, pero reconocerlo como una parte esencial para lograr ese objetivo es sumamente compleja. El cuerpo es concebido únicamente como la figura estética del sujeto, es decir como aquello que los demás pueden ver físicamente.

El cuerpo permite en todo momento mantenernos en contacto con todo lo que nos rodea, es decir con nuestra familia, la cultura, la sociedad, el ambiente, pues existe una relación directa con lo que se hace, se dice o se siente. Siempre nos estamos comunicando y aunque pareciera que nuestro cuerpo no habla o no se expresa, aun así, lo hace. Como menciona Peñalva (2014) "todo individuo expresa a través de su cuerpo estas ideas, sentimientos, pensamientos, opiniones,

etc., incluso cuando no nos demos cuenta, ya que no podemos evitar nuestra Expresión Corporal, nuestro cuerpo siempre expresa, incluso la inexpresividad" (p.8), por tal motivo hablar con el cuerpo está presente en nuestra cotidianeidad, aunque no entendamos que forma parte de los lenguajes sociales.

Como sostiene Vygotsky "dependiendo del estímulo social y cultural serán las habilidades y destrezas que los estudiantes logren desarrollar: es el contexto quien determina dichas competencias" (Vázquez, 2023, p.45) En este sentido el cuerpo habla a través de los estímulos que recibe del exterior y de las relaciones sociales que establece en el contexto donde se desenvuelve.

La expresión corporal y la danza como lenguaje artístico

Expresarse a través del cuerpo es una forma de hablar sin mencionar una sola palabra. El cuerpo es por si solo tan expresivo que sin la necesidad de verbalizar alguna emoción o situación la demuestra por medio de gestos, movimientos o actitudes. La expresión corporal (EC) es la forma en que aprendemos a darle sentido a nuestro cuerpo para manifestar nuestras ideas, sentimientos y emociones. García, Pérez y Calvo (2013) mencionan que:

> La EC parte del hecho de que todo ser humano, de una manera consciente o inconsciente, se manifiesta mediante su cuerpo y utiliza su cuerpo como un instrumento irremplazable de expresión que le permite ponerse en contacto con el medio y con los demás (p.19).

Así pues, la expresión corporal pasa a ser algo tan importante para el sujeto que interactúa con su contexto en el cual desarrolla diversas habilidades y destrezas. Cada gesto, cada mirada, cada postura, se convierte en una palabra silenciosa, pero elocuente, que enriquece nuestra comunicación y nos permite comprendernos mutuamente en un nivel más profundo. Las artes son una forma de expresión humana que transmite emociones y sentimientos a través de diversas técnicas o medios. Entre los tipos de artes se puede encontrar la pintura, la escultura, la música, el teatro, la danza, etc. Cada una de estas ramas de las artes tienen sus peculiaridades y en el ámbito educativo cada una tiene su relevancia.

Al revisar artículos sobre la pedagogía del arte, se encontraron algunos estudios e investigaciones que hablan de la relación que existe entre el ámbito educativo y el ámbito artístico. Para García, Pérez y Calvo (2013):

> La Expresión Corporal y la danza, al igual que otras enseñanzas artísticas, merecen su especial atención en la escuela, pues el cuerpo y su expresión desarrolla competencias y características personales únicas en el individuo, por lo que se tiene que luchar por aulas donde se desarrolle esta concepción desde todas las áreas de conocimiento, ya que el ser humano está concebido desde una perspectiva necesariamente pluridimensional, permitiendo al alumno aprender, realizarse y proyectarse de manera única. (p.6)

A menudo los lenguajes artísticos, entre ellos la danza han sido relegados a un segundo plano en la educación, sin identificar que son herramientas que moldean al individuo de manera única. La Ley General de Educación en su artículo 15 fracción I, menciona que la educación tiene como fin "contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, a través de la mejora continua del Sistema Educativo Nacional" (LGE, 2024, p.7). Con esto se pretende que el alumno no solo adquiera conocimientos, sino que se desarrolle de manera física, cognitiva, socioemocional, moral, ética y cultural.

Pensamiento creativo en la niñez

Pensar de manera creativa es una habilidad innata, que los seres humanos poseen y la cual necesitan para realizar cualquier actividad, ya sea física, artística, social o cultural. Algunos desarrollan esa habilidad en mayor o menor medida. Todo lo que se encuentra en el contexto ha sido parte de un proceso creativo. Los niños son creativos por naturaleza, sin embargo, son los adultos quienes se encargan de limitar esa creatividad y los padres son los principales en coartar esta habilidad.

Cuando son pequeños los niños son dados a preguntar constantemente sobre cualquier cosa que ocurra a su alrededor y el por qué siempre esta presente en su vocabulario. Conformen crecen se dan cuenta que los adultos casi nunca tienen el tiempo para responder todas sus preguntas y poco a poco dejan de hacerlo. Es importante que se promueva en los niños la creatividad, a partir de aquello que les cause interés. Delgado (2022) dice que "pensar de manera creativa se relaciona estrechamente con la capacidad de crear, idear algo nuevo apartándose de las conductas habituales" (p.52), aunado a lo mencionado por la

autora todo aquello que hagan los niños diferente a lo establecido forma parte del pensamiento creativo.

Para desarrollar el pensamiento creativo en los niños, se puede hacer uso del juego como estrategia inspiradora de la creatividad, pues fomenta la imaginación y la fantasía. Permitir a los alumnos imaginar y crear movimientos a través de la danza acompañados de diferentes géneros musicales, puede favorecer en ellos la capacidad de pensar y comunicarse utilizando su cuerpo. Así pues, a partir de lo revisado se establece como parte del plan de acción una serie de actividades enfocadas en desarrollar el pensamiento creativo a través de actividades corporales, como se muestra en la Tabla 1 y la organización de sesiones del proyecto en la Tabla 2.

Tabla 1

Organización de contenidos, procesos de desarrollo de aprendizaje y ejes articuladores

Campo formativo	Contenido	PDA 3°	PDA 4°	Ejes articuladores
Lenguajes	Representación de hechos y experiencias significativas mediante el empleo de recursos visuales, corporales y sonoros.	Representa lúdicamente una experiencia con el uso de movimientos, formas, gestos, sonidos, colores y objetos para construir nuevos significados.	Reflexiona sobre una experiencia significativa que ha transformado su manera de ser o vivir, y la recrea por medio de una historia, que representa con objetos animados y sonidos corporales.	Apropiación de las Culturas a través de la Lectura y la Escritura. Artes y experiencias estéticas.

Nota: esta tabla de elaboración propia muestra los contenidos y Procesos de Desarrollo de aprendizaje de la fase 4, los cuales se abordarán en el proyecto de intervención pedagógica titulado "Pienso, creo y muevo mi cuerpo para expresarme"

Tabla 2

Proyecto: Pienso, creo y muevo mi cuerpo para expresarme

Nombre de la actividad	Propósito de la sesión	Tiempo de sesión
"El cuerpo que habla"	Que los alumnos sean capaces de explorar y comprender el lenguaje de su propio cuerpo a través de la sensibilización y el movimiento.	50 minutos
"Mi espejo de emociones"	Desarrollar la coordinación y la percepción corporal a través de la imitación de movimientos.	50 minutos

Nombre de la actividad	Propósito de la sesión	Tiempo de sesión
"Lluvia musical"	Promover en los alumnos movimientos naturales que surjan de su interés a través de los distintos géneros musicales.	50 minutos
"El director musical"	Que los alumnos exploren y desarrollen movimientos corporales espontáneos a partir de su conexión con diferentes estilos musicales.	50 minutos
"Creando mi historia en movimiento"	Que los alumnos exploren y comuniquen historias utilizando el lenguaje artístico de la danza y su propia expresión corporal.	50 minutos

Nota: esta tabla de creación propia muestra las sesiones y propósitos del proyecto educativo a desarrollar.

Descripción de los resultados parciales o finales

Hasta el momento se cuenta con la primera fase del ciclo del proceso de investigación acción, propuesto por Latorre (2007). Esta consiste en la recuperación del diagnóstico y la creación del plan de acción. Se pretende que la aplicación de este proyecto se lleve a cabo en los meses siguientes con la finalidad de poder analizar los alcances de la misma y si es posible poder llevar a cabo un segundo ciclo de intervención, para observar los cambios en el objeto de estudio. Se espera que, a través de las actividades diseñadas, los alumnos desarrollen el pensamiento creativo, utilizando su cuerpo como una forma de comunicación personal e interpersonal.

Referencias

Alonso, A. (2020). *Danza y Pedagogía La Danza Educativa en la Educación Infantil y el taller-representación como propuesta metodológica aplicada.* Universidad de la Laguna.

Delgado, C. (2022). *Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico.* Revista Innova Educación (4), 51-64. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.004

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana; Ediciones UNESCO.

Fortes, N. (2022). *Reflexiones sobre la Pedagogía de las Artes. La Perspectiva Mesoaxiológica*. Universidad de Santiago de Compostela

García, I; Pérez, R y Calvo A. (2013). *Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo*. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación

Física, Deporte y Recreación (23), 19-22. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732289004

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

Ley General de Educación (LGE), reformada, Diario Oficial de la Federación (D.O.F), 7 de junio de 2024, (México).

Monroy, M. (2003). *La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela.* Educación y educadores (6), 159-167.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2024, 15 de octubre). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Propuestas para la Educación Artística*. UNESCO

Peñalva, B. (2014). *La importancia de la expresión corporal y la danza y su inclusión en el contexto escolar.* Universidad de Valladolid.

Prados, M. E. (2019) *Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivo corporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado.* Universidad de Almería.

Vázquez, A. (2023). *Humanismo mexicano y Constructivismo sociocultural: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior.* Colección de Apuntes Académicos.

Creencias de los docentes de nivel secundaria. Acerca de la educación de la sexualidad*

*María Eugenia Plata Muñoz***

Resumen

La educación de la sexualidad en nuestro país ha estado matizada por creencias e ideologías que se han constituido históricamente, de forma que ha sido un derecho negado, deformado y/o limitado a las niñas, niños y adolescentes y que tiene efectos en cómo se implementa en la escuela y la familia. La presente ponencia presenta algunos resultados de una investigación que parte de un paradigma cualitativo-constructivista y cuyo objetivo es identificar las creencias acerca de la educación de la sexualidad en profesorado de secundaria. Para la recolección de la información se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho docentes de secundaria pública que imparten temas de educación de la sexualidad. Utilizo elementos del análisis del discurso para la identificación y la descripción de creencias sobre educación de la sexualidad en docentes de secundaria con lo que se profundiza y enriquece los referentes interpretativos y teóricos sobre el tema.

Palabras clave: creencias, educación, sexualidad, género y NEM.

Introducción

La sexualidad está presente a lo largo de la vida. De una manera informal todas las personas brindamos educación sexual en el día a día, de forma no consiente a través de la familia, los amigos, los medios de comunicación, etcétera. En muchos sentidos, dicha educación se basa en tradiciones y concepciones del

* Línea temática 9: Enseñanza y aprendizaje en otros campos de saber disciplinar.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50 %.

** Maestría en Estudios de la Sexualidad, segundo semestre. Universidad Pedagógica Nacional.
maruskabis@gmail.com

sentido común construyendo mitos y prejuicios, y fortaleciendo roles rígidos y estereotipados. Por otro lado, la educación de la sexualidad formal implica un proceso de enseñanza-aprendizaje, un programa con objetivos y contenidos definidos y una relación pedagógica entre el profesorado y el estudiantado. A diferencia de la educación informal, la formal es profesionalizada, se fundamenta en información científica, "propicia el respeto a la diferencia y flexibiliza los roles de género e incluso busca desaparecer los estereotipos de género" (Álvarez-Gayou, 2001, p.1).

De acuerdo con Camacho y Legaspi (2024), la educación de la sexualidad en nuestro país ha estado matizada por creencias e ideologías que se han constituido históricamente con una base religiosa, específicamente, por parte de la iglesia católica y algunas cristianas, así como por grupos políticos y ciertos integrantes de la sociedad civil.

Con ello, es plausible observar que la educación de la sexualidad en México a través del tiempo está enmarañada de creencias y valores arraigados, de estereotipos, prejuicios y actitudes que han funcionado como un lastre que ha limitado un desarrollo biológico, psicológico y social saludable en cada individuo y las relaciones entre los individuos, favoreciendo la ignorancia, el crecimiento de la natalidad y de infecciones de transmisión sexual (ITS) en poblaciones vulneradas, así como la violencia, la desigualdad de género, y abusos de diferente índole. La heteronormatividad (replicada en la familia, la sociedad, en la escuela a través de su expresión en el lenguaje, en los libros de texto, en la práctica del docente, etc.) ha permeado la visión que se tiene sobre la sexualidad.

Como mencionan Contreras y Rodríguez (2023) "El profesorado cumple un papel central en la educación sexual integral y muchas veces no tiene la formación necesaria. Adicionalmente, quienes ejercen la docencia se enfrentan a cuestionar sus concepciones sobre la sexualidad..." (p. 41).

La educación a nivel secundaria (y a todos los niveles) debiera favorecer que los estudiantes se desprendan de estereotipos tradicionales que se tienen sobre las mujeres, los hombres y la manera de relacionarse entre sí; estereotipos que encasillan los roles y papeles sociales en una dinámica jerarquizada.

Se precisa subrayar la relevancia de investigar sobre el tema ya que las creencias docentes permiten entender la realidad educativa, desde cómo se aprende hasta cómo se enseña e influyen en la actuación pedagógica de las personas docentes. Son "proposiciones subjetivas construidas individualmente" ... pero que se originaron desde un contexto social y cultural, que funcionan para entender,

explicar y justificar decisiones, acciones personales y profesionales que "actúan como filtros que intervienen en la percepción y aceptación de información del entorno, en el cómo se guarda, qué se recupera y qué se utiliza del conocimiento" (Rodríguez y Pease, 2020, p. 160). Lo anterior es visible en la educación sexual que imparten las y los profesores en las escuelas.

Se entiende por educación sexual en la escuela una intervención formativa que realiza, preferentemente, el profesorado, con la finalidad de informar, guiar y hacer reflexionar al alumnado sobre ámbitos y espacios que conciernen a la sexualidad, como son: el abuso sexual, el acoso y el hostigamiento, los procesos biológicos, psicológicos y sociales que están implicados en la relación con el propio cuerpo y con las demás personas. La educación sexual en la escuela también se genera entre pares, pues no solo se transmite a través de los libros, sino también en el actuar cotidiano.[1]

Conceptualización sobre las creencias

Antes de estudiar las creencias de los docentes acerca de la educación de la sexualidad, es importante revisar algunas acepciones básicas del concepto de creencia.

Para el filósofo inglés del s. XVIII, David Hume, en su libro *Tratado de la naturaleza humana* refería que las creencias son sistemas dinámicos que admiten el cambio constante, el modelamiento, viven apegadas a la realidad y están determinadas por las coordenadas de tiempo y de espacio, por lo tanto, están sujetas a eventualidades y determinadas por las circunstancias históricas del sujeto. Las creencias comprenden mecanismos psicológicos que aportan la seguridad al sentido común. (Espinoza, 2014).

Luque (2017) en su estudio "John Dewey: la creencia como hábito de acción" refiere la conceptualización de la creencia de John Dewey quien la definió como "los significados inmediatos que se tienen de las cosas" (p. 546).

> La creencia es adscribir un valor, atribuir un significado a aquellos objetos que forman parte de nuestro mundo común... La creencia, por tanto, no es realizada como algo meramente mecánico, lógico o psicológico, sino que se trata de una interpre-

1 Esta definición fue elaborada a partir de comunicación personal con la Dra. Adriana Leona Rosales Mendoza.

> tación en la que el ser humano es consciente de sí mismo como acto, pero también como aquel que distingue, juzga, aprueba o desaprueba (Luque, 2017, p. 546).

Mientras que, para Durkheim, desde una perspectiva más sociológica, refiere la noción de creencia como "equivalente a aquello que identifica como 'formas de pensamiento', refiriendo a lo social como lo constituido por "las creencias, las tendencias, las prácticas del grupo tomado colectivamente" (Nocera, 2009, p. 3). Durkheim plantea que las creencias tienen un papel determinante en la construcción de los fenómenos sociales, es decir, el desarrollo de la acción social se relaciona estrechamente con la creencia.

Moreno y Azcárate (2003), definen las creencias como:

> Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo (p. 267).

Las personas construimos creencias a través de las relaciones que tenemos con otras personas, en diferentes contextos, ámbitos y durante nuestra vida, de manera poco consciente se convierten en aspectos clave en cómo nos comportarnos en las prácticas sociales, así como en las relaciones de género, en la violencia y la desigualdad, las creencias tienen un grado de valor tan relevante que se conforma en una "ética que justifica" y emite juicios de valor (Ramírez, López y Padilla, 2009, p. 118).

Creencias y educación de la sexualidad en la escuela

El estilo de enseñanza del profesorado y lo que eligen (contenidos) ofrecer al alumnado está profundamente matizado por creencias aprendidas desde edades tempranas que se reforzaron incesantemente, en muchos de los casos, en los grupos de interacción como lo son la familia, las amistades, la escuela, etc.

Albert Bandura (1987) planteó que la enseñanza y el aprendizaje son procesos cognitivos que no pueden desvincularse del contexto, menciona también, que en dichos procesos se encuentran estrechamente vinculados los factores

cognitivo y social, y que la influencia de la conducta de otras personas, la personalidad y la propia conducta afectarán irremediablemente lo que se cree y se decide aprender. Las personas adquirimos creencias, actitudes y comportamientos mediante la observación de otros. En la niñez es fundamental la observación que suelen hacer de los adultos (aprendizaje vicario u observacional) a través de procesos mentales atencionales, de retención, reproducción y motivación.

Bandura y Walters (1974) plantean que los roles masculinos y femeninos se aprenden a través del refuerzo y la socialización diferenciada según el sexo, de tal manera que las conductas sexualmente normalizadas son aquellas que proporcionan distinta gratificación a uno u otro sexo, y tienen consecuencias que se diversifican según el sexo del individuo, es entonces que la "normalidad" sexual es el proceso por el que una persona adquiere patrones de conducta sexualmente tipificados. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura, es el aprendizaje social el que juega un papel fundamental y determinante en la naturaleza, incidencia y momentos en la formación y desarrollo de la sexualidad humana.

Las creencias se gestan en sistemas que se mantienen a través del tiempo y suelen tomarse como verdades indiscutibles, "se gestan sobre los sentimientos, experiencias y ausencias de conocimientos específicos sobre el tema al que refieren" (Moreno, 2001. En: Rodríguez y Pease, 2020, p. 161). Ante información disonante se ponderará la creencia que ya se ha adquirido, al vincularse a una elevada carga emocional y a compromisos afectivos que guían el pensamiento y la acción, de manera que las creencias no suelen ser explícitas, lo que complejiza su identificación en las personas (Rodríguez y Pease, 2020), aunado al tema tabú de la "sexualidad" que hasta nuestros días sigue generando mucho conflicto para muchos gremios y personas, de lo cual el magisterio no es ajeno.

Así es como puede, a través de un currículo oculto, continuarse la enseñanza de la sexualidad heteronormativa propagándose creencias anquilosadas, perpetuándose estereotipos, prejuicios, prácticas y conductas sexistas, homofóbicas y misóginas.

Las y los docentes enseñan sexualidad y género sin ser conscientes de ello, y lo hacen en función de sus propias creencias.

Espinosa y cols. (2024) investigaron las creencias acerca de la sexualidad y la perspectiva de género en docentes de 4º, 5º y 6º de primaria, sus hallazgos refieren que el profesorado desconoce o confunde el concepto de perspectiva de género, roles y orientación sexual, algunos se muestran contrariados de tener

que abordar temas de sexualidad y hasta niegan la existencia de la perspectiva de género. Se identificaron estereotipos: las niñas son vistas como frágiles y se les sugieren actividades sencillas, delicadas, mientras que a los niños se les ve como caballerosos y sus actividades deben ser de mayor fuerza y de razón. La mayoría de los docentes entrevistados consideran una necesidad recibir capacitación en temas de sexualidad y género. Expresan sentir temor de la respuesta de los padres de familia si imparten contenidos de sexualidad.

Mientras que Rosales y Salinas (2017) en un estudio en el que analizan desde la perspectiva de género los temas de sexualidad y género en los libros de primaria en las asignaturas de ciencias naturales y formación cívica y ética de 4º a 6º, así como la realización de entrevistas al profesorado, identificaron que los docentes confunden los conceptos de sexo, sexualidad y género, su formación en tales temas es elemental y conlleva a continuar con la enseñanza de la heteronorma, de estereotipos y prejuicios sobre la sexualidad y el género a través de un currículo oculto.

Esperando que esta breve revisión teórica permita exponer la relevancia de esta investigación, que reside justo en conocer las creencias que sobre educación de la sexualidad tienen algunas personas docentes en una secundaria de la Ciudad de México, y si estas afectan la educación sobre temas de la sexualidad que imparten (o no) a los educandos ya que por derecho constitucional y universal los adolescentes requieren para su formación y desarrollo integral de la personalidad una educación de la sexualidad.

Lo anterior, lleva al planteamiento de la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las creencias sobre la educación de la sexualidad que tienen los docentes de secundaria pública en la Ciudad de México?

Objetivo general

Conocer las creencias que sobre la educación de la sexualidad tienen docentes de nivel secundaria pública en la Ciudad de México.

Objetivos específicos

- Identificar las creencias sobre educación de la sexualidad de algunos docentes de secundaria pública en la Ciudad de México, y si éstas intervienen en la enseñanza de estos temas.

- Explorar si las creencias sobre educación de la sexualidad que presentan algunas personas docentes de secundaria pública en la Ciudad de México obstaculizan la enseñanza de una educación de la sexualidad integral en el estudiantado.

Supuesto de investigación

Las creencias sobre educación de la sexualidad de algunas personas docentes de secundaria pública en la Ciudad de México afectan su intervención como formadores en la enseñanza de temas de sexualidad.

Método

La investigación en proceso que aquí se esboza parte de un paradigma cualitativo constructivista (Hernández y Mendoza, 2018) dirigido a comprender e interpretar la realidad educativa desde los significados que ofrecen algunas personas docentes de secundaria en la Ciudad de México, profundizando en el estudio de sus creencias acerca de la educación de la sexualidad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas sobre creencias acerca de la educación de la sexualidad con planteamiento de casos hipotéticos sobre problemáticas propias de la sexualidad de los adolescentes, cuestionarios estructurados sobre perspectiva de género y datos demográficos. Así también, y antes de la implementación de las entrevistas y cuestionarios, la lectura y aprobación de un consentimiento informado de su participación voluntaria en el estudio. Para el análisis del discurso docente se realizó una categorización inductiva que permite que las categorías surjan a partir de la respuesta a la entrevista semiestructurada.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2001). La educación profesional de la sexualidad, una necesidad impostergable en México. *Educar*, 17, 8-19. La-educacion-profesional-de-la-sexualidad_Gayou.pdf

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.

Bandura, A. y Walters, R. (1974). *Aprendizaje Social: Desarrollo de la Personalidad*. Alianza Editorial. Bandura, A. Walters, R. Aprendizaje Social. Desarrollo De

La Personalidad : Bandura,A. : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive

Camacho, S. S. y Legaspi, L. M. (2024). Debates por la educación sexual y la formación de docentes normalistas, hoy. *Debates por la Historia,* 12 (1), 213-235. https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v12i1.1373.

Contreras, C. J. y Rodríguez, P. M. (2023). Educación sexual, familia y escuela Una aproximación desde las representaciones sociales de docentes chilenos. *Perfiles Educativos*, XLV,181, 41-60.

https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60736

Espinosa, A. L. H., Barraza, A. R., Ramírez, C. I. H. y Villanueva, J. G. (2024). Sexualidad y perspectiva de género en los libros de texto de ciencias naturales: Análisis desde las creencias docentes de educación primaria. Un estudio de caso en Veracruz. *Géneroos*, *2*(3), 51-86.

https://doi.org/10.53897/RevGenEr.2024.03.02

Espinoza, A. 2014. Interpretación Pragmática de los Sistemas de Creencias en Hume y Peirce. Cinta moebio 50: 101-110 www.moebio.uchile.cl/50/espinoza.html

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta,* Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

DOI: https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6

Luque. M. G. (2022). John Dewey: la creencia como hábito de acción. *Estudios Filosóficos*, *66*(193), 543–555. En: https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/view/1322

Moreno, M. (2001). El profesor universitario de matemáticas: Estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. En: Rodríguez, R. A. y Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. N.º 12, pp. 153 – 186. https://tinyurl.com/27vuf6je

Moreno, M. y Azcárate, C. (2003) Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.

https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21935.

Nocera, p. (2009). El concepto de creencia en la sociología durkheimiana. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de

Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-062/1224

Ramírez, J.; López, G. y Padilla, F. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *Revista de Estudios de Género, La ventana,* 3(29): 110-145. https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n29/v3n29a6.pdf

Rodríguez, R. A. y Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa.* N.º 12, pp. 153 – 186. https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145

Rosales, M. A. y Salinas, Q. F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado?

Educare, 21(2), 223-243. https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11

Vida cotidiana de los jóvenes universitarios: interacción social y aprendizaje del idioma inglés*

*Joselyn Yépez Enríquez***

Resumen

En este trabajo se presenta un avance de una investigación doctoral que tiene el propósito de comprender la vida cotidiana de los jóvenes universitarios e interacción social con el aprendizaje de idiomas en la Universidad Veracruzana (UV). Para la realización de esta investigación se tiene contemplado emplear un método mixto: en la fase cuantitativa se contempla un cuestionario a los estudiantes de los últimos semestres, en la segunda fase, se realizará una entrevista semiestructurada a los estudiantes seleccionados anteriormente para profundizar en diversos elementos de análisis. Para la construcción de los instrumentos se consideran las categorías propuestas por Alfred Schütz: situación biográfica, acervo de conocimiento a mano, mundo cultural, semejantes, intersubjetividad y significatividad.

Palabras clave: vida cotidiana, interacción social, inglés, jóvenes, educación superior

Introducción

En la actualidad, los países están más interconectados con la tecnología, y la comunicación suele darse en algún idioma en común. El idioma más utilizado es el inglés, que es considerado como lengua franca a nivel global. Por esta razón, las universidades mexicanas lo integran en sus programas de estudio o como requisito de titulación solicitan un certificado en un segundo idioma (Domín-

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Doctorado en Innovación en Educación Superior, 2º semestre. Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana.
joyepez@uv.mx

guez, Silva, Aoyama y Martínez, 2021). Sin embargo, los estudiantes no tienen el mismo conocimiento de inglés cuando ingresan a sus estudios superiores. No todos tuvieron las mismas oportunidades en aprenderlo desde temprana edad, como algunos con mayores recursos económicos estudiaron en escuelas privadas o estuvieron en institutos especializados en la enseñanza del inglés.

Esa diversidad de estudiantes con diferentes niveles de conocimiento de inglés se observa en los resultados de un examen diagnóstico de inglés en línea (EDIL) aplicado a los estudiantes de nuevo ingreso en la UV. Este examen fue diseñado en el 2009 para autoevaluar los conocimientos de inglés con una retroalimentación inmediata, sugiriendo el nivel del curso u otras opciones para acreditar la experiencia educativa (Tello, Rodríguez y Ortega, 2016). La UV ofrece diferentes opciones de estudio dentro de la institución como los centros de idiomas, centros de autoacceso, un departamento de lenguas extranjeras y cursos ofertados en algunas facultades.

Por otro lado, existe un elevado número de estudiantes no aprobados y falta de interés por aprender inglés u otro idioma ofertado en esta institución. En el 2016 se reportó un alto índice de reprobados principalmente en el centro de autoacceso de Xalapa, donde hay un mayor número de estudiantes registrados en ese centro (UV, 2016). También, después de ocho años persiste este mismo problema y los estudiantes tienen falta de interés en aprender o inscribirse en otras modalidades que oferta la UV (Chaín, 2024).

Por lo tanto, es relevante conocer la manera en que los jóvenes universitarios están estudiando inglés y como estos espacios influyen en su proceso de aprendizaje. Se considera que, retomar la fenomenología de Schütz, servirá de apoyo para responder la pregunta ¿Cómo es la vida cotidiana de los jóvenes universitarios y su interacción social con el aprendizaje de idiomas en la Universidad Veracruzana?

El objetivo general de esta investigación es comprender la vida cotidiana de los jóvenes universitarios para describir su interacción social con el aprendizaje de idiomas en la Universidad Veracruzana. Se consideró como hipótesis descriptiva que la vida cotidiana de los jóvenes universitarios influye en el aprendizaje de inglés con la adopción de estrategias en entornos formales, no formales e informales con el apoyo de tecnologías digitales o interacción en comunidades presenciales.

Se considera que esta investigación es necesaria porque se realizará una radiografía de los jóvenes actuales desde su origen social, económico, cono-

cimiento previo del idioma o autoaprendizaje. No solamente esto, sino que ayudará a comprender esa brecha generacional que existe entre los docentes y los alumnos. Adicionalmente, se logrará obtener información acerca de cómo, cuándo y dónde los jóvenes de estas generaciones aprenden inglés. Así como también, comprender las razones por las que los estudiantes están o no interesados en hablar un segundo idioma como el inglés.

Por otra parte, no hay muchas investigaciones relacionadas a estos temas, pero algunas se conectan sobre las nuevas tendencias de aprendizajes fuera y dentro de los centros de autoaccesos (Pemberton, Marzin, Mynard y Wongsarnpigoon, 2023), la influencia de las tecnologías digitales como aplicaciones móviles, plataformas digitales, inteligencia artificial son aplicadas tanto para la enseñanza y aprendizaje (Liu, Darvin & Ma, 2024), las cuales algunas de ellas crean oportunidades y otras son complejas en su uso (Carraro y Trinder, 2021).

En este texto, se presentan los avances de la investigación que desarrollo en el Doctorado en Innovación en Educación Superior de la UV (segundo semestre) que incluye el marco contextual, el marco teórico y una aproximación metodológica que servirá para desarrollar el análisis de las experiencias de los jóvenes universitarios.

Desarrollo

La Universidad Veracruzana fue creada en 1944 en Xalapa, Veracruz, la cual se expande desde el norte al sur del estado de Veracruz. Esta institución se encuentra en 5 regiones divididas por la UV, como Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán. La universidad cuenta con 77 facultades, 1 sistema de enseñanza abierta, 26 institutos de investigación, 19 centros de investigación, entre otros departamentos que apoyan al desarrollo académico, cultural y social. Los espacios para aprender idiomas como experiencia educativa para los estudiantes UV son 5 centros de idiomas y 11 centros de Autoacceso, 1 departamento de lenguas extranjeras y una escuela para estudiantes extranjeros (UV, 2019).

A partir de 1999, la UV implementó el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que aún sigue vigente. La UV (1999) describe que el MEIF tiene como objetivo de "propiciar en los estudiantes de las diversas carreras que oferta la UV una formación integral y armónica: intelectual, humana, social y profesional" (p. 21). En este modelo se incluye el Área de Formación Básica

General que está integrado en todos los programas educativos de la UV sin importar la carrera que cursan los universitarios (Casillas y Suárez, 2008). El Área de Formación Básica están integrados los cursos de computación básica/ literacidad digital, habilidades del pensamiento/pensamiento crítico, lectura y redacción/ lectura y escritura, Inglés I y II/lengua I y lengua II.

Hoy en día, el aprendizaje es diferente a los 45 años desde la inauguración del primer Centro de Idiomas (CI). También, las circunstancias y problemas de los centros de idiomas, centros de autoacceso y otras modalidades que ofrece la UV varia en cada región por su contexto socioeconómico, cultural, geográfico, tecnológico y demográfico. Podría existir una diferencia del uso de la tecnología de acuerdo con la ubicación de los campus y las necesidades de cada estudiante.

Para la realización de la investigación doctoral se empleará una metodología mixta, se realizará un diagnóstico a partir de un cuestionario y de la realización de entrevistas semiestructuradas, de acuerdo con las siguientes categorías:

Tabla 1
Categorías de análisis desde la fenomenología de Alfred Schütz

Categorías	Sub-Categorías
Situación biográfica	Origen social (lugar de origen, nivel socioeconómico)
	Trayectoria escolar
	Experiencia heredada (nivel educativo y ocupación de los padres)
	Experiencia con aprendizaje de idiomas (escuelas públicas/privadas)
	Experiencia con uso de tecnologías para aprender idiomas
Acervo de conocimiento a mano	Conocimiento del inglés
	Conocimiento sobre el aprendizaje del inglés
	Conocimiento digital (apps, plataformas, redes)
Mundo cultural	Hábitos escolares (formal, no formal, informal)
	Hábitos con la tecnología digital (uso de dispositivos y plataformas)
	Estrategias con o sin la tecnología para aprender inglés
Semejantes	Mundo de predecesores (padres, profesores)
	Mundo de contemporáneos (compañeros de escuela, amigos)
	Mundo de sucesores (otros estudiantes)
Intersubjetividad	Pertenencia a grupos sociales o extracurriculares
	Pertenencia a grupos sociales (foros, plataformas, redes, videojuegos)
Significatividad	Rol dentro de los grupos sociales
	Sentido que otorgan las tecnologías (motivos, razones para usarlas)
	Sentido que otorga el uso del inglés (motivos, razones)
	Beneficios

Los jóvenes universitarios serán parte esencial de esta investigación, de los cuales sus características y contextos difieren. Ceballos, López y Ortega (2023) describen a la juventud como "un ser social complejo que cumple con una diversidad de actividades tanto, laborales, personales, académicas y deportivas" (p.5). También, Casillas, Garay, Vergara & Puebla (2001) indican que no todos los estudiantes viven las mismas experiencias en su proceso de aprendizaje y socialización escolar. Algunos jóvenes universitarios son más exitosos que otros, pero esto se debe a las diferentes circunstancias socioeconómicas, culturales, motivaciones, y experiencias durante su trayectoria escolar, etc.

Por tal motivo, es relevante conocer la vida cotidiana de los jóvenes universitarios y cómo influye en su aprendizaje. Para explicar la vida cotidiana e interacción social, este estudio se enfoca en la fenomenología de Alfred Schütz, la cual ayuda a comprender como las personas construyen las realidades sociales en la vida cotidiana, a través de los hábitos, experiencias previas que se han aprendido a lo largo de sus vidas y la relación con sus predecesores, asociados, contemporáneos y sucesores. La fenomenología de Schütz es un enfoque que ayudará a profundizar y conocer a detalle como son los estudiantes actuales de la Universidad Veracruzana y su relación al aprendizaje de inglés.

Los espacios o ambientes en donde surgen las interacciones, vivencias, acciones realizadas por la persona en su "actitud natural", es llamado el "mundo de la vida" o *Lebenswelt* en Alemán (Mèlich, 1993). Schütz analiza el mundo de interacción los cuales pueden ser diversos como la familia, escuela, clubes sociales. En estos espacios se observa cómo esas relaciones se construyen a través de la intersubjetividad. Asimismo, esa realidad que se vive día a día es un plexo, es decir que todo está conectado con las experiencias, creencias y relaciones que intervienen en el significado que les dan a las cosas y como viven.

Para comprender cómo las personas interactúan y le dan sentido a la realidad de sus mundos, Schütz (2008) estructura a la vida cotidiana de la siguiente manera: todo comienza en el mundo del sentido común, y es considerado como la escena de la acción social, pero cada individuo tiene una postura que influirá en cómo interpreta la vida cotidiana. En la postura del individuo en esos mundos intervienen elementos como la situación biográfica, acervo de conocimiento a mano, mundo cultural, semejantes, intersubjetividad y significatividad.

La situación biográfica se refiere a la posición del individuo, que está determinado por su historia de vida, experiencias previas y contextos culturales donde ha crecido. Además, influye la relación de sus progenitores desde que

nace. En relación con esta categoría se pretende identificar el lugar de origen de los estudiantes, nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres y sobre todo las condiciones educativas iniciales en el aprendizaje del inglés.

En cuanto al acervo de conocimiento a mano, son experiencias previas aprendidas durante la vida, este almacenamiento de conocimientos Schütz los denomina como "recetas". Estas recetas las emplea la persona de manera inconsciente para comprender o realizar ciertas acciones de la vida cotidiana. En relación con esta categoría, se indagará el conjunto de saberes, experiencias y aprendizajes sobre el inglés y sus experiencias con el uso de la tecnología en contextos formales e informales, incluyendo sus creencias sobre el inglés. El mundo cultural es una de las categorías que servirán para averiguar los hábitos de los estudiantes en el estudio del inglés y los recursos que implementan como apoyo para practicar las cuatro habilidades lingüísticas en inglés (escuchar, hablar, leer y escribir).

Otro elemento que forma parte de la estructura de la vida diaria es la intersubjetividad, la característica de este elemento es la relación que une a la persona con otros y forman parte de algo en común. Esos otros con los que interacciona o influyen en sus acciones son los semejantes, los cuales son personajes que intervienen durante su trayectoria en el presente, pasado y futuro. Esto son los predecesores (vivieron antes, se conocen por informes, documentos), contemporáneos (son las personas que viven en la misma época), asociados (las personas con las que se relacionan cara a cara en la vida cotidiana), Sucesores (son las personas de futuras generaciones) (Schutz, 2003). Estas relaciones ayudan a comprender los significados que comparten de acuerdo con su nivel de interacción.

En relación con la categoría de intersubjetividad se indagará con el propósito de conocer con quienes los estudiantes se relacionan y el tipo de actividades que realizan, sí pertenecen a grupos o comunidades ya sea presenciales o en línea donde se comunican en inglés. En resumen, se intenta identificar ¿Con quién?, ¿Para qué?, ¿Cómo y dónde usan el inglés? Igualmente, en la categoría de los semejantes se considera a las personas que sirven como modelo o se identifican y que influye en las acciones de los estudiantes. En este caso se intenta encontrar quienes han influido en su vida y quienes son esas personas que los motivan en aprender un idioma.

La significatividad es otro elemento que forma parte de esta estructura, ya que determina los motivos del porque y para que estudien inglés. Con respecto

a esta categoría, se considera conocer los motivos o la importancia que le dan los estudiantes de la UV en aprender o no el inglés. Así como también, conocer el valor que le dan el uso de las tecnologías para practicar la lengua inglesa dentro y fuera de las clases.

Por lo tanto, la percepción del inglés en los jóvenes universitarios es el resultado de sus buenas o malas experiencias desde el primer contacto con el idioma, la influencia de los padres, amigos, maestros, además del uso de medios para aprender el idioma y la interacción con los otros en determinados ambientes.

Consideraciones finales

Con este estudio se pretende conocer la diversidad de estudiantes y su interacción con el idioma del inglés en sus rutinas diarias. Como sabemos, los jóvenes de hoy utilizan las tecnologías a menudo para diferentes actividades de entretenimiento, comunicación, búsqueda de información y aprendizaje. Se observa que el aprendizaje no se limita a los entornos formales como los centros de idiomas, centros de autoacceso, sino que en la actualidad existen más oportunidades de aprender inglés en ambientes no formales como las redes sociales, foros, plataformas de inglés, interacciones cotidianas con sus amigos, etcétera.

Cada vez más las tecnologías ofrecen mayores oportunidades al estudiante para ampliar sus conocimientos de manera práctica y en cualquier momento fuera de los salones de clases. Igualmente, el aprendizaje es mucho más personalizado porque encuentran materiales en distintos formatos y tienen la posibilidad de escogerlos de acuerdo con sus estilos de aprendizaje y preferencias, algunas tecnologías digitales que comúnmente utilizan los estudiantes para aprender inglés son: *youtube*, *tiktok*, *instagram*, *duolingo*, *quizlet*, *kahoot* y Elsa. Los hallazgos que se identifiquen en la investigación servirán de apoyo para actualizar los diversos programas y centros de aprendizaje en la UV, considerando a las tecnologías no como una amenaza, sino como un apoyo.

Referencias

Casillas, M. Á., Garay, A. D., Vergara López, J., & Puebla Rangel, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6 (11).

Casillas Alvarado, M. Á., & Suárez Domínguez, J. L. (2008). Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana.

Carraro, K. & Trinder, R. (2021). Technology informal and informal learning environments: Student perspectives. Global Journal of Foreign Language Teaching. 11(1), 39-50. https://doi.org/10.18844/gjflt.v11i1.5219

Coombs, Ph. H., Prosser, R. C. y Ahmed, M. (1973a) New Paths to Learning for Rural Children and Youth (International Council for Educational Development for UNICEF).

Ceballos Marín, G. Y., López González, R., & Ortega Guerrero, J. C. (2023). Juventud y educación digital en tiempos de pandemia: el caso de una universidad mexicana. *El Ágora USB*, *23*(1), 208-224.

Chaín, F. J. (2024, 19 de Junio). Es posible fortalecer enseñanza del inglés en el AFBG: académica.

Domínguez Ramírez, D., Silva Mar, M. D. los Ángeles, Aoyama Argumedo, E., & Martínez Díaz, N. (2021). El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (12), e2021n12a9. https://doi.org/10.25087/10.25087resur12a9

de Andrés, C. G., & Almodóvar, Á. S. (2021). Se trata de aprendizaje: formal, no formal, informal. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (385), 21-25.

Homs, M. I. P. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, *59*(220), 525–544. http://www.jstor.org/stable/23765896

Liu, G. L., Darvin, R., & Ma, C. (2024). Exploring ai-mediated informal digital learning of english (ai-idle): A mixed-method investigation of chinese efl learners' ai adoption and experiences. *Computer Assisted Language Learning.* Advance online publication. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2310288

Mèlich, J.-C. (1993). Educación y vida cotidiana. *Revista Portuguesa de Filosofía*, *49*(1/2), 135–148. http://www.jstor.org/stable/40337028

Pemberton, C., Marzin, E., Mynard, J. & Wongsarnpigoon, I. (2023). Evaluation of SALC inclusiveness: What do our users think? *JASAL Journal*, 4(1), 5–31.

Ramírez, D. D., Àngeles Silva, M. D. L. Á., Argumedo, E. A., & Díaz, N. M. (2021). El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR*, (12), e2021n12a9-e2021n12a9.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social.* (Prieto, Eduardo, traductor). España: Paidós.

Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social.* (Miguez, Néstor, traductor). Argentina. Buenos Aires: Amorrortu.

Tello, J., Rodríguez, E. P., Ortega, J.C. (2016). Examen diagnóstico de inglés en línea: cooperación e integración para generar información relevante en la toma de decisiones. En *Tendencias y desafíos en la innovación educativa: Un debate abierto* (pp. 1883–1892). Veracruz: Fundación para la Educación Superior Internacional. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2016/10/E-book-TDIE.pdf

Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Grupo Planeta (GBS).

Universidad Veracruzana. (1999). Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta. Xalapa: Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/meif.pdf

Universidad Veracruzana. (2016). Informe de resultados del Àrea de Formación Básica General del Modelo Educativo Integral y Flexible. https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Reporte-Tecnico-AFBG.pdf

Universidad Veracruzana (2019*). UV en números*. https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/UV-en-numeros.pdf Valdez, J. y Solís, B.E. (2005). *La formación de usuarios un elemento de apoyo para el Curso de Formación de Profesores del CELE*

El pensamiento crítico en adolescentes, una estrategia para fomentar la lectura contextualizadas en la escuela secundaria*

*Miguel Urbano Segundo***

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo, dar a conocer una propuesta pedagógica desde una perspectiva crítica a través de una estrategia contextualizada, donde se viva el fomento a la lectura en los alumnos de segundo grado en la Escuela Secundaria Ofic. No. 0608 "Heriberto Enríquez" en el municipio de San Felipe del Progreso, Edo. de México. Esta propuesta, tiene como finalidad construir un pensamiento crítico, trabajando con una didáctica de lectura permanente, puesta en práctica desde la guía del instructor. La investigación hace uso del enfoque cualitativo, con la metodología investigación acción, pues, "se considera un instrumento que genera un cambio social y conocimientos educativos sobre la realidad social y/o educativa de quienes la realizan". Latorre (2007). Los resultados mostraron una tendencia favorable al procesar la lectura y composición de textos. Siguiendo los pasos de la estrategia se sugiere favorecer la formación entre el lector, en relación con; imágenes, textos, contextualidad y por supuesto del pensamiento crítico. Este contenido se apega a las sugerencias de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) desde los Planes y Programas de Estudio 2022 bajo el enfoque humanista, que busca fortalecer el ideal crítico, aumentar el nivel de argumentación, crear ideas autónomas y finalmente tener trascendencia en la lectura. Este pensamiento crítico, involucra un camino alternativo que favorezca la construcción de fomento a la lectura.

Palabras clave: adolescentes, contextualidad, estrategia, fomento lector, pensamiento crítico.

* Línea temática: Enseñanza y aprendizaje del lenguaje
Porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Educación Básica, Tercer trimestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Sede Regional Acambay.
mikymuslicpedag@hotmail.com

Introducción

La lectura es un hábito de comunicación que permite desarrollar los pensamientos cognitivos e interactivos de cualquier lector, el leer permite construir con facilidad nuevos conocimientos. De acuerdo con Gómez palacio (1992) la lectura se centra en el "saber leer, lograr que el texto escrito fuera leído adecuadamente por una persona, quería decir saber descifrar"

En 2024. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), por medio del Módulo sobre Lectura (MOLEC), señala que los resultados estadísticos sobre las condiciones de lectura no han sido favorables, el porcentaje de población lectora disminuyó 14.6 puntos porcentuales entre 2015 (84.2 %) y 2024 (69.6 %). Por lo que únicamente se considera en, 1.7 libros leídos anuales para los lectores. De acuerdo a este programa se nos proporciona información sobre características de lectura, de la comprensión, velocidad y materiales de apoyo, además que recopila datos sobre las experiencias lectoras tanto en la escuela como en los hogares, que son factores que influyen en el hábito de la lectura actual.

De acuerdo con estas evaluaciones nacionales los estudiantes de México presentan dificultades de lectura y en la reflexión crítica para tener el dominio suficiente de nuestro lenguaje. Por estos motivos se han realizado investigaciones para detectar de manera temprana las dificultades de lectura (Mejoredu 2022) y encontrar los recursos necesarios que posibiliten la formación de lectores. La lectura a nivel mundial En 2021, México ocupó el lugar 107 de 108 países en el índice de lectura (UNESCO). En promedio, un mexicano lee menos de tres libros al año. En el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) de la OCDE, México se encuentra en el lugar 51 de 81 países en lectura, según el último informe, por lo que estamos en los últimos lugares en lectura.

La población lectora en México está disminuyendo gradualmente. En 2023, la población alfabeta que se considera lectora de libros, revistas, periódicos, historietas o sitios en internet bajó de 71.8% a 68.5%. (MOLEC 2024). "La lectura es una actividad irremplazable para desarrollar en niñas, niños, adolescentes y adultos productivos y activos, cualquiera que sea el soporte de los escritos, es imprescindible contar con políticas de Estado a su favor, a fin de beneficiar a la población", aseguró el diputado Fernando Uriarte Zazueta (2016).

Para continuar con la idea, el propósito fundamental de este trabajo es responder a la interrogante ¿Cómo fomentar la lectura en adolescentes a través de

estrategias contextualizadas que favorecen el pensamiento crítico? La presente investigación está inmersa dentro de la modalidad del programa sintético en la fase 6 que corresponde a la educación secundaria, que es el último tramo de la educación básica. En este apartado tiene la relación con la disciplina de lenguajes en específico con español cuya modalidad o metodología es el aprendizaje basado en proyectos comunitarios.

En primer lugar, se buscó indagar sobre la importancia que tiene el fomento a la lectura en estos estudiantes, trabajando con grupos humanos buscando el cambio y la transformación, esta acción permitió recopilar, ordenar y analizar la información. Por lo que se considera que la lectura es fundamental para nuestro desarrollo, como es el caso de Serna (2017), Maina. (2021), Ramos. (2020), y Briones y Gómez (2022), quienes, "se configura como un objetivo de aprendizaje indispensable en la educación, además, leer propicia al alumno autonomía, el desarrollo personal y la capacidad crítica"

Para adentrarnos más en el análisis de la información, se focalizó una población estudiantil del nivel de educación secundaria fase 6 de educación básica, se trata de una población que refleja una variedad cultural, socioeconómica y demográfica de nuestro país, que está ubicada en el municipio de San Felipe del Progreso México, que fácilmente este tipo de población son influenciados por una serie de factores culturales y sociales que afectan el desinterés por la lectura. Por lo que es a partir de esta diversidad de factores que experimentan durante el desarrollo de la adolescencia cómo los estudiantes enfrentan diversos obstáculos y factores que en consecuencia repercuten en sus hábitos de lectura.

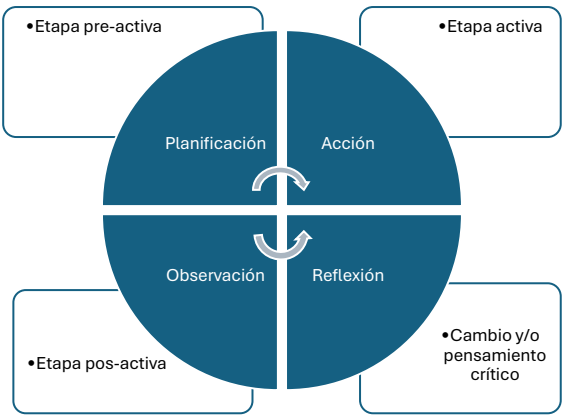
Asimismo, desde que inició de la investigación el docente ha venido realizando algunas observaciones a los alumnos, a las familias, al contexto donde desarrolla su labor, para encontrar hallazgos que puedan ser relevantes en su proceso investigativo y que a su vez contribuyan a mejorar su práctica de aula, esta investigación se origina tras detectar en los estudiantes de segundo grado de secundaria, presentan una falta de interés en la lectura, actividad esencial para el rendimiento académico y social de los mismos.

Descripción de la experiencia de la intervención

La investigación que aquí se presenta y para lograr nuestros objetivos, es del tipo investigación-acción, para su realización ha sido fundamental emplear

cuatro pasos como: Planificación, Acción, Observación, y Reflexión. A. Latorre (2007).

Figura 1
Ciclos de investigación-acción



Fuente: elaboración propia a partir de A. Latorre (2007).

Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio, se consideró como un instrumento que genera un cambio social y debido a esto se consideró relevante indagar sobre las actividades que realizó el docente para favorecer él hábito lector entre los estudiantes, situación de México sobre cuánto y cómo se lee. Se finaliza con una revisión de literatura especializada a manera de Estado del Arte en el que se presentan las investigaciones agrupadas por tema, las que abordan el fomento a la lectura (FL) entre estudiantes de educación básica, así como las que indagan sobre el comportamiento lector (CL).

Una de las finalidades que fundamenta el programa sintético de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en las y los adolescentes que cursan la Fase 6 es que, construyan saberes y continúen desarrollando habilidades para comunicarse y expresarse de manera pertinente y asertiva en los ámbitos familiar, escolar y comunitario, a través de los lenguajes oral, escrito, corporal, visual, sonoro y táctil, con la intención de reconocer, apreciar y valorar la diversidad de interacciones; además de fomentar experiencias que afinen nociones, valores y habilidades adquiridas en las fases anteriores. Programa Sintético 2022.

Esta propuesta de intervención didáctica de acercamiento al fomento a la lectura a través de estrategias contextualizadas (textos seleccionados contextualizados) generadas en este trabajo fueron analizadas tomando conciencia del fenómeno de la transposición didáctica que implica, "lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas a los problemas" (Lerner, 2001 p. 26).

Considerando que para la planeación de alguna estrategia deben ser considerados los varios aspectos en este caso ya lo hemos planteado como una investigación acción, de la siguiente manera:

Planificación

La propuesta educativa desde la perspectiva crítica, se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Oficial No. 0608 "Heriberto Enríquez" del municipio ya mencionado, con los grupos de segundo grado que están conformado por 32 alumnos en cada grupo, en un turno matutino. La metodología en esta primera fase implicó, realizar modificaciones de los materiales del objeto escrito original a una contextualización. Este aspecto contempla las adaptaciones por el docente que realiza al libro que contiene lecturas diferenciadas para construir una nueva propuesta de acceso al objetivo.

Se tomó en cuenta las características de los estudiantes en relación, tanto en su nivel cognoscitivo, como los conocimientos previos, sus motivaciones e intereses, estos aspectos se vinculan con lo que menciona Jean Piaget (1923) en su propuesta de las etapas del desarrollo. Por otro lado, Díaz Barriga (2006), en su libro Enseñanza situada. "El vínculo entre la escuela y la vida, hace alusión a la importancia de enseñar a los estudiantes saberes que sean contextualizados" ella nos menciona que, los saberes forman parte del contexto en el que se desarrollan los estudiantes. Esto quiere decir que el objetivo de la enseñanza situada es llevar al alumno a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que aprende en el aula.

Acción

La intervención e interacción y contacto con el objeto escrito, el material de análisis se refiere a las formas en que el docente plantea que el adolescente (lector) en formación tenga contacto con el objeto escrito. Estos son los materiales

seleccionados que, pueden ser directos o indirectos, físicos o audiovisuales que más a delante se mostraran, que implican para el lector desarrollar habilidades de autonomía y de manipulación.

En la preparación de este proyecto, surge de las experiencias de vida que se vinculan con el currículo escolar; el aprendizaje a través de este, es totalmente experiencial, pues el alumno aprende de manera crítica haciendo y reflexionando sobre lo que hace, ya que se desarrollan actividades concretas y relacionadas entre sí, pero nosotros con la finalidad de resolver un problema debemos de actuar en la manera de producir algo, por supuesto una estrategia que favorezca a los estudiantes que son las futuras sociedades de transformación en manos de docentes.

En esto últimos años uno de los grandes retos para el trabajo docente, consiste no sólo en elegir la información que puede ser relevante y de interés para los estudiantes, sino en construir estrategias para que ese contenido incluya elementos que confronten al alumno, como se señaló anteriormente, a que le permitan llevar al educando a adquirir un aprendizaje significativo donde encuentre sentido y utilidad a lo que aprende en el aula, que le ayuden a concebir que el aprendizaje es un proyecto personal y no una tarea que se debe cumplir.

Observación

Con este criterio se pretende dar cuenta de las maneras en las que se realiza la lectura y de las formas en las cuales el lector puede tener acceso al significado, es decir, se trata de establecer si el lector en formación se acerca al significado del texto a través de apoyo o en forma autónoma.

Estas modificaciones contextualizadas lectoras nos brindan aportes sobre las trayectorias que tenemos como lectores y en ese sentido nos sirve para; Identificar que hay contextos (situaciones, personas, libros, lugares, tiempos) que contribuyen o no a formar nuestra experiencia con la lectura, valorar nuestra experiencia y lo que ella aporta a nuestra práctica docente.

En este apartado, partimos de los siguientes acuerdos: a) Trabajar con un compendio en particular; b) Abordar con los materiales escritos que involucren una relación imagen texto propios de lo descrito; c) Adoptar una concepción de lectura con un sentido amplio donde se considere la noción de materialidad y realidad el lector, y d) Asumir la visión de que la lectura debe vincular las experiencias personales y los significados que surgen de lo escrito.

"La lectura como acto cognitivo complejo implica que leer es un conjunto de actividades psicolingüísticas variadas y difíciles" Richard Allington (2002), los componentes esenciales para la enseñanza efectiva de la lectura deberán ser desde los momentos iniciales, estos son el principio de la fluidez, el vocabulario y la comprensión. En ese sentido, si bien la lectura puede considerarse una actividad placentera, requiere esfuerzo.

Reflexión

Al finalizar el fomento de la lectura con los diversos textos contextualizado los alumnos lograron poner en práctica el ideal crítico, el modelo de esta metodología que se empleó aquí, dieron como resultado un mejoramiento en el pensamiento crítico, al reflejarse su manera de razonar, al crear nuevas ideas, al mejorar su manera de argumentar al reflexionar y criticar ideas. De esta manera con base en el pensamiento crítico, los alumnos deben ser capaces de tener un cambio cognoscitivo, debe ser capaz de convivir en armonía, tener un cambio en su forma de pensar, debe estar generando ideas, tener habilidades de argumentación.

El reto de este proyecto educativo está en la obligación constante de fomentar la lectura, de permitir el ideal crítico, por lo tanto, en la argumentación de esta herramienta deberá ser una herramienta flexible que se pueda poner en práctica en cualquier espacio de nuestra educación secundaria básica.

Tabla 1

Momento de organización ciclo escolar 2024-2025

Actividades	Responsables	Calendario	Materiales y recursos
Cuestionario	Docente y alumnos	Agosto 2024	Cuestionarios, bolígrafos, etc.
Búsqueda y selección de lecturas contextualizadas con imágenes, ejercicios, uso de internet	Docente y alumnos	Septiembre 2024	Bibliografías como estado del arte (competencias lectoras)
Aplicación de la estrategia, fomento a la lectura.	Docente y alumnos	Octubre 2024 Junio 2025	Lecturas contextualizadas
Evaluación de la estrategia	Docente y alumnos	Evolución por trimestre,	Favorecimiento del pensamiento crítico

Nota: esta tabla de elaboración propia muestra los contenidos de la fase que se abordarán en el proceso de intervención los cuales se organiza por actividades.

El pensamiento crítico implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal. En cierto modo, es un compromiso con el "otro", con la sociedad, al tomar una postura de acción transformadora de la persona y de la sociedad Lipman (1987).

Para cada sesión se elaboró una planificación quedando de la siguiente manera:

Tabla 2
Planificación para cada uno de las sesiones en el momento del fomento a la lectura

Sesión 1. El olor del romero			
Actividades	Pensamiento crítico	Recursos	Productos
-Análisis de la imagen. Identificación de los elementos que componen la imagen. -Fomento a la lectura. -Razonen y argumenten el contenido de la lectura. -Espacio de cuestiones y preguntas -Se evalúan los ejercicios (vocabulario, secuencia, inferencia, contextualidad). -Fase de toma de decisiones. -Como se debería actuar y crear compromisos	-Observar, leer, informarse, conocer y estructurar. -Relacionar, comparar y justificar. -Preguntar investigar, contrastar y debatir. -Valorar y jerarquizar. -Emitir juicio y/o proponer soluciones. -Participar activamente y transformar la realidad	Compendio de lecturas, computadora, sala audiovisuales anuncios.	Argumentos, comentarios orales y escritos, participación en el contexto, transformación de su realidad.
Sesión 2. El sistema de transporte colectivo.			
Actividades	Pensamiento crítico	Recursos	Productos
Aquí en adelante se plasman el compendio de lecturas contextualizadas.			

Nota: en esta tabla se describen todas las actividades de cada sesión en el fomento a la lectura, con las lecturas contextualizadas considerando los días estratégicos de aplicación).

La aportación de esta propuesta conocido ahora como un proceso de fomento a la lectura en el que pueden observar los niveles de desarrollo que va adquiriendo como estrategias adaptadas al grado de madurez en los estudiantes. Esto ayudaría al docente a observar, de qué manera se logra, el concepto de pensamiento crítico desde una contextualización de lecturas propuestas.

En función del cómo se van desarrollando las actividades propuestas por el docente, se proponen los niveles de dominio a alcanzar. En primera instancia, puede hablarse de un nivel de análisis/organización y razonamiento/argumen-

tación, Posterior será necesario observar con detenimiento, entrar en procesos de información y de obtención y manejo de la información de la lectura. Pasar a un nivel de mayor intensidad del cuestionamiento y evaluación de la situación o problema que se plantea en el texto. Por último, una vez que se hayan aclarado las dudas en la comprensión del texto y los ejercicios elaborados, deberá posicionarse, a tomar decisiones y a actuar en la resolución del problema planteado o la mejora de una situación.

Descripción de los resultados parciales o finales

Que los alumnos crean un ambiente de confianza que favorezca el pensamiento crítico desde el fomento a la lectura con estas lecturas contextualizadas con materiales escritos y audiovisuales, nos ha permitido desarrollar una competencia lectora, que implica descubrir lo que se quiere leer por gusto. Por tal motivo el lector se involucra con mayor conciencia para lograr descubrir otros conceptos, desde el cómo cuestionan al autor de las propuestas lectoras y dejar escuchar sus propias argumentaciones, se trata de un proceso dialectico que involucra acciones para una transformación social. La internalización dialéctica de la cultura se da a través de la apropiación individual de herramientas socialmente producidas. Vygotsky (1995) señala que "los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción con su entorno".

Los temas abordados en cada uno de los textos de esta propuesta permitieron a los estudiantes que disfrutaran la lectura en relación con el contenido y la contextualidad y transversalidad con otras disciplinas, esto quiere decir que la propuesta planteada no solo se hace para cumplir con determinadas actividades propuestas, sino hace reflexión de la importancia que tiene el fomento a la lectura en la vida cotidiana y más aún en el contexto de estos últimos años.

Referencias

Adrián Triglia. (2015, diciembre 23). Las 4 etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget.

Briones, J., y Gómez, V. (2022). Estrategia educativa para fomentar hábitos de lectura en niños de tres a cinco años.

Coral, K. (2017). Concepto y enfoque de lectura. Casa de la Literatura Peruana.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendi zajes significativos" México, McGraw- Hill pp. 69-112.

Frida Díaz Barriga Arceo (2006) ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida.

Gómez Palacio Muñoz M. (1992). Programa Nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. México. Pronalees.

Kurland, D. (2005). Lectura crítica versus pensamiento crítico.

Latorre, A. (2007). La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

Lipman, M. (1987). Critical Thinking: What can it be? Analytic Teaching, 8(1), 5-12.

López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula.

Maina, M., Rivera, P., y Lindín, C. (2021). Adquisición y desarrollo de aprendizajes de la lectura de ficción en niños y niñas en escuelas de Córdoba, Argentina.

Ramos, M., Cáceres, M., Soler, R., y Marín, J. (2020). El uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables: una revisión sistemática en la última década.

Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria.

Vygotski, L. (2001). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotski , Obras Escogidas , Tomo II.

Tejiendo el aprendizaje: integración curricular a través del trabajo por proyectos en aulas multigrado*

*Adán Jacinto Reyes***

Resumen

La agenda 2030, menciona que la calidad educativa era lenta antes de la pandemia, pero el Covid-19 generó un impacto devastador en educación por la pérdida de conocimientos en cuatro de cada cinco países. En México, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) apuesta por una educación de calidad basada en el humanismo y tienen como propuesta el trabajo por proyectos interdisciplinarios que pretende atender el conocimiento desde la integración curricular de los campos formativos, los ejes articuladores y no desde su fragmentación de contenidos. El objetivo de la presente investigación propone desarrollar el pensamiento creativo en los alumnos con el objetivo de favorecer el aprendizaje significativo, en los alumnos de la fase 5 de una escuela rural multigrado, mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) interdisciplinarios. La investigación es de corte cualitativo basado en el método de investigación-acción. La intervención se desarrolla en una población de 14 alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria, en el norte del estado de México. Dentro de los posibles resultados que se esperan analizar son, los aprendizajes significativos alcanzados en los alumnos de la fase 5 de una escuela multigrado posterior a la aplicación de un proyecto, donde se construirá un una estufa solar bajo la metodología ABP, así como el resaltar la importancia de trabajar bajo las condiciones sociales y culturales en donde los alumnos se desenvuelven y la impor-

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje en otros campos de saber disciplinar.
Porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Educación Básica, Tercer trimestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, Sede Regional Acambay.
jacinto_reyesadan@hotmail.com

tancia de generar ambientes didácticos novedosos centrada en las necesidades que se presentan en su comunidad.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje significativo, escuelas multigrado, integración curricular.

Introducción

En el 2016 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) lanza la agenda 2030, con objetivos que "se interrelacionan entre si e incorporan los desafíos globales a los que nos enfrentamos día a día, como la pobreza, la desigualdad, el clima, la degradación ambiental, la prosperidad, la paz y la justicia" (Organización De Las Naciones Unidas [ONU] 2024). Esto surge de la necesidad de tener una sociedad más equitativa, atacando problemas fundamentales como la pobreza, cambio climático y la degradación de nuestro entorno natural. En el ámbito educativo se establece un objetivo para abordar de manera integral estos grandes desafíos sin dejar de lado la relación entre dichos objetivos.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número cuatro pretende "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (ONU, 2024). En México, el Artículo 3ro constitucional es el encargado de garantizar la educación. Este articulo atiende directamente al objetivo cuatro de la agenda 2030, pues se centra en una educación de calidad en donde "el Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos" (Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos, art. 3º [CPEUM]).

La NEM se presenta como un modelo educativo que pretende que los estudiantes adquieran aprendizajes de manera interdisciplinar. Se centra en una educación humanista y pone al centro a la comunidad. La implementación de los contenidos que se propone, parte de la ejecución de proyectos escolares y propone cuatro metodologías sociocríticas, que son: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), Aprendizaje Servicio (AS) y STEAM. Desde esta perspectiva, la NEM es un modelo educativo que pretende romper con las practicas tradicionalistas y enfocarse en el aprender a hacer. La vida en las aulas de México se encuentra en un proceso de metamorfosis, pues surge de la necesidad de romper con modelos educativos que impartían conocimientos fragmentados por disciplinas.

La escuela multigrado se ubica en zonas que en su mayoría son rurales y es parte fundamental de la estructura educativa de México. En sus aulas se atiende la diversidad y heterogeneidad, al tener alumnos de diferentes edades, aptitudes y habilidades en un mismo lugar. Diversos artículos de investigación inciden en mencionar que la población tiene concepciones equívocas sobre la educación en escuelas multigrado, refiriendo que son escuelas donde no se aprende igual que en una escuela de organización completa. Sin embargo, no se analiza la situación que vive cada una de estas escuelas, desde el hecho de no contar con docentes preparados para trabajar en ellas debido a la ausencia de programas de educación superior y de posgrado para la formación de docentes multigrado (Sánchez, 2019; González, 2022)

La NEM ha venido a poner en el mapa educativo a las escuelas multigrado con la implementación de proyectos que se efectúan en las distintas fases. La característica principal de este modelo educativo es la interdisciplinariedad y se muestra a través de campos formativos, los ejes articuladores y la elaboración de proyectos (SEP, 2023). La NEM es relativamente nueva, a esto los docentes han reaccionado con un eclecticismo de los saberes nuevos y las experiencias vividas a lo largo de los planes pasados. ¿Es esta situación algo negativo para la implementación de la NEM? El ABP se ha convertido en una estrategia clave para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, su implementación en escuelas multigrado presenta desafíos específicos.

A partir del análisis de la auto grabación y la observación participante y, se tiene como resultado que el docente multigrado presenta desafíos para adaptar la metodología ABP a las necesidades de estudiantes de diferentes edades y niveles académicos (Ríos, 2020). Aunque la esencia de la NEM es transformar la educación en México la brecha entre lo que se pretende y lo que se hace aún sigue siendo significativa. La propuesta busca la integración curricular, que es entendida como la conexión deliberada de contenidos y habilidades de diferentes disciplinas en torno a un tema o problema central (Beane, 1997).

Este estudio tiene como objetivo principal implementar y evaluar un proyecto interdisciplinario en un aula multigrado, analizar los beneficios del ABP, propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos y competencias en estudiantes de escuelas multigrado, promover la pertinencia de su aplicación en su futuro próximo. Además, se indagará en cómo esta metodología puede contribuir en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas en un entorno educativo caracterizado por la

heterogeneidad. Por último, se analizará el impacto del ABP en el logro de los objetivos curriculares y en la motivación de los estudiantes, además, implementar la integración curricular.

Descripción de la experiencia de la intervención

La educación en la escuela no solo es un sistema de transmisión de conocimientos científicos, sino que debe inspirar al alumno a desarrollarse y desenvolverse en la sociedad, hacia los distintos campos de formación. Durante la pandemia se puso en evidencia la fragilidad de seguir un guion establecido dentro del programa curricular. El anterior plan y programa no solo era lineal, sino que se mostraba como un documento estandarizado, que supone que los conocimientos son homogéneos, que tienen el mismo impacto a lo largo y ancho del país, ya sea una zona urbana, rural o marginada. La NEM, se basa en una educación humanista, enfocada en atender las desigualdades de las minorías, partiendo de la resignificación del currículo.

Desde esta perspectiva, la escuela multigrado juega un papel importante, ya que por su naturaleza se encuentra en un sector desfavorecido, pues se ubican en comunidades rurales donde se puede carecer de diversos servicios básicos, conexión a internet o los recursos pueden ser limitados. Zabala (2000) menciona que "todos nosotros sabemos que de las cosas que hacemos algunas están muy bien hechas, otras son satisfactorias y algunas seguramente se pueden mejorar" (p.11). Es bajo esta necesidad que el docente tiene que analizar su práctica y reflexionar. Pero no solo reflexionar desde su propia experiencia, sino apoyarse de la valoración de los resultados obtenidos con anterioridad, comprobar que realmente los estudiantes han asimilado, comprendido y reflexionado la información desde su propia realidad.

La NEM se centra en el humanismo, sin embargo, la práctica dentro de las aulas se forma a partir de un eclecticismo de las diversas corrientes filosóficas que han existido. El humanismo tiene una estrecha relación con el constructivismo, pues ambos reafirman la necesidad de construir el conocimiento en lugar de ser transmitido, considerando los interese de los alumnos, viendo sus capacidades de lo individual y llevándolo a una comunidad de aprendizaje, donde se reflexione y se compartan conocimientos entre iguales.

La metodología ABP se vuelve una alternativa para permitir que las personas conciban los aprendizajes útiles en su desarrollo académico y en su vida,

además, que estos conocimientos tengan un objetivo y que no solo información desechable o inútil. A esto responde que nos preparemos para una vida real, con conocimientos que pueda implementar en el día a día, y que se "aprenda a aprender". Lamentablemente si los docentes, especialmente de la escuela multigrado, no promueve una utilidad real de lo que se ve en las aulas, difícilmente obtendrá resultados favorables. Además, Gillard, D. (2018) hace mención del interés del niño y el objetivo que se pretende alcanzar. Si este se cumple tuvo éxito y generara un aprendizaje satisfactorio, pero si no entonces fracasara y revalorizara los procesos que le hicieron fallar.

La integración curricular pretende que:

> Mediante la relación de los campos formativos, los ejes articuladores y la creación de proyectos se desarrolle un trabajo interdisciplinario que permita, por un lado, que los procesos formativos estén vinculados al contexto comunitario e intereses de las y los estudiantes y, por otro lado, facilite el abordaje de los contenidos fundamentales más allá de la fragmentación de las asignaturas. (SEP. 2023)

Entonces, se tiene que partir de una situación, necesidad o problema detectado dentro de la comunidad. Por lo que se necesita afinar la percepción y la reflexión sobre los acontecimientos que influyen de manera local como global, es decir actuar en y desde el contexto inmediato, así como el mundo globalizado. Para esto se necesita conocer el ¿qué se va a hacer?, ¿Cómo se va a hacer?, ¿qué se va a obtener? y ¿cuál es el beneficio? Visto desde un análisis crítico y donde la didáctica juega un papel importante para tener resultados favorables,

A esto surge la siguiente pregunta de investigación, ¿Cómo favorecer el aprendizaje significativo a través de la integración curricular propuesta por la NEM con alumnos de la fase 5 de una escuela rural multigrado? A continuación, se presenta la organización de contenidos y PDA que servirán de guía para la elaboración del ABP, utilizando la construcción de la estufa solar-

Tabla 1

Contenidos y PDA propuestos para realizar el proyecto de intervención

Campo formativo	Contenido	PDA
	Seguimiento crítico de noticias en diferentes medios de comunicación escrita.	Consulta distintos medios de comunicación escrita y selecciona noticias de su interés, justificando las razones de su elección. Escribe y comparte sus conclusiones sobre el hecho noticioso y sus reflexiones sobre las razones por las que pueden presentarse de diferente manera en cada medio de comunicación escrita.
	Comprensión y producción de textos explicativos.	Recupera información de distintas fuentes, como artículos de divulgación, libros de texto, reportes de investigación, para producir un texto explicativo sobre temas diversos y con propósitos particulares. Localiza y lee textos explicativos de temas variados. Expresa con sus palabras las ideas que comprende de los textos que lee y elabora resúmenes que le permitan reconstruir las ideas principales y los elementos de los textos explicativos. Reconoce y emplea relaciones de causa-consecuencia. Emplea palabras como primero, finalmente, luego, después, posteriormente, durante, para organizar las oraciones.
	Transformaciones de la energía térmica y eléctrica, así como su aplicación tecnológica.	Comprende que el calor es una forma de energía, que fluye entre objetos con diferente temperatura al ponerlos en contacto, siempre del objeto de mayor al de menor temperatura. Describe, experimenta y representa diferentes tipos de transferencia de energía térmica: conducción y convección; identifica su aplicación en las actividades humanas. Analiza los beneficios y riesgos generados en el medio ambiente y en la salud por la generación y consumo de energía térmica.
	Pérdida de biodiversidad, problemas medio ambientales en la comunidad, México y el mundo, así como acciones orientadas a fortalecer estilos de vida sustentables.	Analiza y explica algunos problemas medio ambientales de la comunidad, México y el mundo, sus causas y consecuencias en la salud ambiental. Comprende que el efecto invernadero es un proceso natural que favorece la vida en el planeta; establece relaciones entre su alteración, la contaminación del aire y el cambio climático, así como las consecuencias en el medio ambiente y la salud. Indaga y propone acciones orientadas a promover el consumo responsable en la escuela, familia y comunidad para favorecer estilos de vida sustentables y el bienestar común. Indaga proyectos de mejora del medio ambiente desarrollados por diversos pueblos, culturas, grupos y organizaciones de la sociedad civil, dependencias estatales o nacionales; y, reconoce el papel que desempeñan en la prevención y mitigación de diferentes problemáticas medio ambientales

Campo formativo	Contenido	PDA
	Sustentabilidad de la biodiversidad y humanismo: rasgos de los estilos de vida y modelos de desarrollo dominantes y su impacto en la biodiversidad, implicaciones socioambientales de la preservación	Valora las causas y los factores sociales que impactan en la problemática ambiental, en la salud de los ecosistemas, en los seres humanos y demás seres vivos, entre otros riesgos que amenazan la continuidad de la vida en la Tierra. Analiza críticamente las implicaciones socioambientales de la mercantilización de la biodiversidad, y propone alternativas sustentables para favorecer la estabilidad y seguridad de la convivencia humana con la naturaleza. Propone y realiza acciones de consumo sustentable en su casa, escuela y comunidad para proteger y contribuir a regenerar y preservar la biodiversidad. Dialoga acerca de qué manera, los posibles efectos del cambio climático pueden afectar a la biodiversidad y a las personas de acuerdo con el género y la edad o si viven en zona urbana o rural.
	Sentido de comunidad y satisfacción de necesidades humanas.	Argumenta acerca de la pertinencia de ideas, conocimientos y prácticas culturales de la comunidad, para valorar sus beneficios y áreas de oportunidad en favor del bienestar individual y colectivo. Experimenta formas de organización y representación gráfica, así como medios, recursos y procesos empleados en la satisfacción de necesidades, con el fin de proponer mejoras orientadas a fomentar el desarrollo sostenible.

Nota: esta tabla de elaboración propia muestra los campos formativos, contenidos y PDA, que se abordarán en el proyecto educativo.

El trabajo por proyectos presenta ventajas y desventajas, en el primer caso si esta se trabaja de manera apropiada, se atrapa al estudiante, lo envuelve y él mismo hace suyo dicha situación, y en caso contrario una desventaja es que "cuando trabajamos proyectos corremos el riesgo de alejarnos en exceso del currículo" (Bueno, 2017). Por eso es necesario planificar bien las actividades y la integración curricular juega un papel medular para evitar que esto suceda y así se logre el máximo logro de los aprendizajes, que a su vez estos sean significativos. No obstante, la NEM, plantea seis pasos a seguir para ejecutar de manera eficiente el ABP, estos son: Presentemos, recolectemos, formulemos el problema, organicemos la experiencia, vivamos la experiencia y valoramos la experiencia (SEIEM, 2024, p.24), en lo consecuente se presentará un esbozo del proyecto de la estufa solar y sus implicaciones.

Tabla 2

Secuencia de actividades para implementación del proyecto

Pasos de la metodología	Actividades propuestas
Presentemos	Se presenta la situación-problema, a partir de una noticia sobre los problemas ambientales de la comunidad y del mundo, los alumnos tendrán que analizar la información y relacionarla con su contexto inmediato.
Recolectemos	Se recolectará información en noticias del país y del mundo, revistas de interés científico, libros, internet, etc. sobre los problemas ambientales, específicamente sobre el cambio climático, el calentamiento global y los gases de efecto invernadero. A partir de este punto se procurará que el alumno desarrolle y utilice su pensamiento crítico para que pueda comprender, analizar y expresar su opinión acerca de la problemática planteada.
Formulemos el problema	Los alumnos comprenden las consecuencias de la contaminación y del cambio climático, las relacionan con las actividades cotidianas que realizan en su comunidad e identifican si existe relación entre lo investigado y con lo que viven día a día, si estas actividades pueden afectar su bienestar y su salud. Proponen soluciones que se puedan implementar dentro de su comunidad, y que a su vez sea sustentable, amigable con el medio ambiente y pueda ser solventado por las familias del lugar.
Organicemos la experiencia	Se presenta la opción de la estufa solar como tecnología ecológica, sus implicaciones, su impacto al medio ambiente, su contribución al cuidado del medio ambiente y al calentamiento global. Se investiga sus usos anteriores y la documentación necesaria para construir una en la escuela, conocer los riesgos al no realizar las actividades de la mejor manera, los materiales que se podrían usar, utilizar conceptos como reflexión de la luz, calor, energía termia solar, foco, puntos cardenales, día y noche, cóncavo y convexo.
Vivamos la experiencia	Reunir los materiales necesarios para la construcción de la estufa, tomar en cuenta las opiniones de los alumnos para generar una ruta de construcción, así evitar conflictos, además trabajar en la toma de decisiones. En comunidad construir al menos un prototipo de la estufa solar utilizando la información recabada con anterioridad. Una vez terminada la estufa solar se pondrá a prueba varios días a fin de conocer sus eficacia y eficiencia con distintos alimentos. Recabar información a fin de valorar su utilidad y viabilidad.
Valoramos la experiencia	Se da a conocer a la comunidad escolar, y se valora su utilidad, así como los beneficios que se tendrá en el cuidado del medio ambiente, la contaminación del aire por causa del Co2, el calentamiento global, la deforestación y cuidado de la economía. Elaborar un folleto a computadora sobre la importancia de la tecnología ecológica sustentable, los pasos a seguir para la elaboración de la estufa y sus resultados obtenidos, ventajas y desventajas.

Nota: tabla de creación propia que muestra un esbozo general de las fases de la metodología sociocrítica ABP y las actividades propuestas.

Descripción de los resultados parciales o finales

Después de la intervención de la estrategia se realizarán sondeos para conocer la experiencia vivida, así como la utilidad de la estufa solar en la preparación de alimentos en el desayunador dentro de la institución. Si se genera la inquietud de los alumnos para replicar el producto final en sus hogares y si pueden recordar los conceptos clave que permiten comprender la estructura y funcionalidad etc.

Referencias

Beane, J. A. (2005). La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática. España: Ediciones Morata, S.L.

Bueno, G. (2017). *Aprendizajes basados en proyectos en primaria en una escuela rural*. Tarragona: Universidad Internacional de la Rioja.

Derek, G. (2018). *The proyect method.* Columbia university.

González, L., & Moreno Tapia, J. (2022). Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidad y vacíos. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 4(2), 65-77.

López, I. (2021). *Formación de docentes para el trabajo en escuelas multigrado.*

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2024, 8 de octubre). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/

Ríos, C. et al. (2020). El diseño para la enseñanza con grupos multigrado. En Cano, A. y Chávez, G. (Coords); Memorias del IV Coloquio Internacional de las Culturas del Desierto. Primera Parte. México: Red Multidisciplinaria de Estudios del Desierto/CONACYT/Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Pp. (113-134).

Secretaria de Educación Pública. (2023). *Libro si recetas, para la maestra y el maestro, fase 4.* SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2024*). Programa de Estudio de Educación Primaria, Programa Sintético Fase 5*. SEP.

Servicios Educativos Integrados al Estado De México (2024). *Marco de orientaciones y criterios para el acompañamiento, asesoría y fortalecimiento del programa analítico y la planeación didáctica*. SEIEM editorial.

Zabala, V. (2000). *La práctica educativa. Como enseñar.* España. Grao.

Alfabetización de alumnos de cuarto grado de educación primaria rural en la NEM: experiencias docentes*

*Candy Lizbeth Avalos Jimenez***

Resumen

La alfabetización en cuarto grado de educación primaria, especialmente en contextos rurales, es crucial para consolidar las habilidades básicas de lectura y escritura que los estudiantes han comenzado a desarrollar en los primeros años escolares. En esta etapa, los niños no sólo leen para aprender, sino que comienzan a comprender textos más complejos, expresar ideas con mayor claridad y desarrollar pensamiento crítico. En zonas rurales, donde los recursos educativos pueden ser limitados y las brechas de acceso al conocimiento más marcadas, fortalecer la alfabetización permite reducir desigualdades y mejorar las oportunidades académicas y sociales de los estudiantes. En esta fase, también es importante mencionar que, hay niños que aún no logran consolidar la lectoescritura, es por ello que se pretende investigar y conocer las barreras de aprendizaje que impiden que los alumnos no lean y escriban. Para dicho trabajo, es fundamental conocer de igual manera las estrategias y experiencias que los docentes de cuarto grado presentan. En escenarios rurales, donde suelen confluir factores como la desigualdad socioeconómica, la limitada disponibilidad de recursos pedagógicos y la escasa formación continua del profesorado, el fortalecimiento de la alfabetización adquiere una relevancia aún mayor. Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionaron cinco sujetos informantes de diferentes escuelas primarias rurales que ayudarán a aportar saberes, experien-

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Educación segundo semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271.
candylizbeth.avalosj@upntabasco.edu.mx

cias y conocimientos acerca de esta problemática, mediante el estudio cualitativo con un enfoque fenomenológico que consiste en realizar observaciones y entrevista en la etapa de campo, lo cual ayudará a sustentar y enriquecer aún más está investigación.

Palabras clave: alfabetización, lectoescritura, educación rural, barreras de aprendizaje, estrategias docentes.

El trabajo de investigación Alfabetización de alumnos de cuarto grado de educación primaria rural en la NEM: experiencias docentes presenta como objetivo general analizar las experiencias de los docentes para alfabetizar a los alumnos de cuarto grado en educación primaria rural con la NEM a través de la investigación cualitativa. Es esencial resaltar el impacto del alfabetismo en la sociedad y la crucial labor que tienen los docentes de la educación, especialmente aquellos maestros que acompañan a los niños en sus primeros pasos en la lectura. Con los resultados de esta investigación se pretende beneficiar proporcionando información de gran relevancia a docentes que se desempeñan en escuelas rurales para que, tengan un fundamento teórico que sirva para transformar su práctica a favor de las necesidades de los alumnos, así también se espera que esta investigación satisfaga a padres de familia para que se comprometan con la educación de sus hijos y conozcan la información apropiada para utilizarla a su favor, de igual forma a los alumnos que son el futuro del mañana, y que esta investigación logre mejorar sus problemas de alfabetización y propiciar una educación apropiada a sus necesidades y a la sociedad en general que sirva para informarles sobre la problemática que se ha estado presentando en la escuela y se apropien de algunas estrategias que les puedan ser útiles en el hogar.

En la presente investigación se llevará a cabo la etapa de campo mediante observaciones y entrevistas a cinco sujetos informantes que fueron seleccionados y nombrados con los siguientes seudónimos Manuel y Juan, de la escuela primaria rural identificada con el seudónimo AB del municipio de Cárdenas Tabasco, Cristina y Elena de la escuela primaria rural identificada con el seudónimo BC ubicada en el municipio de Cárdenas Tabasco, y por último Martha perteneciente a la escuela primaria rural identificada por el seudónimo CD. Cabe mencionar que las escuelas BC y CD comparten el mismo plantel en diferentes turnos.

Este estudio está dirigido al tipo de investigación cualitativo porque este asimila y comprende la realidad del contexto para poder investigarlo. Giddens (2007) asevera que:

> La investigación cualitativa representa un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales, y el entendimiento de los significados que estos asignan a sus acciones, creencias y valores. (p.13)

Es importante mencionar que la investigación cualitativa es la mejor para hacer cambios significativos en lo que la educación se refiere, a través de conocer la realidad de la escuela en la que se encuentra inmersa esta investigación. El estudio de la fenomenología en las experiencias docentes se enfoca en explorar y comprender las vivencias subjetivas de los maestros en su práctica educativa en relación a cómo alfabetizan. Este enfoque permite a los docentes reflexionar sobre sus propias percepciones, emociones, y relaciones en el contexto educativo, aportando una nueva visión sobre la enseñanza y el aprendizaje. A través de la fenomenología, los docentes pueden analizar profundamente cómo experimentan el aula, cómo perciben a los estudiantes, y cómo dan sentido a su rol como educadores.

Asimismo Husserl (1913) nos dice que:

> La fenomenología es un método para investigar la conciencia y sus estructuras, cuya esencia es la descripción de las experiencias vividas, enfatizando la intencionalidad de la conciencia, es decir, que toda conciencia está siempre dirigida hacia un objeto, un contenido, o un fenómeno que se presenta ante nosotros. (p.29)

Esta perspectiva será muy útil en el campo, ya que nos permitirá escuchar los testimonios de cada sujeto informante en su pureza al expresar sus experiencias frente a grupo al alfabetizar a los alumnos a lo largo de su servicio y el cómo llevan a cabo la alfabetización actualmente con la NEM. En esta investigación se optó por llevar a cabo la entrevista de tipo semiestructurada, debido a que las preguntas a cuestionar serán tomadas de un guión diseñado en base a lo que se pretende investigar, también porque dará la facilidad de adaptarse a las respuestas de los sujetos informantes y poder diseñar otras preguntas de acuerdo a lo que va surgiendo en la entrevista cara a cara. En su libro Hernández et al.

(2014) señala que: "la entrevista semiestructurada permite que el entrevistador guíe la conversación con base en un guión previamente definido, pero que al mismo tiempo tenga la posibilidad de adaptar las preguntas o realizar nuevas de acuerdo con las respuestas del entrevistado." (p.396). El autor destaca que dicha herramienta es flexible y dinámica, puesto que esta permite al entrevistador más allá de tener diseñadas las preguntas, profundizar el tema, también autoriza formular nuevas interrogantes durante la interacción haciendo el proceso más enriquecedor.

Martínez (2006) determina la importancia de los elementos utilizados en dicho tipo de entrevista "los principales instrumentos que se utilizan en la entrevista semiestructurada son la guía de entrevista, la grabadora de audio o video para registrar la información, y las notas de campo que permiten capturar observaciones adicionales que pueden enriquecer el análisis de los datos." (p.122). Es por ello que en esta investigación se utilizará el guión de entrevista y la grabadora de audio para rescatar cada detalle de la información brindada por los sujetos.

Dentro de este trabajo de investigación, se tomaron en cuenta algunas teorías de diversos autores sobre el problema de investigación planteado entre ellos se abordan algunos temas como, *Alfabetización en educación primaria* en relación con este tema, es importante saber que la alfabetización primaria es de continuidad y progreso, dado que, es un proceso que se empieza en educación preescolar debido a que es el nivel donde se sientan las bases del desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. En esta fase 2 es donde los niños adquieren conocimiento y habilidades para empezar a desarrollar la escritura y la lectura iniciando con garabatos, después letras y Asimismo también reconocen los símbolos.

La educación preescolar ayuda a que los alumnos tengan noción y se les facilite la alfabetización cuando efectúen el cambio a la siguiente fase educativa. Todo esto parece confirmar que, "Si bien la educación pre-escolar es importante para facilitar la transición hacia la escuela y hacia la alfabetización, las estrategias remediales son sólo una solución parcial a un sistema escolar que requiere transformaciones de fondo" (Torres, 2000, p.18) de acuerdo con el autor, la transición del preescolar a la primaria para la alfabetización es un proceso muy importante en el desarrollo educativo de los alumnos, puesto que esto implica el cambio de una enseñanza basada en la exploración y el juego a un aprendizaje

más estructurado y formal en cuanto a la alfabetización asegurando un aprendizaje significativo en los primeros años de educación formal.

Otro tema relevante es acerca de las *estrategias de alfabetización* se refiere a las diferentes formas de enseñar a leer y escribir. En este apartado, quiero hacer mención de una estrategia en particular que ayuda al alumno a fomentar la confianza, la participación activa y el desarrollo del pensamiento crítico.

También sirve para descubrir y potenciar las fortalezas intelectuales, Pérez (2006) asevera que "Romper las consabidas barreras de los miedos a lo nuevo, a la participación en público, descubrir sus propias fortalezas intelectuales (cualquiera que sea su nivel), son actividades que hay que repetir y entrenarse, una y otra vez" (p.37) reafirmando lo que menciona el autor es importante que el alumno rompa con el miedo a lo nuevo y animarse a participar en público es clave para que las personas puedan comunicarse de manera efectiva, expresar sus ideas y acceder a nuevas oportunidades que le servirán de aprendizaje.

Otra estrategia clave es la metacognitiva de la comprensión lectora específicamente a través del modelado dentro de un enfoque de andamiaje progresivo. En esta fase, el docente ejerce su papel de guía, mostrando de forma explícita cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión de algún texto. De manera detallada, Collins y Smith en Solé, (1992) describe:

> Asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. En la primera, o fase de modelado, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto -por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas. También comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos, etc. (p.66)

Esta visión pone énfasis en que los alumnos no solo lean, sino que también aprendan cómo leer de forma estratégica. O sea que el maestro, al leer en voz alta y verbalizar sus procesos mentales, ofrece un ejemplo sobre cómo enfrentar un texto de manera activa.

El siguiente tema que es muy importante abordar en mi trabajo de investigación es, *la lectura en voz alta por episodios*, es una modalidad en la que un texto largo se divide en varias partes y se lee en distintos momentos. Su objetivo

principal es mantener el interés y la curiosidad del lector, permitiéndole anticipar lo que sucederá en la historia. Esta técnica fomenta la comprensión lectora, la imaginación y el deseo de continuar explorando el tema. Según lo expuesto por SEP (2006)

> hace referencia a las modalidades de lectura en voz alta por episodio que comprende número uno, la audición de lectura la cual es realizada por docentes o alumnos, permitiendo que los niños descubran la relación entre la lectura y contenido y llevándose a cabo la lectura oral en voz alta, también numero dos encontramos la lectura guiada en esta se sugiere formular preguntas para guiar la comprensión de un texto, número tres la lectura compartida en esta modalidad se apoyan en equipo y un niño es quien guía la lectura a sus compañeros aplicando preguntas que son proporcionadas por el maestro y al final ellos mismos las formulan, luego número cuatro la lectura comentada en ella también se forman equipo y mientras leen se va agregando comentarios durante y después de la lectura, número cinco la lectura independiente como su nombre lo indica es cuando los niños leen de forma autónoma en base a sus propósitos personales seleccionando y leyendo de forma libre, por último la lectura por episodios se realiza mediante un texto largo dividido en varias partes para así poder despertar el interés del lector.

La SEP establece las diversas modalidades de lectura en voz alta que facilitan el desarrollo de la comprensión lectora y la interacción con los textos. Las diversas modalidades nos hablan acerca de los pasos para llevar a cabo la comprensión, fomentar el gusto por la lectura y desarrollar habilidades críticas en los estudiantes. Iniciamos con la audición de lectura, la cual comprende que un docente o alumno lee en voz alta para que los niños asocien la lectura con el contenido, después tenemos la lectura guiada, en ella se emplean preguntas para orientar la comprensión del texto.

En el siguiente tema, es importante sugerir que las estrategias no son certezas absolutas, sino conjeturas bien fundamentadas que implican cierto grado de riesgo. Esto es especialmente relevante en ámbitos como la educación en este caso, la planeación y la toma de decisiones, donde no siempre hay un único camino correcto, sino múltiples opciones que deben evaluarse con criterio y flexibilidad. De acuerdo con Valls en Peña, (2000) "las estrategias son sospechas inteligentes aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar" (p. 160) este punto es particularmente relevante porque las estra-

tegias son hipótesis informadas que requieren flexibilidad y adaptabilidad para ajustarse a las circunstancias cambiantes.

Otro tema que es importante tomar en cuenta en este trabajo es acerca de las estrategias de lectura, cabe mencionar que son herramientas clave para la comprensión del texto y las cuales incluyen, el muestreo que es donde el lector extrae palabras, imágenes o ideas del texto para predecir su contenido, seguidamente la predicción es la que se basa en el conocimiento previo del lector para anticipar el desenlace de una historia, una explicación o la continuación de un texto, posteriormente la anticipación le permite al lector prever significados léxico- semánticos en función del tema del texto, de igual forma la confirmación y autocorrección consiste en verificar si las predicciones del lector coinciden con el texto y corregir posibles errores.

Asimismo la inferencia también implica deducir información implícita en el texto, y por último el monitoreo ayuda a evaluar la propia comprensión lectora y a ajustar estrategias según sea necesario. Estas estrategias favorecen una lectura activa y reflexiva, permitiendo que el lector interactúe con el texto de manera más efectiva. Como bien señala la SEP (2006)

> Hace hincapié en las estrategias de lectura, las cuales son el muestreo que es donde el lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que sirven como índices para predecir un contenido, la predicción es donde entra el conocimiento del lector sobre el mundo o en cuanto a pronosticar el final de alguna historia, una explicación o la continuación de una carta, la anticipación se refiere cuando el lector lee se van adquiriendo anticipaciones que pueden resultar léxico-semánticas o sea que predetermina el significado con respecto al tema, también la confirmación y autocorrección que es igual una forma de aprendizaje porque son las anticipaciones del lector y coinciden con el texto o en ocasiones no, la inferencia es la posibilidad de derivar o deducir información que no es clara en un texto y por último el monitoreo que sirve para evaluar la propia comprensión que se obtiene en la lectura.

Las estrategias de lectura mencionadas por la SEP resaltan la importancia de un enfoque activo en la comprensión de textos. No se trata solo de decodificar palabras, sino de construir significado a partir de elementos como el contexto, los conocimientos previos y la capacidad de inferencia.

Mientras que los niños desarrollan de forma espontánea la capacidad de hablar y comprender el lenguaje hablado en sus primeros años de vida, la lectu-

ra y la escritura requieren una enseñanza estructurada. Según lo expuesto por Horrocks y Sackett en Guevara et al. (2008)

> Se admite que la mayoría de los niños ingresan en la escuela con una considerable capacidad para entender y utilizar palabras en forma oral, pero que es reducido el número de los que en ese momento son capaces de leerlas (y escribirlas). A la mayoría de los niños es necesario enseñarles. (p. 44)

Este planteamiento resalta la importancia de la educación inicial en la alfabetización, ya que el desarrollo del lenguaje oral no garantiza automáticamente la capacidad de leer y escribir. Es necesario un proceso de enseñanza sistemático que ayude a los niños a establecer la relación entre los sonidos del habla y su representación escrita.

Consideraciones finales

Están pendientes la aplicación de las entrevistas y observaciones a los sujetos informantes, es por ello que el trabajo lleva un 50% de avance, posteriormente se realizarán las transcripciones de entrevistas de cada una de ellas y finalmente, el análisis de los datos recabados y observaciones.

Referencias

Giddens, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Liberabit Revista de Psicología, 13, 13 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309

Husserl, E. (1913). La idea de la fenomenología. Teología y Vida, 47 (4), 29 https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492006000300008

Hernández, S.R., Fernández, C.C., & Baptista, L.P. (2014 a). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. Education

Martínez, M. (2006). *Metodología de la investigación cualitativa.* McGraw-Hill

Torres, R.M. (2000). Alfabetización para todos (versión Adobe Digital). http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/educacion/alfabetizacion_para%20_todos.pdf

Pérez (2006). Los métodos de la alfabetización. VARONA, (43), 37 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635563009

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. GRAÓ

Secretaría de Educación Pública (2006). Libro para el maestro español cuarto grado: Autor

Peña (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. Educere, 4 (11), 160 https://www.redalyc.org/pdf/356/35601104.pdf

Secretaría de Educación Pública (2006). Libro para el maestro español cuarto grado: Autor

Guevara, B.Y., López, H.A., García, V. G., Delgado, S.U., y Hermosillo, G. A. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. Perfiles Educativos, XXX, (121), 44 https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n121/v30n121a3.pdf

El trabajo en comunidades para fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático en alumnos de segundo grado de educación primaria*

*Brenda Lizbeth Hernandez Vega***

Resumen

El desarrollo del pensamiento lógico matemático es esencial en la vida del ser humano ya que le permite entender conceptos, realizar cálculos, razonar y analizar situaciones de la vida cotidiana. La presente investigación es de corte cualitativo bajo la metodología de investigación acción de Jonh Elliot, se muestra el diseño de la propuesta de intervención que se llevara a cabo en un grupo de segundo grado de educación primaria del municipio de Chimalhuacán, Estado de México. El objetivo de la intervención es fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico matemática para la resolución de problemas a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). La pregunta de investigación empleada es ¿de qué manera la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) influye en el desarrollo del pensamiento lógico matemático y la capacidad de resolución de problemas en los alumnos de segundo grado grupo A? Para la investigación se analizaron diversos documentos como evaluaciones de Mejoredu, exámenes diagnósticos y cuestionarios con la finalidad de identificar con claridad la problemática a abordar a través del análisis de estos documentos se detectó que los alumnos presentan dificultad en la resolución de problemas matemáticos lo cual se detectó por medio del diagnóstico integral. Mediante gráficas se mostraron los resultados obtenidos al concluir la elaboración del diagnóstico integral del gru-

* Línea temática: educación matemática.

** Maestría en Educación Básica, Segundo Modulo trimestral. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Sede Regional Nezahualcóyotl C.C.T. 15DUPOOO2K
brenn_0601@hotmail.com

po. Finalmente, se muestra una propuesta de intervención que se implementará para abordar la problemática identificada con el fin de fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico matemática en los alumnos.

Palabras clave: pensamiento lógico matemático, aprendizaje basado en problemas.

Introducción

La presente investigación se llevará a cabo con los alumnos del segundo grado grupo A de una escuela primaria ubicada en la parte alta de San Lorenzo Municipio de Chimalhuacán, Estado de México. El grupo lo integran un total de 33 alumnos de los cuales 20 son niños y 13 son niñas, sus edades cronológicas oscilan entre los 7 y 8 años. Para el presente documento se hará uso de una metodología cualitativa bajo el enfoque de investigación acción, de acuerdo con Jonh Elliot (2005) la investigación acción se enfoca en situaciones sociales teniendo como finalidad mejorar la forma de actuar en ella.

Este tipo de investigación proporciona herramientas que permiten tomar decisiones ante situaciones particulares. Elliot (2005) representa un espiral de ciclos de la siguiente manera: en la primer fase del primer ciclo se identifica la idea inicial es decir la situación que se debe mejorar, posteriormente en la segunda fase se hace el reconocimiento (descubrimiento y análisis de hechos, subsecuentemente en la tercer fase se crea el plan general con sus pasos de acción, y la cuarta fase que es la implementación del plan general, enseguida se hace la revisión de la implementación y sus efectos, posteriormente en la fase cinco se hace el reconocimiento de los fallos en la implementación, es así que se llega a la revisión de la idea general y se corrige el plan para implementar los pasos siguientes y el ciclo vuelve a iniciar.

Para la primera fase del modelo de Elliott se identificó la problemática a abordar. Durante el trabajo en este ciclo escolar 2024-2025 se ha detectado que en este grupo de alumnos pertenecientes a la fase 3 de la Nueva Escuela Mexicana presentan dificultad en la consolidación del pensamiento lógico matemático, específicamente en la resolución de problemas que implican suma o resta. Son capaces de leer el problema, pero muy pocos logran analizar y comprender lo este les solicita, cabe mencionar que, de estos dos tipos de operaciones básicas, la resta es la operación que más se le dificulta al grupo ya que de "cinco

restas logran responder correctamente entre dos y tres operaciones" (Diario de campo, 30 de enero del 2025, p. 26) .

El objetivo de esta investigación es fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico matemática para la resolución de problemas a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). La pregunta de investigación es: ¿De qué manera la implementación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) influye en el desarrollo del pensamiento lógico matemático y la capacidad de resolución de problemas en los alumnos de segundo grado grupo A?

Descripción de la experiencia de la intervención

En la primera fase se identificó la idea inicial (problemática detectada), esto por medio del análisis de los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnosticas aplicadas a inicio del ciclo escolar, Asimismo se logra la identificación por medio de interacción diaria que se tiene con el grupo de alumnos al trabajar ejercicios como resolución de problemas se notó que presentaban dificultad en la resolución de dichos ejercicios. Para la segunda fase de la investigación se hizo el reconocimiento y análisis de hechos por medio de la elaboración del diagnóstico integral, se comenzó el registro de las observaciones de cada clase en un diario de campo, después se llevó a cabo una revisión de documentos: como el examen de conocimientos aplicado al inicio del ciclo escolar y la evaluación de MEJOREDU.

La Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica, fue diseñada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación y la Secretaría de Educación Pública. El objetivo de esta evaluación es apoyar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) con un enfoque comunitario y humanista, relacionándose a los principios pedagógicos del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. (MEJOREDU, 2024)

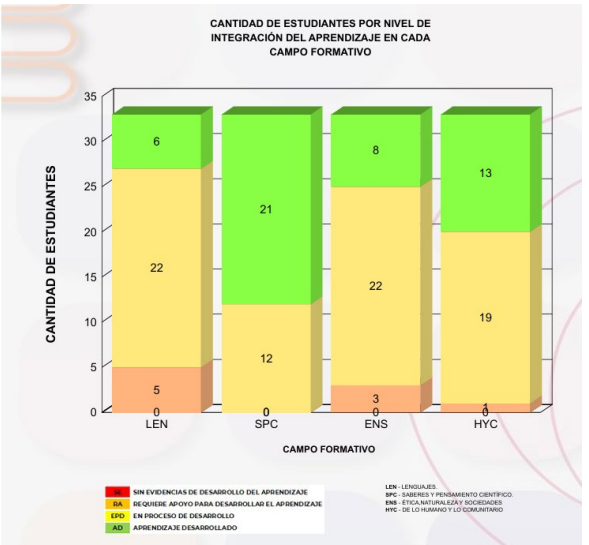
Al inicio del ciclo escolar se aplicó la evaluación diagnóstica de MEJOREDU los Ejercicios Integradores de Aprendizaje (EIA). Esta evaluación está integrada por dos ejercicios, el primero de ellos EIA-01 con tema de "La basura de la escuela" y el segundo EIA-02, con el tema de "Hablemos sobre el agua". La aplicación se realizó de la siguiente manera: el docente debía leer cada situa-

ción, enseguida cada una de las 4 consignas, posteriormente dar un tiempo para que los alumnos trabajaran cada una de las consignas.

Cada uno de los ejercicios evaluaba consignas de los cuatro campos formativos: Saberes y pensamiento científico, Lenguajes, Ética, naturaleza y sociedad y De lo humano y lo comunitario, la valoración se revisó mediante el uso de una rúbrica para cada consigna planteada. Finalmente, al concluir la evaluación de los ejercicios respecto a la rúbrica sugerida los datos se capturaron en la plataforma Sistema de Captura de Resultados y Emisión de Reportes (SiCRER). La figura 1 muestra los resultados obtenidos en la aplicación de los dos Ejercicios Integradores de Aprendizaje (EIA), la gráfica fue recuperada de la plataforma SiCRER, esta representación nos permite analizar de forma más clara en desempeño que mostraron los alumnos ante la evaluación de MEJOREDU.

Figura 1

Resultados de MEJOREDU ciclo escolar 2024-2025



Nota: se muestra los resultados de MEJOREDU obtenidos en alumnos de segundo grado.

Los resultados obtenidos en la evaluación de MEJOREDU a través de los EIA fueron: En el campo de lenguajes seis alumnos están en el aprendizaje desarrollado, veintidós de ellos en proceso de desarrollo y cinco requieren apoyo para desarrollar el aprendizaje. En el campo de saberes y pensamiento científi-

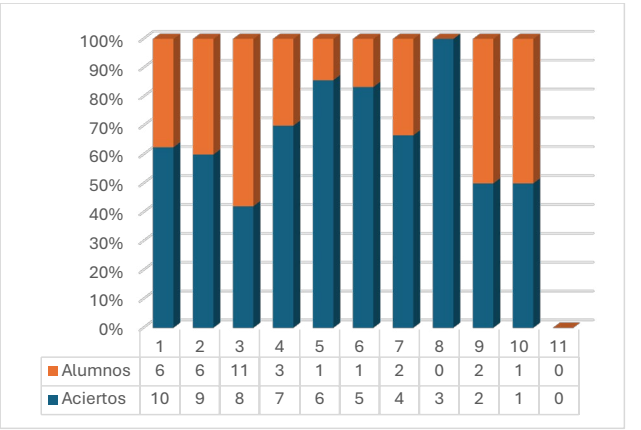
co veintiuno de los alumnos obtuvieron un aprendizaje en desarrollado y doce alumnos se encuentran en proceso de desarrollo. En el campo de Ética naturaleza y sociedades ocho alumnos están en el aprendizaje desarrollado, veintidós alumnos se encuentran en el proceso de desarrollo y tres alumnos requieren apoyo para desarrollar el aprendizaje. Finalmente, en el campo de lo humano y lo comunitario trece alumnos obtuvieron aprendizaje en desarrollado, diecinueve alumnos en proceso de desarrollo y un alumno requiere apoyo para desarrollar el aprendizaje.

En el campo Saberes y Pensamiento Científico no se muestra resultados con alumnos que requieran apoyo dado que las consignas de la prueba son básicas, la prueba se aplicó en la fase 3, primero y segundo grado de educación primaria. Los Ejercicios Integradores de Aprendizaje abordaron contenidos básicos relacionados con las matemáticas como el conteo del 1 al 10, consigna que permitió que la mayoría de los alumnos respondieran sin gran dificultad.

Para el diagnóstico inicial del grupo se aplicó un examen escrito, en el cual se abordó el reconocer cantidades de dinero, problemas de sumas, antecesor y sucesor, colecciones y lados de algunas figuras geométricas. Este apartado del examen estaba compuesto por diez reactivos de los cuales a continuación en la siguiente figura se muestra de forma gráfica los resultados obtenidos por los alumnos.

Figura 2

Examen diagnóstico del campo Saberes y Pensamiento Científico



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Alumnos	6	6	11	3	1	1	2	0	2	1	0
Aciertos	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

Nota: se muestra en las barras de color azul la cantidad de aciertos y en color naranja la cantidad de alumno que alcanzaron cada número de reactivos.

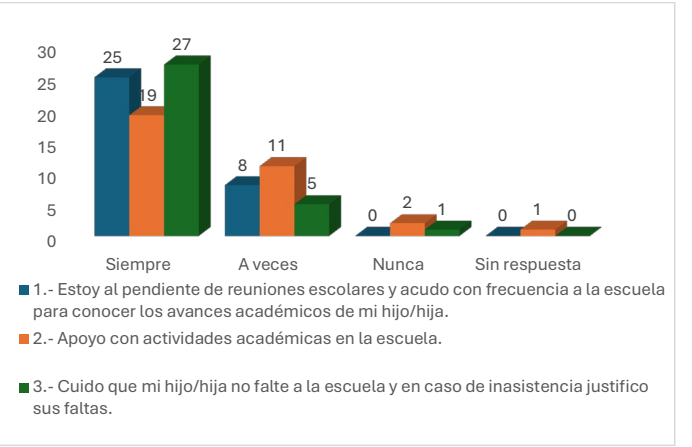
La gráfica anterior muestra los alumnos que presentan rezago en la habilidad para resolver correctamente operaciones básicas como suma y resta. En las barras se nota que seis alumnos lograron responder acertadamente los diez ejercicios y seis de ellos obtuvieron menos de cinco reactivos correctos en su examen. Estos datos permiten corroborar la problemática que presenta el grupo.

Posteriormente se elaboró un cuestionario genérico para padres de familia y alumnos. Con estos documentos se buscaba recuperar información sobre hábitos de estudio, hábitos alimenticios, aprendizaje en el hogar y aprovechamiento escolar. Estos cuestionarios se les enviaron a los padres de familia de manera impresa, debían responderlo y entregarlo al siguiente día. Una de las dificultades que se presentó durante este momento fue que algunos padres de familia no le dieron la importancia al cuestionario y se demoraron en devolverlo al docente.

Enseguida se muestran algunos de los resultados obtenidos en dicho cuestionario. En la figura 3 se muestran los resultados obtenidos por padres de familia en su cuestionario respecto a la categoría aprovechamiento escolar.

Figura 3

Análisis de la categoría aprovechamiento escolar



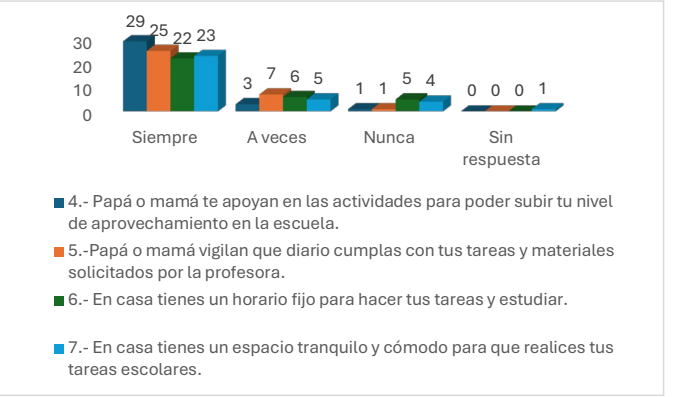
Nota: se muestra los resultados obtenidos en la categoría aprovechamiento escolar.

En la figura 4 se muestra de manera gráfica los resultados obtenidos por los alumnos en el apartado de la categoría aprendizaje en el hogar del cuestionario genérico aplicado en el grupo. En las barras se puede apreciar de forma clara

las respuestas proporcionadas por los alumnos en relación con sus experiencias vividas en su entorno doméstico.

Figura 4

Análisis de la categoría aprendizaje en el hogar



Nota: se muestra los resultados obtenidos en la categoría aprendizaje en el hogar.

Respecto a la evaluación de los estilos de aprendizaje, el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL) de Bandler y Grinder (citados en la DGB. 2004). También conocido como prueba (VAK) por los tres sistemas de representación sensorial en los que se centra y que nos ayuda a procesar la información que recibimos del mundo exterior: visual, auditivo y kinestésico. El sistema visual ayuda a recordar imágenes, el auditivo permite evocar sonido y expresiones verbales y el canal kinestésico nos permite procesar la información al asociarla con movimientos y sensaciones.

Para identificar los estilos de aprendizaje del grupo se aplicó a los alumnos una prueba sencilla tomada de una página de internet que proporciona a los docentes material didáctico, esta prueba esta adaptada acorde a la edad de los alumnos, de acuerdo con la edad de los infantes la teoría del desarrollo de Piaget (s/f) refiera que en la etapa preoperacional que va de los 2 a los 7 años "los niños aún no entienden lógica concreta y no pueden manipular mentalmente la información." (p.3)

Se aplicó la prueba del modelo de Programación neurolingüística, construida por cuatro reactivos donde cada pregunta muestra tres imágenes asociadas cada una a un tipo de estilo (visual, cinestésico y auditivo) los alumnos

después de leer cada pregunta deben seleccionar solo una imagen de acuerdo con la opción con la que se identifican.

Figura 5

Estilos de aprendizaje en alumnos de segundo grado grupo A

Visual	Cinestésico	Auditivo
11	22	0

Nota: Estilos de aprendizajes obtenidos en el grupo.

De un total de treinta y tres alumnos que integran el grupo veintidós de ellos muestran una preferencia predominante por el canal cinestésico esto indica que aprenden por experiencia práctica o por medio de la interacción con su entorno, once de ellos se inclinan por el canal visual lo que indica que su aprendizaje es más efectivo por medio de imágenes, gráficas y otros recursos visuales, una detección importante fue que ninguno de los alumnos muestra preferencia por el canal auditivo.

Para evaluar la lectura en los alumnos, se utilizó la herramienta Sistema de Alerta Temprana (SisAT), la prueba consiste en escuchar la lectura que hace el alumno mientras el docente clasifica en una tabla construida por seis indicadores con tres criterios cada uno el nivel de logro que alcanza cada estudiante. Al finalizar la prueba se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 6

Niveles de lectura en alumnos del segundo grado grupo A

Esperado	En desarrollo	Requiere apoyo
4	23	6

Nota: Niveles de lectura obtenidos en el grupo.

De los 33 alumnos evaluados, cuatro se encuentran en un nivel esperado, veintitrés de ellos están en desarrollo y los seis alumnos restantes requieren apoyo. Una vez realizada la sumatoria alcanzada por cada alumno se determina su nivel, los alumnos con un nivel esperado es porque lograron una puntuación

de 15 a 18 ya que el alumno lee de forma correcta, tiene buena comprensión general del texto y muestra seguridad ante la lectura. Alumnos en desarrollo alcanzan de 10 a 14 puntos, su desempeño es inconsistente, puede tener fluidez, pero mala comprensión. Los alumnos que requieren apoyo logran 9 o menos de puntuación, su comprensión es deficiente, no hay fluidez y hay inseguridad al leer (SEP, 2018).

El análisis de la situación nos permite indagar en la problemática y poner en marcha acciones de intervención pedagógica que les permita a los estudiantes superar las dificultades que enfrentan. Con esta intervención se busca presentar una propuesta novedosa e innovadora que contribuya a la mejora del aprovechamiento académico de los alumnos de segundo grado grupo A. Intervenir en esta segunda fase del ciclo uno fue fácil para el docente, dado que ya se contaba con información que sería de gran utilidad. La mayoría de los padres de familia mostraron una actitud colaborativa ante el cuestionario solicitado, los alumnos se mostraron interesados por proporcional al docente los datos que les solicitaba el documento. Al finalizar la revisión y análisis de la información se logró concluir el diagnóstico integral, lo que permitió detectar problemas en el área de pensamiento lógico matemático, específicamente en la resolución de problemas que implican operaciones básicas como sumas y resta.

Descripción de los resultados parciales o finales

De acuerdo con la perspectiva de Elliot (2005) la primera fase de la intervención se centra en identificar la idea inicial, para esta intervención la problemática se detectó a través del análisis y la revisión de exámenes aplicados a los alumnos del segundo grado grupo A al inicio de ciclo escolar. Identificar la idea inicial en el grupo de alumnos permite dar paso a la siguiente fase y buscar así la manera de que la intervención propuesta sea implementada y se logre abordar la problemática detectada.

En la segunda fase nombrada reconocimiento se llevó a cabo el análisis de hechos por medio de la elaboración del diagnóstico integral, se estuvo redactando en el diario de campo todas actividades y observaciones que se hacían diariamente al interactuar con el grupo. Se presentaron de forma gráfica y descrita los resultados obtenidos en distintas pruebas como la de MEJOREDU, examen de conocimiento del campo de saberes y pensamiento científico, se aplicó también un cuestionario genérico a padres de familia y alumnos

En la tercera fase, se diseñará el plan general, consiste en la implementación de ejercicios bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con esta intervención se pretende fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico matemático de los alumnos de segundo grado grupo A. De acuerdo con el CTE Segunda sesión ordinaria (s.f) esta metodología "orienta la solución de problemas reales que hacen del proceso de aprendizaje una experiencia de aprendizaje para la vida más allá del aula." (p.74)

El Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de la intervención por medio de ejercicios bajo la metodología de ABP es: Construcción de la noción de suma y resta como operaciones inversas. Resuelve situaciones problemáticas vinculadas a su contexto que implican sumas utilizando agrupamientos y el algoritmo convencional con números de hasta dos cifras.

De acuerdo con el programa sintético de la fase 3 (2022-2023) los contenidos abordados son los siguientes:

- Representa con diferentes expresiones aditivas (suma y resta) cantidades menores a 1000.
- Resuelve problemas que implican avanzar (suma) y retroceder (resta) en la recta numérica.
- Resuelve situaciones problemáticas vinculadas a su contexto que implican sumas utilizando agrupamientos y el algoritmo convencional con números de hasta dos cifras.
- Utiliza, explica y comprueba sus estrategias para calcular mentalmente sumas o restas con números naturales de hasta dos cifras. (p.35)

La intervención se aborda desde el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, el Programa Sintético de la fase 3 (2022-2023) menciona que en unas de sus líneas que el objeto de aprendizaje de este campo es:

> La comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como el cuerpo humano, los seres vivos, la materia, la energía, la salud, el medio ambiente y la tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social, articulando el desarrollo del pensamiento matemático a este fin (pág. 26).

Los saberes provienen de conocimientos y prácticas específicas construidos en diversos contextos incluyendo el conocimiento científico y matemático,

mismos que conforman un acervo social y cultural que se refiere a las distintas maneras de pensar, expresar, representar y hacer de las personas que determinan la pertenencia a una comunidad. (SEP, 2022-2223).

Los avances del diseño de intervención se muestran a continuación en el siguiente Diagrama de Gantt, en él se ilustran la planeación y se organizan de manera secuencial las actividades que se llevaran a cabo para la intervención. El diagrama permite observar de manera cronológica las tareas a realizar permitiendo también observar al responsable de las actividades y los tiempos estimados para cada una de ellas, el diagrama permite dar seguimiento al progreso de cada actividad.

Figura 8

Diagrama de Gantt

Actividades para el ABP	Responsable	Abril			Mayo		
		Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Presentemos: "El cumpleaños de mamá"	Investigador						
Recolectamos: El calendario y su uso El cronograma							
Formulemos el problema: ¿Cuántos días faltan para el cumpleaños de mamá? Compramos el regalo de cumpleaños							
Organizamos la experiencia: Organizamos la fiesta de cumpleaños de mamá							
Vivamos la experiencia: Compramos los regalos de cumpleaños							
Resultados y análisis: Fiesta de cumpleaños de mamá							

Nota: Diagrama de Gantt de la propuesta de intervención.

Con la implementación de esta intervención mediante actividades que se encuentran bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas permitirá a los alumnos del segundo grado grupo A se fortalezca su pensamiento lógico matemático y puedan ser capaces de resolver problemas por si mismos

desde su contexto real, por tal motivo las actividades diseñadas considerarán a la comunidad en la que se desenvuelve el alumno.

Referencias

Consejo Técnico Escolar Segunda Sesión Ordinaria (s.f.) Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. 4a ed. Morata.

Hernandez V. B. L. (2025). Diario de campo.

Mejoredu. (2024). Evaluación Diagnóstica 2024. https://www.mejoredu.gob.mx/evaluacion-diagnostica-2024

Secretaría de Educación Pública SEP. (2022-2023). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 3, Ciclo Escolar 2022-2023.

Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. (s/f). https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf

Desafíos docentes al trabajar por proyectos en el campo formativo de lenguajes en la fase 5 de educación primaria*

*Jayred Vázquez Sánchez***

Resumen

El presente estudio aborda los desafíos que enfrentan los docentes al implementar el trabajo por proyectos en el campo formativo de lenguajes, específicamente en la fase 5 de educación primaria. El objetivo principal es identificar y analizar las dificultades que surgen durante la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos en el aula, así como las estrategias que emplean los docentes para superarlas. La investigación se desarrolla con el método fenomenológico, utilizando como técnicas de recolección de datos la entrevista semiestructurada y la observación no participante. Se seleccionaron cinco sujetos informantes, todos ellos docentes en activo que imparten clases en la quinta fase de educación primaria (5º y 6º grado) en centros educativos públicos. Las entrevistas permitirán recoger experiencias personales, percepciones y valoraciones sobre la metodología de trabajo por proyectos, mientras que las observaciones en el aula ofrecerán información directa sobre la aplicación práctica de dicha metodología. Los resultados de acuerdo al estado del arte y al marco teórico, muestran que los principales desafíos se relacionan con la gestión del tiempo, la diversidad del alumnado, la planificación interdisciplinar, la evaluación formativa y la disponibilidad de recursos. Asimismo, se destaca la necesidad de formación continua y apoyo institucional para lograr una implementación eficaz y significativa. Esté estudio busca contribuir a la mejora de las prácticas

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Educación segundo semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271.
jayred.vazquezs@upntabasco.edu.mx

pedagógicas y a una comprensión más profunda del rol docente en entornos educativos innovadores.

Palabras clave: desafíos, trabajo por proyectos, docentes, lenguajes, educación primaria.

El trabajo de investigación Desafíos docentes al trabajar por proyectos en el campo formativo de lenguajes en la fase 5 de educación primaria presenta como objetivo, analizar las experiencias de los docentes para abordar los desafíos al trabajar por proyectos en el campo formativo de lenguajes en la fase 5 de educación primaria utilizando la investigación cualitativa. La investigación busca proporcionar información que será útil a toda la comunidad educativa entre ellos los docentes y alumnos, para mejorar el conocimiento sobre la aplicación del trabajo por proyectos en el aula, así también, sus características y las formas de intervención.

Los docentes podrán entender la realidad en las aulas desde otras experiencias docentes, podrán mejorar sus actividades en clases, y lograr un entendimiento sobre cómo implementar el trabajo por proyectos en el aula, desde la NEM, debido a que es un plan de estudios relativamente nuevo y no cuenta con muchas investigaciones sobre el tema.

Asimismo, los alumnos, se beneficiarán con una educación de excelencia, disminuyendo el rezago educativo que existe en las aulas en México.

El tipo de investigación es cualitativa, utilizando el método de fenomenología porque para Husserl en Rodríguez (1996) afirma que:

> La fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando. (p.3)

La fenomenología no busca explicar o interpretar la realidad externa, sino más bien comprender cómo los individuos perciben y dan sentido a sus vivencias.

Se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas, como técnica de recolección de datos, puesto que, puede profundizar en temas relevantes que surjan durante la conversación. Arias (2012), menciona "Aun cuando existe una guía de preguntas, el entrevistador puede realizar otras no contempladas inicial-

mente. Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional o extraordinaria." (p.74) así, como nos menciona el autor, su flexibilidad, nos permitirá conocer los desafíos de los docentes que en la actualidad están aplicando el trabajo por proyectos en las aulas.

Se efectuará la observación, como segunda técnica de recolección de datos, porque, la observación es una técnica viable para nuestra investigación cualitativa debido al extenso panorama que nos proporciona con respecto a los informantes y el entorno que nos rodea, Arias (2012) nos dice que "es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos." (p.69) es decir, nos permite obtener información detallada del contexto involucrado, sin la necesidad de interactuar con el medio.

Dentro del trabajo de investigación, se seleccionaron cinco sujetos informantes, son docentes en servicio, nivel primaria, que laboran en distintas instituciones públicas, en el municipio de Cárdenas. Los cuales nos ayudarán proporcionando datos para analizar los desafíos que enfrentan en el trabajo por proyecto con la NEM.

Dentro de este trabajo de investigación, se tomaron en cuenta algunas teorías de investigadores sobre el problema de investigación planteado entre ellos se abordan algunos temas como, la conceptualización del trabajo por proyectos, Kilpatrick (1918) menciona que "el método de proyectos es una estrategia educativa en la que los estudiantes trabajan activamente en la resolución de problemas reales, desarrollando competencias prácticas y fomentando su interés por el aprendizaje" (p.5), de manera que, el trabajo por proyectos responde a los desafíos actuales en la educación, donde es fundamental desarrollar competencias prácticas, no solo conocimientos teóricos, por tanto, permite a los estudiantes aprender haciendo, en lugar de limitarse a la teoría.

Se aborda también, características del trabajo por proyectos en educación primaria, el trabajo por proyectos se caracteriza por fomentar la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje.

Según Hernández y Ventura (1998)

> Trabajar por proyectos permite a los estudiantes ser protagonistas de su propio aprendizaje, implicándose en procesos de investigación que parten de sus intereses y que buscan resolver problemas relevantes en su contexto (p.27)

Es así que, se favorece el desarrollo creativo y pensamiento crítico de los estudiantes.

Es por ello que se identificaran los desafíos docentes en el trabajo por proyectos, éste se ha consolidado como una estrategia metodológica efectiva para el desarrollo de competencias en los estudiantes, para Valdivia, et al. (2024) menciona que:

> A pesar de los beneficios evidentes, la adopción del enfoque de proyectos enfrenta desafíos significativos. La resistencia al cambio por parte de algunos educadores, la falta de recursos adecuados y las dificultades en la evaluación de competencias complejas son obstáculos destacados que limitan su efectividad. Estos desafíos requieren atención específica para asegurar que el enfoque de proyectos pueda ser implementado de manera más efectiva y sostenible (p.493)

El trabajo por proyectos representa una oportunidad para transformar la enseñanza y favorecer un aprendizaje más significativo y contextualizado.

Se aborda, el rol docente en el trabajo por proyectos, el docente juega un papel clave como mediador, orientador y facilitador del aprendizaje, para Valdivia, et al. (2024) los docentes deben ser "facilitadores del aprendizaje que guían, motivan y proporcionan recursos, ajustando su rol de acuerdo con las necesidades del proyecto." (p.490) el docente adopta un rol fundamental para estructurar y guiar el proceso de aprendizaje, asegurando que los estudiantes alcancen los objetivos planteados.

El docente debe diseñar proyectos desafiantes, proporcionar herramientas para la investigación y asegurar un ambiente de aprendizaje colaborativo, para Valdivia, et al. (2024)

> El aprendizaje basado en proyectos representa una metodología robusta y flexible que se alinea bien con los objetivos educativos contemporáneos de formar estudiantes capaces de pensar críticamente y actuar de manera innovadora. Al integrar elementos de interdisciplinariedad y participación, el ABP no solo mejora el proceso de aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para los desafíos del mundo real, haciendo de la educación una experiencia más relevante y enriquecedora (p.490).

En este sentido, el rol docente se transforma en el de un mediador del conocimiento y un facilitador del aprendizaje colaborativo y finalmente dentro del marco teórico se aborda el tema del tema, fases del trabajo por proyectos, la SEP (2022) menciona que

> -Proponer planteamientos genuinos (refiere a una situación real, no forzada) para introducir el diálogo de acuerdo con los escenarios áulicos, escolares y comunitarios que se les podría presentar a los alumnos.
> - Identificación de la problemática. Proponer planteamientos para identificar la problemática general y aspectos específicos a investigar en el aula. (p.66)

Además, se asignan responsabilidades a los estudiantes fomentando así su autonomía.

Están pendientes las entrevistas y observaciones de los sujetos informantes, es por ello que el trabajo lleva un 50% de avance, posteriormente se realizarán las transcripciones de entrevistas y observaciones.

Referencias

Arias, G. (2012). *El proyecto de Investigación*. Episteme

Rodríguez, G. (1996). *Métodos de la investigación Cualitativa*. Aljibe

Kilpatrick, WH (1918). El método del proyecto: La utilización del acto propositivo en el proceso educativo, Registro universitario de profesores, 19*(4), 319–335

Hernández, F., y Ventura, M. (1998), La organización del currículo por proyectos de trabajo: El conocimiento es un caleidoscopio. Graó.

Valdivia Jáuregui, J., Reveles Márquez, J. de J., & Arias Maldonado, D. (2024). Implementación y desafíos del enfoque de proyectos de Kilpatrick en la Nueva Escuela Mexicana: Un análisis documental. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 486–495. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2267

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. Autor.

La lectura mecánica como factor que limita la comprensión lectora en alumnos de primaria*

*Daniel Arquimides Cruz Miranda***

Resumen

En este segundo módulo de la Maestría en Educación Básica, realicé un diagnóstico participativo sobre una situación insatisfactoria relacionada con las dificultades en la comprensión lectora de mis alumnos, esta etapa forma parte de la metodología de la Investigación-Acción (IA).

En un inicio explico cada uno de los pasos que realicé en este proceso, y a lo largo del escrito, menciono la perspectiva teórica que sustentó mi trabajo, particularmente el enfoque del constructivismo sociocultural, el cual me sirvió como una lupa para analizar la problemática identificada.

En la parte final, presento los resultados del análisis diagnóstico, organizados en tres ejes principales: la gestión del trabajo con la lengua en el aula, el enfoque de la lectura y la producción de textos. A partir de estos hallazgos, se explican las causas de la problemática identificada, los cuales servirán como base para la siguiente etapa de la IA, en la que se diseñará una propuesta de intervención.

Palabras clave: investigación-acción, diagnóstico, comprensión lectora, práctica docente.

* Línea temática: Enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en educación básica. Especialización: Animación Sociocultural de la Lengua. Modulo II. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 122.
omahavargas1995@gmail.com

Introducción

En mi práctica docente he identificado una situación insatisfactoria que ha afectado durante mucho tiempo el aprendizaje de mis estudiantes: la falta de una comprensión lectora profunda. Esta va más allá de entender solo la información explícita de un texto; implica captar el significado literal, inferir ideas implícitas, reflexionar sobre el contenido y conectar lo leído con conocimientos previos y experiencias personales para construir significado. En este sentido, Cassany (2009) explica que "leer las líneas" es entender lo que está claramente escrito y "leer entre líneas" implica captar lo que no se dice directamente, pero que puede inferirse, y "leer tras las líneas" se refiere a comprender la intención profunda del autor. Menciono lo anterior porque no he logrado que mis alumnos lleguen a estos dos últimos niveles.

El objetivo principal es mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, ya que esta habilidad es crucial, no solo para su éxito académico en diversas disciplinas como ciencias, historia y matemáticas, sino también para interpretar información en su vida cotidiana, tomar decisiones informadas y resolver problemas relacionados con la lectura.

Realicé un diagnóstico para identificar las causas de la falta de comprensión lectora profunda en mis estudiantes de sexto grado de primaria. Fueron 25 alumnos en total, ya que necesitaba comprender qué estaba haciendo o dejando de hacer para generar este problema. La deficiencia en la comprensión lectora afecta principalmente la participación de ellos en actividades orales, como exposiciones, debates, discusiones y participaciones en clase.

La escuela en la que trabajo y donde realicé el diagnostico está ubicada en la comunidad de San Isidro (Gallinero), un poblado a las afueras de Acapulco.

Los pasos del diagnóstico los llevé a cabo a lo largo de tres meses, utilizando la observación directa como técnica principal para recoger la información, complementada con grabaciones en video y el uso de un diario de campo. Este enfoque etnográfico me permitió entender con mayor profundidad la situación y conocer las causas de la problemática. Como mencionan Astorga y Van der Bijl (1991), "las causas del fracaso sin duda pueden ser muchas. Pero una explicación muy importante está en no conocer bien el problema que se quiere solucionar" (p. 3). Es decir, si no se comprende exactamente lo que ocurre, resulta complicado encontrar soluciones efectivas.

A través de este diagnóstico pude identificar factores pedagógicos en mi práctica que influyen en el desempeño de mis estudiantes, tales como las actividades que realizo en clase y las estrategias de enseñanza que implemento.

Descripción de la experiencia de la intervención

Para elaborar este trabajo seguí los pasos que propone Astorga (1991): identificar el problema que vamos a diagnosticar, elaborar un plan, recabar la información, procesar la información y socializarlos resultados.

El primer paso fue identificar y describir el problema, lo cual requirió escribir mi autobiografía profesional, durante este proceso enfrenté la dificultad de revivir experiencias pasadas que había olvidado, lo que complicó recordar y analizar críticamente momentos clave de mi práctica educativa. Sin embargo, tras este análisis, me di cuenta de que el problema principal era que no lograba que mis alumnos comprendieran lo que leían.

Posteriormente me enfoqué en la planificación del diagnóstico, estableciendo las fechas para la recopilación de información, decidí que la semana del 13 al 17 de enero de 2025 sería la fecha para grabar mis clases en video, definí los objetivos del diagnóstico, cuyo propósito era identificar las causas de las dificultades de comprensión de los textos,

Al comenzar a recopilar la información, grabé mis clases y al llegar a casa, me dediqué a escribir lo observado en los videos, además de recordar detalles que no se capturaron bien, especialmente aquellos momentos con poco sonido debido a la distancia de la cámara. Este proceso fue crucial para obtener una visión completa de lo sucedido en el aula. Reflexioné sobre lo observado, prestando atención tanto a las participaciones de los estudiantes como a mi propio comportamiento en clase. Escribí constantemente en mis diarios para registrar situaciones, diálogos y mis pensamientos durante el análisis.

Para organizar la información, utilicé tablas en Microsoft Word, lo que me permitió depurar y clasificar los datos de manera clara y ordenada. Siguiendo la recomendación de Erickson (1989) de establecer una base de evidencia para las afirmaciones, me aseguré de sustentar mis observaciones con datos verificables, lo que contribuyó a crear una base sólida para mi análisis.

Al analizar mis registros, me concentré en identificar los fragmentos, situaciones y diálogos relacionados con las preguntas de investigación. Siguiendo a Bertely (2000), generé inferencias y categorías que me ayudaron a descubrir

patrones negativos en mi práctica docente que afectaban la comprensión lectora. Utilicé tres categorías de análisis en tablas, lo que facilitó la organización de los datos y la identificación de patrones recurrentes, clave para mis hallazgos.

En esta etapa, presenté los resultados de mi diagnóstico a través de un escrito, con el fin de compartir mis hallazgos y generar reflexión. Finalmente presenté los resultados a mis compañeros de posgrado y profesores de la universidad. El objetivo fue recibir retroalimentación desde diversas perspectivas para enriquecer el análisis para diseñar la intervención.

Perspectiva teórica

El constructivismo sociocultural concibe el aprendizaje como un proceso activo en el que los estudiantes construyen significados y conocimientos a través de la interacción social. Según Serrano y Pons (2011), las personas son agentes activos en este proceso, ya que generan significados mediante su interacción intencional con el entorno y los demás. Este enfoque resalta la importancia de la acción, la interacción y el aprendizaje significativo en el proceso educativo.

Al analizar los fragmentos de mi diario de campo, este marco teórico me ha permitido observar de manera más profunda los patrones de mi práctica docente y cómo estos influyen en el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión oral en el aula.

El enfoque sociocultural de la lengua subraya la relevancia de aprender a utilizar el lenguaje de manera funcional en contextos reales, más allá del conocimiento de reglas gramaticales. Lomas (2015) sostiene que la enseñanza de la lengua debe centrarse en que los estudiantes logren utilizar el lenguaje de manera adecuada, coherente y eficaz, adaptándose a las diversas situaciones comunicativas en las que participan. Esta perspectiva se vincula directamente con la comprensión lectora, ya que no solo implica decodificar palabras, sino también interpretar y aplicar ese conocimiento en contextos cotidianos.

Al reflexionar sobre mi práctica educativa y escribir mi autobiografía profesional, me di cuenta que el principal desafío esa lograr que mis alumnos comprendan lo que leen. Este enfoque sociocultural puede ofrecer una vía para mejorar la comprensión lectora, integrando el lenguaje como una herramienta de interacción social y comunicación en diversos contextos.

Este proceso de reflexión me ha llevado a cuestionarme sobre mis estrategias pedagógicas y a plantearme algunas preguntas clave: ¿En qué aspectos

mis prácticas actuales no están alineadas con los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes? ¿Cómo puedo ajustar mi enfoque para mejorar la comprensión y participación de mis alumnos? Un aspecto central es la importancia de las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan de manera autónoma. Cassany (2009) destaca que el enfoque sociocultural otorga una gran relevancia a las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan de manera autónoma, en contextos privados, como las actividades informales de lectura y escritura que surgen fuera del ámbito escolar. Estas prácticas reflejan cómo los estudiantes se relacionan con la lectura y la escritura en su vida cotidiana, más allá de las reglas que imparto en clase. Además, los artefactos letrados, como menciona Cassany (2009), incluyen todos los objetos utilizados para leer y escribir en la vida cotidiana, como las pantallas de los celulares o los carteles en el cine. Estos artefactos están presentes de manera constante, en el día a día mis alumnos.

Como lo mencione previamente el problema es que mis alumnos solo comprenden la información explícita, pero se les dificulta captar lo implícito y la intención del autor. Para entender las causas de esta situación, he analizado tres categorías clave que guiaron el diagnóstico de mi práctica: la organización del trabajo con la lengua en el aula, el trabajo con la lectura y la producción de textos.

Informe de resultados

Al analizar mi practica haciendo uso del diario de campo me di cuenta de que generalmente soy quien define y determina las actividades y tareas a realizar en el aula, lo que genera un ambiente de enseñanza predominantemente directivo. Este enfoque, según Hohmann y Weikart (1999):

> Se caracteriza por actividades controladas por los adultos, donde la rutina diaria y el entorno físico están estrictamente gestionados para guiar a los niños a través de secuencias de aprendizaje planificadas. En este modelo, los adultos hablan, los niños escuchan y siguen instrucciones. (p. 68)

Lo anterior significa que el docente es quien asume el control principal de la clase, definiendo qué se hace, cómo y en qué momento, mientras que los alumnos siguen instrucciones con poca participación en la toma de decisiones,

lo cual refleja la estructura que actualmente implemento en mis clases, como se puede apreciar en este retrato narrativo:

> La primera actividad que realizo regularmente es una llamada "reporte de lectura", les digo que tienen entre diez y quince minutos para leer las páginas del libro múltiples lenguajes correspondientes a su avance, es decir cada uno debe leer las páginas en las que se encuentra según su propio ritmo de lectura, ya que algunos van más adelantados que otros. Para esta actividad les pido que se sienten en sus butacas, las cuales están acomodadas en filas mirando hacia el pizarrón. Los más inquietos trato de sentarlos cerca de mí para poder estar más atento a su comportamiento y asegurarme de que se concentren en la tarea.

En la descripción, se observa que soy quien define y determina aspectos importantes del desarrollo de la clase, desde cómo están acomodadas las butacas, el tiempo en que deben terminar, propongo la modalidad la lectura, individual en este caso y también defino cual va a ser el producto que consiste en entregar un reporte de lectura, el propósito también lo defino yo el cual es trabajar en la ortografía, gramática, puntuación y caligrafía, en párrafos posteriores profundizo en este aspecto, pero me doy cuenta no solo en este fragmento sino en diversos momentos de mis clases.

En cuanto a la lectura, se advierte que los alumnos pueden decodificar las palabras, pero no comprenden su significado, esta situación me recordó lo que menciona Cassany (2008) sobre el analfabetismo funcional:

> Desde la perspectiva psicolingüística se propuso el famoso concepto de analfabeto funcional para referirse a la persona que ha adquirido el código después de años de escolarización y puede asociar un sonido a una letra u oralizar un escrito, pero que sigue siendo incapaz de comprender (p. 12).

Esta definición se reflejó claramente en mi aula cuando compartí con mis alumnos una lectura en voz alta sobre una serie de televisión. Después de analizarla les dicté algunas preguntas relacionadas con los valores y antivalores que los personajes demostraban.

En ese momento, uno de mis alumnos, Adán, me dijo que no entendía qué debía responder en cada pregunta. Su comentario me hizo darme cuenta de que no era el único, varios de sus compañeros también parecían confundidos,

aunque no se habían animado a decirlo. El siguiente fragmento representa lo que ocurre con frecuencia en mi aula:

> Después de que les dicté las preguntas, Adán levantó la mano con cara de confusión y me dijo: —Profe, no entendí qué tengo que responder en cada pregunta, no les entiendo muy bien.

Tengo un total de veinticinco alumnos en sexto grado, grupo A, de los cuales nueve se encuentran en la misma situación que Adán. Generalmente, les cuesta comprender y este tipo de situaciones se repiten con frecuencia, no solo con las preguntas sobre lecturas, sino también al resolver problemas matemáticos o al trabajar con textos y formular preguntas que van más allá de la comprensión literal.

Me doy cuenta de que he centrado demasiado mi enfoque en la parte mecánica de las lecturas. Mi énfasis ha sido en que los estudiantes lean respetando los signos de puntuación, con fluidez y una correcta dicción, pero he dejado de lado el desarrollo de una comprensión más profunda, donde mis alumnos construyan significado a través de la interacción con sus compañeros y con el contenido mismo.

Al analizar el proceso de escritura, he notado mejoras en la caligrafía y la ortografía, como observé con Yuliana, quien preguntó con entusiasmo: "Profe, ¿cómo voy en mis reportes de lectura?". Mi respuesta fue: "Vas mejorando mucho; antes se me dificultaba entender tu letra, pero ahora la entiendo mucho mejor". Sin embargo, esto me lleva a reflexionar sobre el propósito de las actividades de escritura que estoy implementando, me he enfocado demasiado en actividades mecanizadas, como revisar la caligrafía y la ortografía, al respecto, Kaufman (2010) menciona que, en la enseñanza de la lengua, "el contenido se limita frecuentemente a la enseñanza de reglas ortográficas y análisis gramatical, en detrimento de actividades de lectura y escritura significativas" (p. 24). Este enfoque limita el desarrollo de habilidades de escritura más profundas, que no solo se enfocan en la forma, sino también en la expresión de ideas.

Ese tiempo que podría utilizar en actividades más significativas de la escritura lo estoy utilizando en enseñar conceptos gramaticales y estructurales que por supuesto son importantes, pero no lo es todo, porque si solo me quedo ahí, limito la oportunidad de mis alumnos para desarrollar habilidades más amplias, es conveniente dedicar más tiempo a la enseñanza de la escritura desde un

enfoque sociocultural, donde la escritura no sea una actividad mecanizada, sino una herramienta de expresión y comunicación en contextos sociales reales, es decir los textos que produzcan deben ser socializados, y la escritura debe ir más allá del entorno educativo.

Conclusión

Al reflexionar sobre mi práctica docente, reconozco que mis alumnos enfrentan dificultades en la comprensión lectora, limitándose a decodificar palabras sin lograr un entendimiento profundo de los textos. Esta situación se debe a que mis prácticas actuales se enfocan principalmente en la mecánica de la lectura, dejando de lado el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas.

Para mejorar este panorama, es crucial incorporar prácticas letradas que permitan a los estudiantes interactuar de manera significativa con los textos y con sus compañeros. Hacer uso de artefactos letrados, como los medios digitales y otros recursos cotidianos, puede ofrecerles una experiencia más rica y conectada con su realidad. Además, promover la participación activa de los estudiantes en la producción y socialización de textos permitirá que el lenguaje se convierta en una herramienta para la construcción de significados en contextos reales.

Es necesario, entonces, trabajar en una propuesta de intervención que atienda específicamente las dificultades en la comprensión lectora, incorporando prácticas sociales del lenguaje que trasciendan el aula y favorezcan el aprendizaje auténtico. Solo de esta manera podremos transformar la forma en que los estudiantes interactúan con el lenguaje, favoreciendo el desarrollo de la comprensión.

Referencias

Astorga, A. y Van der Bijl, B. (1991). El diagnóstico en el trabajo popular. En Manual de Diagnóstico Participativo (pp. 4-11, 14-25). Buenos Aires: Humanitas.

Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Editorial Paidós.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. Editorial Ríos de Tinta CEM S.A de C.V.

Cassany, D. (2009). Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura. Editorial Paidós. www.newcomlab.com

Erickson, F. (1989). Análisis de datos y redacción del informe. Editorial Paidós.

Hohmann, M. y Weikart, D. (1999). Establecimiento de un ambiente de apoyo. En La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesores de la educación infantil. (pp. 68-69). Editorial Trillas.

Kaufman, A. (2010). Leer y escribir: El día a día en las aulas. Editorial Aique Educación.

Lomas, C. (2015). *Leer para escribir, escribir para ser leídos y leídas*. Eutopía, (23), 7-19.

Resolución de problemas multiplicativos en la era de da inmediatez, sexto grado de primaria*

*Ana Lilia López Islas***

Resumen

La enseñanza de la multiplicación en sexto grado es clave para el desarrollo del pensamiento crítico en la era de la inmediatez. En un mundo en constante cambio, los estudiantes deben adquirir competencias multiplicativas esenciales que fomenten el razonamiento lógico, la experimentación y la capacidad de evaluar soluciones. Esta investigación busca fortalecer el aprendizaje de la multiplicación mediante la resolución de problemas contextualizados, que confronten las demandas de la modernidad líquida de Bauman (Bauman, 2003) a través del método de resolución de problemas de George Polya. (Polya, 1956)

El estudio se enfoca en desarrollar el aprendizaje de la multiplicación en la Escuela Primaria Cumbres International School Toluca, específicamente en el grupo "B" de sexto grado. Se plantea una secuencia didáctica basada en problemas contextualizados y se evalúa su impacto en el aprendizaje de los alumnos. Se destaca la importancia de metodologías flexibles y adaptativas que preparen a los estudiantes para enfrentar la incertidumbre con resiliencia y pensamiento crítico.

El instrumento de diagnóstico realizado en el grupo reveló deficiencias, por lo que se requiere implementar estrategias innovadoras que no solo refuercen la noción de la multiplicación, sino que también fomenten la comprensión profunda y su aplicación en la vida cotidiana.

* Línea temática: 4. Educación matemática
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en matemática educativa. Escuela Normal Superior del Estado de México.
anny_uvm@yahoo.com.mx

Finalmente, esta investigación no solo busca mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también transformar y desarrollar investigación, promoviendo la autonomía, el desarrollo profesional continuo y el uso de estrategias basadas en evidencia para una educación más efectiva y significativa, con bases epistemológicas de la Matemática Educativa.

Palabras clave: potenciar, multiplicación, primaria, contextualizado, inmediatez.

Introducción

En el contexto educativo actual, la enseñanza de las matemáticas y el desarrollo del pensamiento crítico son fundamentales para preparar a los estudiantes y enfrentar los desafíos del siglo XXI.

El ABP permite que los estudiantes conecten lo que aprenden en el aula con su vida cotidiana, lo que les ayuda a desarrollar competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones; "el aprendizaje basado en problemas ofrece una experiencia educativa más rica y contextualizada, donde los estudiantes aplican lo que aprenden en situaciones prácticas" (SEP, 2024, pág. 15)

En un mundo cambiante y flexible que genera la transitoriedad y la constante transformación, la resolución de problemas es una habilidad fundamental para el desarrollo de pensamiento crítico y la capacidad de reflexiones en la era de la inmediatez.

La inmediatez, desde una mirada de la modernidad líquida, Actualmente se vive en una era caracterizada por la volatilidad, la incertidumbre y el cambio constante. La modernidad líquida, como lo describe (Bauman, 2003), donde resalta la fluidez y adaptabilidad que deben tener las personas al enfrentarse a una realidad en la que las estructuras y las certezas del pasado ya no son sólidas ni permanentes.

La era de la inmediatez plantea desafíos en términos de incertidumbre y cambio constante, lo que tiene implicaciones directas en la forma de enseñar y las estrategias pedagógicas que pretendan fortalecer el aprendizaje de la multiplicación, enfrentando la volatilidad de estructuras cambiantes.

Los estudiantes de sexto grado necesitan desarrollar procesos esenciales referidos a la multiplicación, que generen razonamiento lógico, formulación de hipótesis, experimentación y la capacidad de evaluar soluciones. Estas capa-

cidades no solo son fundamentales en el ámbito académico, sino que también son transferibles a otras áreas del conocimiento y de la vida cotidiana.

El Plan de la NEM, también busca que los estudiantes adquieran habilidades que les permitan participar en la vida pública de manera crítica y constructiva; la escuela se convierte en un espacio donde los alumnos desarrollan competencias sociales y emocionales, promoviendo una cultura de paz, diálogo y convivencia respetuosa. "la educación debe ser un proceso continuo y transformador que prepare a los estudiantes para los retos de la vida, tanto en el ámbito personal como social, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa" (SEP, 2024)

La presente investigación busca desarrollar estrategias de resolución de problemas multiplicativos para que los alumnos se apropien del conocimiento atribuyendo un sentido personal, además de identificar prácticas efectivas que promuevan el aprendizaje significativo y duradero del concepto fundamental de multiplicar.

Se relaciona con el enfoque humanista que permea la Nueva Escuela Mexicana y que se determina desde el Artículo Tercero Constitucional; En palabras del artículo: "El Estado impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación básica y la media superior son obligatorias" (CamaradeDiputados, 2024, pág. 265)

Frente a este enfoque determinado por colocar al centro al estudiante en su dignidad y su derecho a un pensamiento crítico, en una relación dialéctica con los entornos comunitarios, se asume la resolución de problemas como una postura teórico metodológica.

Desde esta mirada teórica, se incorporan a los procesos proyectados de implementación didáctica, una serie de pasos que enriquecen la educación de los alumnos de sexto grado de primaria. Este enfoque no solo mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en particular de lo que implica la apropiación contextual de la multiplicación, sino que también los prepara para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio.

Derivado del supuesto de la investigación, este estudio contribuirá a fortalecer el aprendizaje de la multiplicación a través de la solución de problemas contextuales, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para convertirse en pensadores críticos y adaptables, capaces de prosperar en el mundo moderno.

Se pretende también transformar al maestrante promoviendo el desarrollo profesional continuo, fortalecer la autonomía y el empoderamiento, mejorar la práctica educativa a través de la innovación basada en evidencia, enriqueciendo la calidad y efectividad del trabajo docente, desde una orientación en cuanto la investigación de la Matemática Educativa.

Pregunta de investigación

¿Cómo potenciar el aprendizaje de la multiplicación con estudiantes de sexto grado de primaria a través de la solución de problemas matemáticos contextualizados en la era de la inmediatez?

Objetivo general

Fortalecer el aprendizaje de la multiplicación en estudiantes de sexto grado de primaria a través de la solución de problemas matemáticos contextualizados en la era de la inmediatez en el proceso de desarrollo de aprendizaje de la Escuela Primaria Cumbres International School Toluca.

Objetivos particulares

- Analizar las bases normativas esenciales para la enseñanza de las multiplicaciones en sexto grado de primaria para potencializar el proceso de desarrollo de aprendizaje en los estudiantes de sexto grado grupo "B" de la Escuela Primaria Cumbres International School Toluca.
- Argumentar las bases de la construcción del conocimiento mediante la resolución de problemas multiplicativos, en los estudiantes de sexto grado, grupo "B" de la Escuela Primaria Cumbres International School Toluca para que desarrollen los procesos de desarrollo de aprendizaje en la sociedad de la inmediatez.
- Estructurar una secuencia didáctica desde la postura de resolución de problemas multiplicativos contextualizados en los estudiantes de sexto grado grupo "B" de la Escuela Cumbres International School Toluca, para potencializar el aprendizaje en los alumnos de la era de la inmediatez.
- Evaluar el alcance de los estudiantes de sexto grado de primaria en los procesos de desarrollo de aprendizaje posterior a la aplicación de la secuencia

didáctica, para determinar si los resultados son propicios para resolver problemas del mundo actual que exige inmediatez.

Supuesto

A través de la resolución de problemas contextualizados en la era de la inmediatez, se fortalece el aprendizaje de la multiplicación en los estudiantes de sexto grado de primaria grupo "B" de la Escuela Cumbres International School Toluca.

Desarrollo

Para esta investigación es de interés analizar y reflexionar sobre una de las corrientes teóricas del ámbito social, en este caso se considera la modernidad líquida de (Bauman, 2003) la cual es significativa ya que brinda una postura crítica y reflexiva en cuanto la implementación de la secuencia didáctica; teniendo así los datos duros de la investigación para realizar una interpretación desde esta corriente teórica en el área de las ciencias sociales, con una gama de figuras de análisis para cada uno de los momentos de la puesta en escena.

Por lo que, una de las consecuencias de vivir en esta vorágine, corresponde a la incertidumbre que, incluso en México con el covid-19, ante el aislamiento social forzado entre el 11 de marzo de 2020 hasta principios de 2022, enfrentamos con mayor claridad y dolor, el tiempo pareció detener su alocada carrera, la liquidez e inmediatez, se tornaron estáticos, lo cual implico miedo de perder la salud, a un ser querido o la vida misma. Los docentes enfrentamos dichas incertidumbres, como nuevos desafíos, entre la liquidez y los retos que implicaba la enseñanza a través de una pantalla.

Esta incertidumbre, retomó su fuerza líquida, que se apila en la ansiedad, enfermedad de nuestro mundo occidentalizado y que emergió con mayor fuerza ante el post-covid19.

La Incertidumbre es el nuevo desafío, el cambio constante puede generar ansiedad en los estudiantes y profesores, por lo que exige desarrollar resiliencia y adaptabilidad como parte fundamental del proceso educativo.

Otras son las advertencias que desde la modernidad líquida se alerta al campo educativo, notar la flexibilidad ante la rigidez, la necesidad del aprendi-

zaje continuo y habilidades transversales, roles educativos horizontales y el uso de la tecnología.

La Flexibilidad frente a la rigidez implica que los métodos tradicionales, basados en estructuras fijas y currículos inamovibles, están siendo reemplazados por enfoques más dinámicos y adaptables. Se busca responder a un entorno en constante cambio y a las necesidades individuales de los estudiantes. "El mundo contemporáneo es un mundo de flujos y cambios, en el que la flexibilidad se convierte en una necesidad, porque la rigidez no tiene cabida en un contexto de incertidumbre y movimiento constante." (Bauman, 2003)

En cuanto al aprendizaje continuo y habilidades transversales, en nuestra sociedad líquida los conocimientos caducan rápidamente; por ello, la enseñanza se enfoca en habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de aprender constantemente a lo largo de la vida para lograr la mejora continua.

> En un mundo marcado por la incertidumbre y el cambio constante, los conocimientos se vuelven obsoletos con rapidez, lo que exige de las personas la habilidad de adaptarse, aprender continuamente y desarrollar competencias como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, para poder navegar eficazmente en un entorno fluido y en constante evolución. (Bauman, 2003)

Las relaciones y roles educativos horizontales, resultan una apuesta educativa, ya que la autoridad rígida del docente se transforma en una figura de acompañamiento, ahora el aprendizaje es colaborativo y basado en experiencias compartidas con sus pares, el papel del docente es de un guía que propone, más no de alguien que impone.

Finalmente el *Uso intensivo de la tecnología*, la modernidad líquida ha impulsado el aprendizaje digital, el uso de plataformas y recursos en línea permiten una enseñanza más personalizada, a su vez también exigen nuevas habilidades y recursos tanto para los estudiantes como para los profesores.

> La tecnología, en la era de la modernidad líquida, ha transformado la manera en que aprendemos y enseñamos. El acceso a plataformas digitales y recursos en línea ha permitido una enseñanza más personalizada, pero al mismo tiempo, ha creado la necesidad de que tanto estudiantes como profesores desarrollen nuevas habi-

> lidades tecnológicas y adaptativas para hacer frente a los rápidos cambios en el entorno educativo. (Bauman, 2003)

La educación en la modernidad líquida busca preparar a los estudiantes a tener éxito en un mundo cambiante y complejo, estando abiertos al cambio constante, contar con autonomía y usar herramientas modernas con un enfoque humanista basado en valores.

La resolución de problemas, George Polya (1956)

Para esta investigación es de interés analizar y reflexionar sobre una de las corrientes teóricas del ámbito de la matemática educativa, se considera la resolución de problemas George Polya (1956) que consiste en un método estructurado y sistemático que, a su vez, permite adaptarse a situaciones cambiantes, al integrarla con la corriente teórica de la modernidad liquida de Bauman(2003), se busca explorar cómo los diversos planteamientos de resolución de problemas pueden aplicarse en un entorno de incertidumbre, ayudando a los estudiantes de sexto grado de primaria (Escuela) no solo a enfrentar problemas específicos, sino también a desarrollar habilidades para adaptarse y prosperar en un mundo en constante transformación.

Los pasos para la resolución de problemas de Polya promueven competencias útiles en disciplinas como la resolución de conflictos, y la toma de decisiones, promueve el pensamiento autónomo convirtiendo al estudiante en participante activo en el trabajo colaborativo, además de generar la metacognición, ya que lleva a los estudiantes a la reflexión de su propio proceso de pensamiento, "El proceso de resolución de problemas no solo implica encontrar una solución, sino también entender el problema, planificar una estrategia, ejecutar la solución y luego reflexionar sobre el proceso para aprender de él. Es en esta reflexión donde los estudiantes desarrollan la capacidad de pensar críticamente, de forma autónoma y de aprender de sus errores." (Pólya, 1945) genera aumento de la autoestima ya que se puede ir graduando la complejidad de los problemas, así los estudiantes se enfrentan a desafíos fortaleciendo su capacidad para pensar de manera lógica, estructurada y creativa.

Actualmente se vive en una era caracterizada por la volatilidad, la incertidumbre y el cambio constante. La modernidad líquida, como lo describe Bauman (2003), donde resalta la fluidez y adaptabilidad que deben tener las

personas al enfrentarse a una realidad en la que las estructuras y las certezas del pasado ya no son sólidas ni permanentes.

En este contexto, los problemas que surgen en distintos ámbitos de la vida no pueden abordarse con métodos tradicionales o soluciones rígidas, sino que exigen una mentalidad flexible y estrategias adaptativas, sobre todo en el campo de la educación, los alumnos no solo buscan respuestas, sino que construyen y reconstruyen continuamente sus marcos de comprensión.

Las figuras de análisis en la resolución de problemas de acuerdo con (Polya, 1956) son las siguientes:

Comprender el problema: Leer y comprender el problema e identificar qué se pide, determinar los datos disponibles y las condiciones del problema.

Planear una estrategia: Se elige un método adecuado para resolver el problema, que puede incluir dibujar un diagrama, buscar patrones, aplicar una fórmula, dividir el problema en partes más pequeñas, entre otras, en este paso, se fomenta la creatividad y la capacidad de conectar conceptos.

Ejecutar el plan: Se aplica una estrategia elegida con cuidado, para realizar los cálculos necesarios y seguir el método de manera ordenada lo que requiere precisión y concentración.

Revisar y reflexionar: Una vez realizados los pasos anteriores es necesario verificar si la solución obtenida es coherente con el problema planteado. Este paso fortalece la metacognición y el aprendizaje al convertir cada problema en una oportunidad de mejora.

Al integrar la resolución de problemas de Polya (1956) con la visión de la modernidad líquida de Bauman (2003) la educación se orienta a formar estudiantes resilientes, creativos y capaces de enfrentar los desafíos de un mundo incierto con confianza y criterio propio.

El diseño de problemas se centran en el entorno del estudiante, en los saberes comunitarios y su proceso dialógico con la noción de multiplicación, a partir de situaciones complejas y reales que reflejen la fluidez del mundo moderno, además de fomentar el aprendizaje transversal al integrar disciplinas y diversas perspectivas para abordar problemas de manera integral.

Por lo que responde a las pautas establecidas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023), que en el caso de Matemáticas 6, correspondiente a la fase 5 (sexto de primaria), que enuncia "el contenido específico de la multiplicación

se enmarca en el campo formativo de saberes y pensamiento científico; en el tema de uso y aplicación de la multiplicación, propiedades de la multiplicación, algoritmo convencional y en particular el proceso de resolución de problemas contextuales (SEP, Nueva Escuela Mexicana: Hacia una educación integral y transformadora., 2024)

Implementación de la metodología

Son dos las pautas metodológicas que se implementan en el estudio, por un lado la Teoría de Situaciones Didácticas de Guy Brousseau (AÑO), comprendida como "una situación didáctica es un conjunto de relaciones establecidas explícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos y un medio adaptado con un cierto objetivo, bajo la supervisión de un docente que lo organiza con la intención de hacer emerger un conocimiento preciso" (Brousseau, 1998, p. 41).

Por ello, como parte del diagnóstico se consideró el diseño y la aplicación de un instrumento a 29 estudiantes del sexto grado grupo A del colegio Cumbres International School Toluca (CIST) donde se valoran los siguientes aspectos.

- Aspecto conceptual: se busca evaluar aspectos fundamentales de multiplicación, terminología y propiedades.
- Aspecto algorítmico: se desea verificar, si los alumnos son capaces de llevar a cabo de manera satisfactoria los procedimientos necesarios para llegar a la concreción de la multiplicación mediante cuatro reactivos.
- Resolución de problemas contextuales: Se diseñaron tres reactivos para observar si el alumno es capaz de aplicar sus conocimientos a una situación de la vida real.

El instrumento de diagnóstico reveló que los alumnos no tienen bien establecida y dominada la parte conceptual, algorítmica y resolución de problemas multiplicativos, los que genera preocupación para su progreso en temas futuros; comprensión profunda del concepto, el dominio de las habilidades operativas, y la capacidad para aplicar la multiplicación en diversos contextos. Este enfoque integral garantiza que los estudiantes no solo sepan cómo multiplicar, sino que entiendan por qué y cuándo usar esta operación matemática.

Derivado de lo anterior, me encuentro en el diseño de la planificación bajo la modalidad de secuencia didáctica, bajo el entramado entre las figuras de análisis.

Referencias

Boyer. (1987). *Historia de la matemática.* Madrid España: Alianza editorial.

CamaradeDiputados. (13 de 10 de 2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Obtenido de Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/1_150519.pdf

Centro de investigación en política pública. (01 de 04 de 2024). *IMCO*. Obtenido de https://imco.org.mx/

Chávez. (2021). *Implementación de recursos didácticos para niños con necesidades educativas especiales* . Cuenca Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Collete. (1985). *Historia de las matemáticas I.* Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

DataMéxico. (24 de mayo de 2024). *Data México*. Obtenido de Data México: https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/metepec-15054

española, Asociación de academias de la lengua. (Actualización 2023). *Real academia española*. Recuperado el febrero de 2024, de Dicccionario de la lendua española: https://dle.rae.es/etimología

INEE. (15 de Septiembre de 2024). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educaciór México*|. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educaciór México|: https://www.inee.edu.mx

LeyGeneraldeEducación. (13 de 10 de 2024). *Ley General de Educación*. Obtenido de Ley General de Educación: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Lotero, Andrade edgar, Andrade Luis. (2022). *La crisis de la multiplicación: Una propuesta para la estructuración conceptual.* Medellin Colombia: Voces y silecios revista latinoamericana.

MEJOREDU. (19 de septiembre de 2024). *Informe ejecutivo*. Obtenido de Entredocentes: https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/EjecutivoInforme_diagnostica.pdf

Molina, Soler, Perilla. (2022). *Cambio Conceptual de la Memorización de las Tablas de Multiplicar a la Resolución de Problemas en Grado Cuarto a Través de Actividades Lúdicas.* Villavicencio Colombia: Los libertadores.

Morera. (2015). *El uso de Recursos Educativos Abiertos en el aprendizaje del pensamiento numérico en educación básica primaria.* Bogotá Colombia.

OCDE. (06 de 05 de 2024). *PISA 2022 Country Notes*. Obtenido de PISA 2022 Country Notes: https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_MEX_Spanish.pdf

OECD. (2024 de Septiembre de 2024). *About OECD*. Obtenido de OECD: https://www.oecd.org/en/about.html

Peregrina. (1946). El producto a lo largo de la historia. *Divulgación matemática*, 50.

Perelman. (1978). *Aritmética Recreativa.* Ciudad de México, México: Ediciones de cultura popular.

PLANEA. (15 de SEPTIEMBRE de 2024). *PLANEA BASE DE DATOS*. Obtenido de PLANEA BASE DE DATOS: http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2019/

Rodriguez. (2019). *EL ABP PARA FORTALECER LA ENSEÑANZA DE LA MULTIPLICACIÓN.* San Luis Potosí México: Centro regional de eduación normal.

SEP2022. (13 de 10 de 2024). *Nueva Escuela Mexicana: Hacia una educación integral y transformadora.* Obtenido de Nueva Escuela Mexicana: Hacia una educación integral y transformadora.: https://www.sep.gob.mx/nuevaescuelamexicana

Smith, D. (1958). *Historia de las matemáticas.* Estados Unidos de America: Dover.

Stewart. (2006). *Historia de las matemáticas en los últimos 10,000 años.* Reino Unido: libros maravillosos.

UNESCO. (15 de SEPTIEMBRE de 2024). *ABOUT US UNESCO*. Obtenido de https://www.unesco.org/en/about-us: https://www.unesco.org/en/about-us

Vegas, M. y. (2006). *Una historia de las Matemáticas para jóvenes. Desde la Antiguedad hasta el Renacimiento.* Nivola Libros y Ediciones.

La lectura del mundo en la práctica educativa de educación primaria de Toluca, Estado de México*

*Alejandra Guzmán Martínez***

Resumen

El propósito de este texto es dar cuenta de los avances de la investigación denominada: "La lectura del mundo en la práctica educativa de educación primaria de Toluca, Estado de México", dentro del curso de la Maestría en Investigación de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Este reporte parcial de investigación, parte de que la lectura es un elemento constitutivo del aprendizaje y una actividad cotidiana indispensable y por supuesto, de la necesidad de indagar los posibles escenarios para la lectura del mundo que parten de la propuesta de la reforma actual denominada La Nueva Escuela Mexicana, dentro de dicha propuesta, se habla de la tarea de los docentes respecto a la elaboración del programa analítico, el cual tiene que elaborarse a partir del diagnóstico socioeducativo, mismo que surge de la lectura de la realidad y que a su vez, se entiende como un ejercicio intelectual que implica la problematización del contexto social, cultural, económico y educativo al que pertenece la institución. Al guardar íntimamente relación con la problematización, encontré un punto de encuentro entre la lectura del mundo propuesta por Freire y la lectura de la realidad propuesta desde el Programa de Estudio 2022. Para finalizar, se han contrastado la postura teórica respecto a las fuentes documentales y orales recogidos de los primeros acercamientos al trabajo de campo.

Palabras clave: lectura del mundo, práctica educativa, problematización.

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
alejandra.guzman@isceem.edu.mx

Introducción

El trabajo realizado, gira en torno a "La lectura del mundo en la práctica educativa de educación primaria de Toluca, Estado de México", tiene su génesis en el supuesto de que existe una relación intrínseca entre la práctica docente y la lectura del mundo, en ello, se plantean las siguientes preguntas que marcarán los objetivos de la misma, ¿Cuál es la relación conceptual que guarda la lectura del mundo con la práctica docente?, ¿Qué articulación hay entre la lectura del mundo y la práctica docente en las aulas de una escuela de primaria? A partir de las preguntas anteriores, el objetivo principal planteado en esta investigación es analizar y describir las articulaciones que se dan entre la lectura del mundo y la práctica educativa en una escuela primaria a través de una metodología cualitativa, y el objetivo subsecuente, dar a conocer el avance de investigación que he hecho hasta ahora sobre la relación que existe entre la lectura del mundo y la práctica educativa.

Esta investigación tiene dos orígenes, el primero porque es un interés personal sobre la lectura, y otro es porque representa una problemática actual, pasada y muy probablemente futura la cual es, la lectura, pues en este mundo de marcadas diferencias sociales, raciales, genéricas, también de extrema violencia, de consumismo y deshumanización; acceder a la cultura letrada, primero, es un acto de rebeldía y valentía y, segundo, es imprescindible saber leer y escribir, ya que sin estas dos habilidades no se puede continuar estudiando.

Sin embargo, dentro de esta investigación, se hace referencia a la lectura del mundo desde la perspectiva de pedagogía crítica, en donde el acto de leer va más allá de la sola decodificación "... la lectura crítica de la realidad dándose en un proceso de alfabetización o no y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci se llamaría acción contra hegemónica" (Freire, 2004, p. 107).

Estas acciones contra hegemónicas tienen no sólo implicaciones en las actividades que realizan los estudiantes, sino también en las acciones tomadas a partir de una concientización por parte de los maestros, aquellos que se vuelvan sujetos políticos, el maestro en palabras de Paulo Freire (1997) "... el hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto" (p.106) y así volviéndose un agente de transformación.

Para lo cual, dentro del desarrollo de este texto está organizado tres secciones. La primera, es el referente conceptual que guarda relación con el área temática de *Educación en campos disciplinares*, en el segundo apartado se expone la manera en la que se construyó el objeto de estudio que tiene relación el estado del arte, además de una discusión entre los resultados que se han obtenido hasta el momento basado en los objetivos marcados y, por último, el tercer apartado contiene el análisis que se ha hecho a partir de las fuentes documentales que se han rescatado en el primer acercamiento al campo de estudio.

Desarrollo

Construcción del objeto de estudio

Esta investigación parte de una ruptura en la importancia de la lectura del mundo dentro de la práctica educativa, nace a partir de la problematización de que la lectura del mundo en Educación Primaria tiene muchas directrices, desde plano educativo, la lectura, es parte fundamental en la vida de todo estudiante, ya que para estudiar esta totalmente relacionado con el acto de leer; en el plano social y contextual tiene implicaciones sobre la libertad de los individuos; este entramado de significados, hacen que la práctica educativa del docente, se resignifique y se constituya como un sujeto político.

Para la construcción del objeto de estudio, representó un gran trabajo, se revisaron algunos autores como Bertha Orozco (2016), Ricardo Sánchez Puentes (2004), Fredy Esquivel (2013) y Mariela Sonia Jiménez-Vásquez (2015), por lo tanto, se tomó la decisión de trabajar con la propuesta de Jiménez-Vásquez que es la que se adapta mejor al trabajo de investigación realizado hasta el momento, claramente esto está sujeto a una constante evolución.

Para la construcción del estado del arte se recorrieron tres momentos: revisión y selección, análisis e integración para la construcción, Jiménez-Vásquez (2015) explica brevemente las tres etapas de su estrategia de trabajo:

> El posicionamiento teórico metodológico para definir el objeto de estudio es un proceso de génesis que surge del análisis y síntesis de los documentos en niveles de complejidad ascendente a partir de interrelaciones con la etapa de búsqueda (heurística). Es un proceso de interpretación y reinterpretación de los textos y las ideas

(hermenéutica), y de una integración (holística) de las aportaciones de los autores y las propias. (Jiménez-Vásquez, 2015, p. 90)

El primer momento consistió con la revisión en distintas fuentes tales como, la biblioteca del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), encontrando a Paulo Freire y a Hugo Zemelman, en los Estados del conocimiento del COMIE (2013) donde se menciona el trabajo de Freire respecto a la pedagogía crítica y los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), así como en reservorios de la UNAM y de CLACSO, en revistas indexadas tales como Redalyc, Scielo y Redalyc, de los que se obtuvieron cinco artículos en específico con "la lectura del mundo", uno de ellos de España y uno de Colombia, se obtuvieron resultados utilizando en el buscador las palabras: lectura, lectura crítica, lectura del mundo.

Dentro de una segunda etapa, lo que se realizó con los textos obtenidos, fue un análisis de cada uno de ellos, con el objetivo de clasificarlos, para ello se organizaron en una tabla en la que contenía distintas perspectivas, de diferentes autores, ello permitió la identificación de categorías, tales como "Lectura de la realidad" y "Lectura del mundo" en específico en dos obras de Paulo Freire, en el textos titulados: "La importancia de leer y el proceso de liberación" (2004) y "Cartas a quien pretende enseñar" (2008), en donde el autor acuñe la categoría "Lectura del mundo", sin embargo, las cosas no sucedieron por casualidad o por un golpe de suerte.

Esto nos lleva a la última etapa, que se considera inconclusa, porque es un ejercicio intelectual en el que se ponen en juego el diálogo entre distintos textos, así como también colocar la categoría dentro del contexto del investigador, en este caso en ejercicio con la práctica educativa centrada en el estudio de una escuela primaria de la ciudad de Toluca, Estado de México.

Referente conceptual

A continuación, se exponen, concepciones que se tiene sobre lectura del mundo y se trata de hacer un acercamiento a la noción de práctica educativa.

Para Freire existe una relación íntima entre el estudiar, el leer y el observar, y en el texto "Cartas a quien pretende enseñar", menciona que clarificar dichos procesos, debe hacerse desde la comprensión crítica de ellos, por ello menciona que el acto de estudiar:

> ... siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente... Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso en el que se encuentra.(Freire, 2008, p. 47)

La lectura es, un acto en el que se debe estar comprometido a realizarlo, es hacerlo, además de consciente, hacerlo de manera crítica, en el que se entiende a la lectura como un acto de estudio, visto como una manera de aprender, en el que implica un quehacer creador y recreador. Son en sí procesos de los que se tiene que tener una compresión crítica, porque el acto de "... enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión" (Freire, 2008, p. 48). Aquí no nada más se discute la importancia y la complejidad de la lectura, sino también del enseñar, que se puede estudiar dentro de la práctica educativa.

Quisiera hacer una analogía de la noción de práctica educativa en comparación con la noción de alfabetización alfabetización que menciona Freire en el texto "La educación como práctica de la libertad":

> Pensábamos en la alfabetización del hombre brasileño como una toma de conciencia en la injerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica. Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización. (Freire, 1997, pp. 99-100)

Consecuentemente, dejar en claro que la analogía anterior no tiene pretensiones de dejar fuera la complejidad de la tarea del docente, ya que no sólo enseña, diseña, facilita, cumple con trabajo administrativo, se capacita respecto a los principios legales, se trata de adaptar a reformas, entre otras cuestiones.

Por tanto, el objeto de estudio es la "Lectura del mundo" que es entendida no como un concepto sino como una categoría, porque "las categorías nos permiten discriminar, clasificar, partir, descuartizar y seccionar la percepción que nos hacemos de las cosas para tratar de captar el sentido y la intención con las que se les enviste" (Jiménez, 2016, p. 37)

De esa manera es, que se ha realizado una disección sobre la categoría, la lectura del mundo, después de haber analizado diversos textos de Paulo Freire, "La importancia de leer y el proceso de liberación" (2004) y "Cartas a quien pretende enseñar" (2008), se trata de explicar de la siguiente manera:

Tabla 1

Proceso	La noción
Lectura anterior al mundo	Esta lectura tiene que ver con dos cosas, la primera con la lectura de colores, de olores, de texturas, es decir, una lectura sensorial y también con la decodificación que se hace del texto y del contexto, en otras palabras, se hace una lectura de la proximidad del mundo, de su mundo, en el que existe un ocultamiento de lo real tangible. Podríamos llamarla también a la lectura anterior al mundo dentro de la práctica educativa al análisis superficial que se realiza del mundo educativo o sea del contexto, lo cual conlleva a los actores educativos, estudiantes, maestros, directivos, madres, padres, familiares en general, economía, política, el plan de estudio, y hasta los intereses y desintereses personal de quien realiza esta lectura.
Tomar distancia	Se entiende que es una práctica de evaluación, en donde entran en discusión o mejor dicho en una conversación tanto las equivocaciones, los aciertos, pero hallados frente a otros, es decir, la "toma de distancia" es la exposición frente a otros igual que yo, sobre sopezar (poner en una balanza) errores y éxitos, ya que lo que se había leído con anticipación era lo que se tenía próximo (tan cercano que no te permite observar).
Relectura del mundo	La "relectura del mundo" es tal cual, una vuelta atrás, pero con una perspectiva distinta, es abrir los ojos y que la realidad invada tu lectura, es el desocultamiento de aquello que a primera vista no se había tomado en cuenta, aquí aplica la reflexión y sobre la lectura, no quedándose con una mera decodificación.
Lectura de la palabra	es la toma de conciencia, al realizarlo, no sólo observas, te vuelves responsable de manera crítica, profesional y hasta política del quehacer que se lleva a cabo.

Fuente: elaboración propia a partir de la reflexión de los textos antes citados.

Referentes metodológicos

La metodología dentro de la investigación de la educación es entendida como el espacio de construcción del conocimiento, con ello, además de tener un posicionamiento metodológico es inherente también tener un posicionamiento epistemológico y para ello, se han revisado y analizado los textos sobre metodología cualitativa por los autores Taylor y Bogdan (1994), Uber Flick (2007), Rosa Nidia Buenfil Burgos (2016), por otro lado, la revisión de una nometodología por Alejandro Haber (2011), la cual es interesante y de todos ellos se ha tenido la apoyatura necesaria para matizar dicho posicionamiento metodológico.

Lo que se encontró dentro de estos textos principalmente indica que la investigación cualitativa se centra en la comprensión de fenómenos sociales a través de la interpretación de significados subjetivos y contextos culturales. Esto permite reunir y analizar la pluralidad de voces y referentes documentales

como lo han sido los Programas Analíticos de algunos grados y el Programa de Mejora Continua de la escuela en la que se está llevando a cabo la investigación, todo ello configura la realidad escolar, lo que es esencial para un análisis profundo y matizado.

Consideraciones finales

¿Cómo se ha ido construyendo la investigación en el campo?

Se tomó la determinación de solicitar acceso a la escuela primaria donde trabajo como docente, por la relación que ya se tiene establecida con los compañeros docentes, y sobre todo la directora, puesto que fue ella la que me abrió las puertas de la escuela, se establecieron las visitas principalmente en sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE) y me dio la oportunidad de intervenir en cualquier otro momento, pero ya en algunos grupos en específico.

En la primera visita a la escuela fue en la sesión de CTE del mes de enero, ahí se les presentaron los objetivos del trabajo de investigación, también parte de lo que era el objeto de estudio y existió interés de la mayoría, sin embargo, la actitud de algunos se modificó al realizar una pequeña encuesta sobre algunos aspectos de su práctica educativa con respecto a la lectura del mundo dentro de la elaboración del Programa Analítico.

El recorte de realidad se realizó hasta el mes de marzo cuando se tuvo la oportunidad de hablar de manera más íntima con aquellos que mostraron inquietudes sobre la investigación, algunos puntos que se trataron fueron las diferentes posibilidades para la recogida de datos, tales como, la observación directa, la videograbación con y sin asistencia de la investigadora, entrevista, una narración de su práctica que tenga implicaciones con la lectura del mundo, también tuvieron algunas dudas como la temporalidad del proyecto y la duración de su participación, para lo cual se aclaró que podían salirse cuando ellos lo determinaran. De esta manera se puntualizaron las bases para una colaboración, es decir, un trabajo horizontal, que no se sintieran abrumados con trabajo extra, porque ese no era mi objetivo, además de que el trabajo no implicaría ningún juicio de valor.

Los referentes documentales que ya se tienen y que se han analizado, resultan en las siguientes conclusiones preliminares, en el proceso en el que diseñaron el Programa Analítico y en el supuesto de que llevaron a cabo la lectura

del mundo al cual pertenecen sus alumnos, parece no tener relación, ya que los proyectos y contenidos fueron seleccionados a partir de lo que los docentes son, de sus habilidades, pero también desde sus carencias.

Por otro lado, las voces de los docentes, dentro de las sesiones de CTE, comentaron que el proceso de la lectura del mundo y tomarlo en cuenta a la hora de realizar el diseño de clases, no es revisado por parte de las autoridades educativas que sólo se limitan a la ejecución de actividades administrativas y no al acompañamiento pedagógico que ya han identificado algunos de los docentes.

Referencias

Buenfil, R. (2016) "La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación" en *Investigación educativa. Huellas metodológicas.* México: Juan Pablos Editores S. A.

Carrasco y López-Bonilla (coord.) (2013) Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. Primera edición, 2013 D.R. ©Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. DE C.V.

Esquivel, F. (2013) Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Redalyc.Vol. 37.* Pp. 65-87.

Flick, Ube (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Freire, P (1997) La educación como práctica de la libertad (45° ed.). México: Siglo XXI editores S.A de C.V.

Freire, P. (2004) La importancia de leer y el proceso de liberación. México. Ed. Siglo veintiuno, SA.

Freire, P (2010) Cartas a quien pretende enseñar (2° ed.). México: Siglo XXI editores S.A de C.V.

Haber, A. (2011) Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. Revista de Antropología. No. 23.

Jiménez-Vázquez Mariela (2015) Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación en Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias, México, Ediciones Díaz de Santos.

Marco Antonio Jiménez (Coord.) (2016) "Avatares de la investigación educativa en *Investigación educativa. Huellas metodológicas.* México: Juan Pablos Editores S. A.

Orozco, B. (2016) "Problematización en investigación socioeducativa" en *Investigación educativa. Huellas metodológicas.* México: Juan Pablos Editores S. A.

Sánchez R. (2004) Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas (2° Reimpresión). México: plazayvaldes.com
Tylor y Bogdan (1996). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Paidós.

La influencia de las emociones en el aprendizaje de la evolución*

*Carlos Cortés Martínez***

Resumen

Diversas investigaciones han encontrado que el aprendizaje de la evolución es un desafío para los estudiantes, ya que no sólo implica el entendimiento de conceptos científicos y abstractos, también involucran otros aspectos importantes como las emociones y su expresión. La investigación educativa, ha prestado poca atención al impacto de las emociones generadas en relación con el aprendizaje de temas complejos y hasta controversiales como la evolución. Por lo tanto, interpretar las emociones detonadas por las actividades didácticas, nos permite relacionar las necesidades afectivas de los estudiantes al aprender la teoría de evolución.

Para lograr esto, se desarrolla una estrategia didáctica que incorpore el contenido conceptual y actividades que favorezcan el despliegue emocional considerando el horizonte que el giro afectivo ayuda a establecer entre el estudiante, sus emociones y su aprendizaje. Se aplicará en estudiantes de quinto año de la Escuela Nacional Preparatoria 5 (Bachillerato Universitario UNAM) que cursan Biología IV, cuya edad aproximada son los 16 años.

La investigación se basa en un enfoque cualitativo y se guía por el modelo de espiral autoreflexiva de Carr y Kemmis. La interpretación de las emociones se realizará mediante el análisis de escritos desarrollados por los estudiantes y se interpretarán siguiendo el modelo de círculo hermenéutico propuesto por Gadamer. Se realizarán entrevistas semiestructuradas individuales y grupales.

* Línea temática: 2. Educación en Ciencias Naturales.
Porcentaje de avance: 10%.

** Doctorado en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Primer Semestre. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
carlos.cortesm@cinvestav.mx

Los resultados obtenidos permitirán contribuir al desarrollo de estrategias didácticas que incluyan a las emociones como un elemento activo en la enseñanza y aprendizaje ampliando el debate sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y las emociones.

Palabras clave: aprendizaje, emociones, evolución, estrategias didácticas, enseñanza de la biología.

Introducción

La enseñanza y aprendizaje de la evolución es un tema ampliamente estudiando en distintos niveles y contextos. Existe un consenso generalizado que menciona diversas dificultades que obstaculizan su aprendizaje (Deniz et al., 2018); entre los más representados están: pensamientos teleológicos, evolución con tendencia a la perfección (Pérez et al., 2023), creencias religiosas (De Beer, 2013), ideas alternativas (Hanisch et al., 2020), entre una gran variedad de obstáculos que dificultan el aprendizaje de la evolución.

La teoría de evolución está científicamente respaldada con múltiples evidencias de distintas disciplinas biológicas como: biología molecular, biología comparada, embriología, paleontología, biogeografía entre otras (Huneman, 2015). Esta teoría es clave en la explicación de distintos modelos biológicos, permite la explicación de distintos ámbitos de la vida cotidiana, ayuda a entender nuestras diferencias y similitudes como individuos y como especie, también nos brinda herramientas para comprender y en consecuencia combatir enfermedades (Archila et al., 2023). La trascendencia del desarrollo de un pensamiento evolutivo especialmente en los más jóvenes, es transformar su percepción del entorno y permitirles comprender los procesos que explican la diversidad biológica, que en países como México resulta de vital importancia para poder conservarla con plena convicción.

En ese tenor, para los estudiantes el aprendizaje de la evolución no solo implica un intenso ejercicio de abstracción y razonamiento, también involucra su historia de vida, ideas previas, el contexto cultural y factores emocionales. Existen numerosos trabajos que han investigado la enseñanza y aprendizaje de la evolución, sin embargo, la gran mayoría de estos se circunscriben desde enfoques epistemológicos y cognitivos, donde los factores emocionales pierden relevancia (Kanovich, 2018).

Alrededor de la década de 1990 resurgió un creciente interés por el estudio de las emociones y su investigación en diferentes ramos, a este enfoque se le denominó como "El giro afectivo" (Zembylas, 2019). La síntesis de diferentes propuestas, teorías y concepciones que el giro afectivo plantea, ayudan a visualizar desde un campo más amplio el aprendizaje, rebasando posturas unilaterales racionalistas. Esta corriente se compone de diversas propuestas epistemológicas por ejemplo: teorías sobre la subjetividad, teorías feministas, teorías del cuerpo, entre otros. Su nutrida fuente de bases teóricas, permite no solo considerar a las emociones como una fuerza que influye en la percepción y construcción de la realidad a nivel individual, sino también como dinámicas sociales en distintos niveles que movilizan incluso las dinámicas de poder en distintos contextos.

En ese sentido, la intervención educativa se sustentará en una estrategia didáctica compuesta por diversos recursos, técnicas, materiales y experiencias de aprendizaje, que incluyan los conceptos, procesos y datos que explican la evolución por selección natural, desde los horizontes que brinda el giro afectivo. Para llegar a ello, se diseñarán recursos escritos que cuenten historias relacionadas al contenido conceptual, pero también que tengan relevancia emocional en los estudiantes, todo ello mediante recursos tecnológicos digitales, tales como audios, textos digitales, imágenes digitales, entre otros (Ran et al., 2023). Al brindar historias con todos estos elementos, se espera que los estudiantes se encuentren con contextos creíbles y cercanos, que generen emociones que nos permitan interpretar la dinámica entre el aprendizaje y lo que sienten los estudiantes.

Con base en lo anterior, se plantean los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general

Interpretar las emociones expresadas por los estudiantes de la ENP 5 durante la aplicación de una estrategia didáctica para la enseñanza de la evolución y su relación con las actividades que realizan en el aula.

Objetivos particulares

- Desarrollar, fundamentar y aplicar una estrategia didáctica que promueva el aprendizaje de la evolución.

- Interpretar las emociones en el discurso de los estudiantes en las actividades propuestas.
- Relacionar las emociones con las actividades sobre enseñanza de la evolución por selección natural

La investigación se realizará en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP 5) "José Vasconcelos" de la Universidad Nacional Autónoma de México (lugar de trabajo del autor del presente texto). Esta se encuentra ubicada en Calzada del Hueso 729, Coapa, Ex-Hacienda Coapa, Tlalpan, Ciudad de México. La implementación se llevará a cabo en congruencia con el programa de estudios de Biología IV (Plan de estudios 1996), unidad 2: pérdida de la biodiversidad, una problemática en México y el mundo, donde se aborda la evolución en el tema 2.4 llamado "La evolución como generadora de la biodiversidad" que incluye el subtema "mecanismos de la evolución: selección natural". La implementación tendrá una duración de 12 horas presenciales no continuas. La población del grupo a la que se le aplicará la estrategia didáctica será de aproximadamente 45 estudiantes, cuya edad oscila entre los 15 y 16 años de edad.

Descripción de la experiencia de la intervención

El diseño de la investigación se configura siguiendo la espiral autorreflexiva propuesta por Carr y Kemmis (1988), compuesta por ciclos sucesivos de: planificación, acción, observación y reflexión; que serán reformulados por lo menos dos veces para lograr los objetivos de la investigación. Por otra parte, el proceso investigativo se realiza desde el enfoque de investigación acción, donde se involucrará activamente el investigador en todas las partes de la espiral. En ese sentido, este tipo de diseño donde el docente es parte activa del proceso investigativo permite al profesor comportarse como aprendiz a largo plazo de su propia investigación (Calle, 2023).

Las actividades que compondrán a la estrategia didáctica están planeadas con base en la estructura curricular de la institución considerando las teorías más importantes del giro afectivo (Tabla 1).

Tabla 1

Secuencia didáctica sintetizada

Etapa de la estrategia	Nombre de la etapa	Actividades	Objetivo conceptual	Objetivo afectivo
Inicio/ indagación	Aceptación de la evolución y las emociones	Lluvia de ideas Pregunta en plenaria ¿Por qué es importante la teoría de evolución para ustedes?	Se visualiza de forma cualitativa los conceptos que utilizan para explicar la evolución	Economía emocional. La expresión de las emociones en plenaria las descentraliza
2. Inicio/ indagación	El dilema	Narrativa escrita con conflicto ciencia creencia	Comprenden la importancia de las evidencias científicas que sustentan la teoría. Por ejemplo los fósiles	Performatividad y economía emocional. Los estudiantes visualizan el dilema de creencia heredada por la cultura, exteriorizan y comparten sus emociones al respecto
3.Desarrollo	Los conceptos, el conflicto cultural y personal	Se explican los conceptos y procesos sobre evolución por selección natural y se confronta con las principales ideas alternativas encontradas en la literatura (Archila et al., 2023)	Diversidad genética, herencia, supervivencia, acumulación de fenotipos favorables	Subjetivación, economía emocional. Los estudiantes se identifican como seres activos que tienen identidad y conforman la biodiversidad, siendo parte del proceso de evolución.
4. Desarrollo/ aplicación del conocimiento	El caso real	Narrativa sobre el caso Juan Maeso. Médico responsable de contagiar virus de hepatitis deliberadamente	Variabilidad genética, filogenia y mutación (reloj molecular)	Afecto colectivo, conocimiento y poder, subjetivación. Los estudiantes generan empatía con los afectados del caso, reflexionan sobre la ética del conocimiento y el poder que este da y generan una postura.
5. Desarrollo/ despliegue de emociones	El caso de los estudiantes	Los estudiantes redactan de forma colaborativa sus propias historias que involucren el contenido conceptual.	Diversidad genética, mutación, adaptación, especiación, selección natural.	Economía emocional, Subjetivación. Los estudiantes expresan y comparten sus emociones en la construcción de un producto, asumiendo roles y construyendo su posición y dinámica en el equipo de trabajo.
6. Cierre/ conclusión	Entrevista grupal	Se realiza una entrevista grupal semiestructurada que permita abrir un espacio para que los estudiantes expresen su sentir ante las actividades	Comparten de manera general sus impresiones sobre su aprendizaje	Economía emocional. Los estudiantes expresan y comparten sus emociones generando una identidad de grupo e individual.

Descripción de los resultados parciales o finales

A manera de antecedente, se realizó una entrevista grupal a 6 estudiantes de la ENP 5. Sus respuestas nos permiten visualizar algunas características de la población de estudio y con base en ello, se puede modificar el diseño de la estrategia de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. A continuación se muestras las respuestas más relevantes para la investigación.

Uno de los factores que pueden dificultar la aceptación y en consecuencia el aprendizaje de la evolución es la religión, por lo que se les preguntó: *En caso de practicar alguna religión ¿Qué religión es?* 3 estudiantes manifestaron practicar la religión católica, 1 estudiante el cristianismo y 2 estudiantes no practican ninguna religión. Con base en sus respuestas más que practicar la religión, la han heredado por tradición, a excepción del estudiante que afirma practicar el cristianismo.

Para visualizar si los estudiantes y sus familias platican de forma cotidiana sobre ciencia-tecnología-religión en casa se les preguntó: ¿En casa se abordan temas sobre: religión, ciencia, tecnología, medicina o algo relacionado? 5 estudiantes confirmaron abordar dichos temas con su familia sin conflicto, mientras que un estudiante negó discutir dichos temas en casa.

Con la finalidad de conocer si en los estudiantes persisten ideas populares y estereotipos sobre la evolución se les cuestionó: Sobre el debate popular de: "el hombre viene del mono", "los humanos son monos más evolucionados", "las personas que tienen menos vello corporal son más evolucionados". ¿Qué opinas al respecto? 2 estudiantes integraron en sus respuestas argumentos científicos, como ancestría común y adaptación:

> Yo opino que "el hombre viene del mono" no es correcto. En realidad, los humanos y los monos de hoy vienen de un mismo antepasado, pero evolucionaron en caminos distintos. No es que seamos "monos más evolucionados", solo cambiamos de forma diferente. Además, la evolución no significa que alguien sea "más" o "menos" evolucionado, porque cada especie se adapta a su propio ambiente. Tener menos vello corporal no te hace más evolucionado, solo es una característica como cualquier otra (Estudiante 1 comunicación personal, 14 de marzo de 2025).

> considero que los seres humanos no somos monos dado que si bien compartimos similitudes en distintos aspectos somos una especie distinta pero cabe recordsr

> [recordar] que tenemos un antepasado en común [común] pero eso no quiere decir que seamos monos mas [más] listos somos una especie distinta mas desarrollda [desarrollada] (Estudiante 2 comunicación personal, 14 de marzo de 2025).

Fue evidente que la misma pregunta realizada al estudiante que practica la religión cristiana fue una respuesta evasiva disfrazada con humor: "El que venga del mono que alce su cola... Yo vengo de Dios, Adán y Eva. Por ello no me meto en temas tan claros pero tan controversiales" (Estudiante 5 comunicación personal, 14 de marzo de 2025).

Para saber si existe tensión entre las creencias religiosas y la teoría de evolución se les cuestionó lo siguiente: ¿Alguna vez has discutido con alguien de tu familia sobre sus creencias y algún concepto de la evolución? En caso de ser afirmativo, cuéntame más. 2 estudiantes brindaron respuestas detalladas sobre conflictos acontecidos en casa al respecto, mientras que 4 estudiantes prefirieron responder "no".

> Si[Sí]. Una vez estaba hablando con mi padrastro sobre la existencia de Dios, yo cuestione [cuestioné] diciendo que al final todo estaba creado base a años de evolución y cambio constante de la tierra, tanto los seres vivos como toda la flora que hay. El se ofendió diciéndome que estaba equivocada y que eso era ilógico ya que todo tiene un "creador" y nada existe así porque si y cito[citó] el Genesis [Génesis]. Luego de eso yo le conteste[contesté] que no estaba de acuerdo por que [porque] hay bases científicas que demuestran lo contrario y el[él] finalizo[finalizó] la conversación diciendo "Muy respetable tu opinión [opinión], pero no la comparto" se rio y se fue con mi mamá (Estudiante 1 comunicación personal, 14 de marzo de 2025).

Con base en los resultados preliminares, logramos identificar algunas dificultades no necesariamente conceptuales que los estudiantes pueden presentar antes de intentar aprender la teoría de evolución en la escuela. Estas dificultades pueden tener relación directa con las emociones haciendo el aprendizaje de los estudiantes una dinámica compleja. Los resultados obtenidos en esta investigación pueden ayudar a abrir el debate para el abordaje del tema de la evolución, no solo desde el enfoque cognitivo, sino también desde el afectivo, enriqueciendo la visión para el diseño de estrategias didácticas que consideren los aspectos emocionales en el aprendizaje de la evolución.

Referencias

Archila, P., Restrepo, S., Truscott de Mejía, A., & Molina, J. (2023). STEM and non-STEM misconceptions about evolution: Findings from 5 years of data. *Science & Education,* 33(5), 1211–1229. https://doi.org/10.1007/s11191-023-00428-5

Calle Mollo, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 1865-1879. https://doi.org/10.37811/clrcm.v7i4.7016

Carr, W., Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca.

De Beer, & J., Henning, E. (2013). Challenges in the teaching of evolution in the life sciences classroom. *Revista Sudafricana de Ciencias Naturales y Tecnología, 32*(1). https://doi.org/10.4102/satnt.v32i1.261

Deniz, H., & Borgerding, L. (Eds.). (2018). *Evolution education around the globe*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90939-4

Hanisch, S., & Eirdosh, D. (2020). Educational potential of teaching evolution as an interdisciplinary science. *Evolution: Education and Outreach, 13*(25). https://doi.org/10.1186/s12052-020-00138-4

Huneman, P. (2015). Selection. En T. Heams, P. Huneman, G. Lecointre, & M. Silberstein (Eds.), *Handbook of Evolutionary Thinking in the Sciences* 89-107. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9014-7_4

Kanovich, S. (2018). El uso del humor en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(7), 39-48. https://doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2733

Pérez, G., Gómez Galindo, A. A., & González Galli, L. (2023). Multimodalidad y regulación metacognitiva en el aprendizaje de la evolución. *Enseñanza de las Ciencias*, 41(1), 5-23. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5641

Ran, H., Wang, C., Zhang, S., & Wei, Q. (2023). Creating digital sci-fi narratives through multimodal composing to promote adolescent students' STEM education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 5(1), Article 9. https://doi.org/10.1186/s43031-023-00072-7&#8203

Zembylas, M. (2019). Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre. *Research in Education*, 106(1), 59-76. https://doi.org/10.1177/0034523719890367

Diseño de una propuesta orientada al conocimiento didáctico del contenido sobre integración de las artes en la Licenciatura de Educación Preescolar de la Normal Veracruzana[*]

Lorena Arrieta Pardo[**]

Resumen

El presente trabajo deriva de una investigación doctoral que tiene como objetivo diseñar una Secuencia de Enseñanza/Aprendizaje (SEA) para favorecer el conocimiento didáctico del contenido sobre integración de las artes en estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" de manera que pueda vivenciarlas y comprenderlas, para representarlas didácticamente y así trasladarlas a su práctica profesional. La metodología que orienta este estudio es la Investigación Basada en Diseño (IBD) por su pertinencia para buscar soluciones a problemas de la práctica educativa como los que se identificaron en el estudiantado en formación inicial docente en torno a la integración de las artes y su didáctica. Ésta se integra por tres fases: *Investigación preliminar* que ha implicado la delimitación del problema, revisión de estudios antecedentes sobre el tema de investigación y construcción del marco teórico que genera principios de diseño tentativos que guían el diseño de la SEA y que se irán refinando en el transcurso de su implementación. *Desarrollo y pilotaje* que conlleva la construcción, revisión y mejora continua del diseño y *Evaluación final* en la cual se hará un análisis retrospectivo para valorar si se alcanzaron los objetivos y la obtención de conclusiones que orienten el rediseño de la SEA para su siguiente aplicación.

* Línea temática: educación artística.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Educación y Comunicación Social. Segundo año. Universidad de Málaga.
lorepar5@gmail.com

En este documento se presenta la fase inicial en la cual se llevó a cabo el análisis de necesidades a partir de dos grupos focales y avances de la segunda fase.

Palabras clave: integración de las artes, investigación basada en diseño, formación inicial de profesores, conocimiento didáctico del contenido.

Introducción

Muchos autores han escrito sobre la pertinencia de las artes en la educación, sin embargo, aun cuando hay un reconocimiento de la importancia de las artes para el desarrollo integral de las personas, en el ámbito educativo se presentan algunas debilidades en cuanto a la didáctica de las mismas. Los estudios de campo realizados por varios investigadores en escuelas de diferentes niveles educativos revelan que existe una evidente necesidad de formación artística en el profesorado. Algunos de ellos refieren que los estudiantes en formación docente, cuando egresan, no se sienten preparados para la enseñanza en el área artística debido a que su formación estuvo focalizada en otras áreas de conocimiento (Orbeta-Green y Oyanedel-Frugone, 2018).

De igual forma, aunque se han incluido cursos de Educación artística en todos los Planes y programas de estudio para la formación del profesorado, éstos han individualizado la enseñanza de los lenguajes artísticos de tal forma que no se promueve su integración. Esto disipa la posibilidad que tienen las artes para fusionarse de manera interdisciplinaria y se desaprovecha su flexibilidad para vincularse con otras áreas del currículo (Giráldez, 2021).

En este mismo sentido, en la práctica profesional, las artes generalmente son subordinadas en su implementación dejando de lado la posibilidad que éstas brindan de promover la creatividad, imaginación, gusto estético del alumnado. En relación a esto, como parte del problema, se ha identificado en el estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar la falta de experiencias significativas en torno al aprendizaje de las artes durante su trayecto escolar. Igualmente, su desconocimiento de bases teórico-prácticas para la didáctica de las artes con una visión integradora, lo cual inhibe el desarrollo de un pensamiento globalizador.

Este currículum deliberativo, más abierto, flexible e interdisciplinario es una tendencia actual, por lo que también en este país se ha propuesto esta forma de trabajo como parte medular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a partir de la Reforma Educativa de 2022 para la Educación Básica (SEP, 2023).

Para atender esta necesidad de integrar las artes con otras áreas del conocimiento para la formación de la niñez en las escuelas de educación preescolar, es necesario que los docentes en formación se preparen desde su trabajo en el aula, para así llevar a cabo esta tarea.

Por tal razón, en este estudio se propone el diseño una SEA que movilice en el estudiantado el conocimiento sobre integración de las artes de manera que puedan vivenciarlas y comprenderlas para representarlas didácticamente de manera integrada (Shulman, 1987; Bolívar, 2005; Pinto, 2022), considerando la percepción global de las infancias preescolares con quienes realizan sus prácticas profesionales (Giráldez, 2009). Cabe mencionar que la aplicación de la SEA se desarrolla en el espacio curricular "Integración de las artes" del Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

A partir del planteamiento anterior, se derivan lo siguiente.

Preguntas de investigación

¿Qué características de una Secuencia de Enseñanza/Aprendizaje (SEA) son favorables al conocimiento didáctico del contenido (CDC) sobre integración de las artes en estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar?

Preguntas secundarias

- ¿Qué estrategias de aprendizaje favorecen el CDC sobre integración de las artes?
- ¿Qué recursos educativos se requieren incorporar para apoyar el CDC sobre integración de las artes?
- ¿Qué procedimientos e instrumentos evaluativos permiten dar cuenta de las dificultades y avances que se enfrentan para la movilización del CDC sobre integración de las artes?

Objetivo general

Diseñar una Secuencia de Enseñanza/Aprendizaje para favorecer el conocimiento didáctico del contenido sobre integración de las artes en estudiantado de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Objetivos específicos

- Definir las estrategias que coadyuven al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido sobre integración de las artes.
- Diseñar los recursos educativos pertinentes que apoyen las estrategias para favorecer el conocimiento didáctico del contenido sobre integración de las artes.
- Definir los instrumentos evaluativos que recuperen las dificultades y avances para la movilización del conocimiento didáctico del contenido sobre integración de las artes.

Desarrollo

La integración de las artes tiene sus antecedentes históricos en la educación progresista de principios del siglo XX (Beane, 1997; Bresler, 1995; Dewey, 1934; Parsons, 2004). En las décadas de 1980 y 1990 resurgen los diálogos acerca del carácter integrador de la educación y de la importancia del currículum integrado. De acuerdo con Pring (1976), citado por Ferreiro (2009), el concepto de integración significa "la unidad de las partes, de tal forma que las partes quedan transformadas de alguna manera" (p.41). Es decir, que va más allá del agrupamiento de partes diferentes y supone una relación más explícita entre las mismas.

El concepto integración tiene varias acepciones; de acuerdo con diferentes autores, se entiende como vinculación, conexión, fusión o relación. En lo que respecta a las artes unidas al concepto de integración implican una relación interdisciplinaria entre ellas mismas y con otras áreas del conocimiento. La integración de las artes es un enfoque de enseñanza que promueve la educación holística (Praveen, 2021), unidad en lugar de fragmentación, por lo que las artes no son tratadas como ámbitos específicos (Giráldez, 2009), sino como "una relación multicapa o simbiótica con otros aprendizajes [...] la integración de las artes implica la combinación hasta cierto punto, o las conexiones entre dos o más de las disciplinas" (Russell y Zembylas, 2007, p. 289).

De acuerdo con Silverstain y Layne (2010), este enfoque de enseñanza, en consonancia con la teoría constructivista, implica un proceso creativo y se caracteriza por ser activo, experiencial, evolutivo, colaborativo, reflexivo y de resolución de problemas, por lo que se vincula con alguna necesidad contextual. Por lo que, para la propuesta de diseño en la que se basa este estudio, la integra-

ción de las artes se entenderá como la fusión que se da entre los lenguajes artísticos (música, danza, artes visuales y teatro) a partir del conocimiento y manejo de sus elementos básicos y su vinculación con otras áreas del conocimiento en el diseño de situaciones didácticas para la intervención educativa.

Para llegar a ello es necesario favorecer en el estudiantado normalista el Conocimiento Didáctico del Contenido sobre integración de las artes. De acuerdo con Shulman (1987), el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) representa la conjugación entre el conocimiento específico y la didáctica por la cual se llega a comprender un tema y se adapta a los intereses y capacidades de los alumnos para poder ser enseñado. El CDC implica un modelo de acción y razonamiento pedagógico que integra "un ciclo a través de las actividades de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión" (Shulman, 2005, p.20).

El docente debe comprender de manera crítica lo que enseña, adapándolo a las características del alumnado para que puedan entenderlo. Durante el proceso, la evaluación permitirá al docente corroborar la comprensión de los alumnos sobre el tema y su propio desempeño, finalizando con la reflexión que lo conducirá a realizar un análisis crítico de su desempeño y el de la clase, para comenzar otra vez el ciclo con nuevas formas de comprensión de los objetivos, de la enseñanza y de sí mismo (Shulman, 2005). De acuerdo con Pinto (2022) el CDC de la enseñanza de las artes no ha sido abordado por los docentes como un ejercicio académico intencionado, él menciona que:

> [...] la naturaleza epistemológica de la didáctica específica de la educación artística debe fortalecer las visiones y concepciones teóricas, para que el arte en la escuela tome el verdadero papel que le corresponde y deje de ser una mera asignatura de "relleno" (p. 152).

En el contexto de la educación artística para la formación inicial docente, el CDC se puede entender como la forma en que el estudiantado comprende la integración de los lenguajes artísticos y cómo la representa didácticamente (Pinto, 2022), lo cual tendría que reflejarse en su propios diseños. Para ello, es necesario que, además de vivenciar la integración de las artes con actividades prácticas en el aula, se ejerciten también en el diseño de secuencias didácticas en las que se pueda apreciar la apropiación del contenido específico y cómo lo van a didactizar.

Diseño metodológico

La metodología que guía este estudio es la Investigación Basada en Diseño (IBD o DBR por sus siglas en inglés). Ésta tiene un carácter emergente y surge en el interés de dar respuesta a problemas recurrentes de la investigación educativa (Rianudo y Donolo, 2010). Sus antecedentes se encuentran en el campo de la Psicología educacional en el comienzo de la década del año 2000. Una de sus características principales es la de ser intervencionista debido a la necesidad de proponer nuevos enfoques que aborden problemas de la práctica educativa como los que se han expuesto en este documento. Otra característica de la IBD es su orientación a la teoría, de modo que el diseño se basa en un marco conceptual y proposiciones teóricas, mientras que la evaluación sistemática de prototipos consecutivos de intervención, aporta a la construcción de la teoría por lo que se requiere hacer una revisión de la literatura y estudios antecedentes sobre el tema en cuestión.

Esta metodología se desarrolla en tres fases: la primera investigación preliminar; la segunda Desarrollo y pilotaje, y la tercera Evaluación final.

Fase 1 Investigación Preliminar	Fase 2 Desarrollo y pilotaje	Fase 3 Evaluación final
Identificación del problema y análisis de necesidades (realizada)	Desarrollo e implementación del diseño (en proceso)	Evaluación y rediseño (pendiente de realizarse)
Revisión de literatura ⬇ Fundamentación y marco teórico ⬇ Formulario para la recuperación de conocimientos previos ⬇ Revisión y análisis de secuencias didácticas del estudiantado ⬇ Entrevista a dos grupos focales ⬇ Identificación de principios de diseño tentativos derivados de la literatura revisada, que se irán refinando en el transcurso de la investigación	Diseño de la SEA sobre integración de las artes con basado en revisión de la literatura, análisis de necesidades y delimitación del problema ⬇ Validación del diseño por expertos ⬇ Diseño de instrumentos de evaluación derivados de una matriz de evaluación ⬇ Aplicación de las SEA en el espacio curricular "Integración de las artes" del Plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar ⬇ Revisión y evaluación formativa de cada sesión de la SEA en trabajo colaborativo con docentes aplicadoras	Reflexión sistemática ⬇ Análisis retrospectivo ⬇ Valoración del impacto de la propuesta ⬇ Cumplimiento de objetivos planteados al inicio ⬇ Rediseño de la SEA a partir de la evaluación formativa para su siguiente aplicación

Fuente: elaboración propia con base en Romero-Araiza, 2014.

Como se observa en el cuadro anterior, la fase inicial ha implicado la revisión de literatura para identificar los estudios antecedentes sobre integración de las artes en la formación inicial del profesorado, así como la fundamentación teórica del estudio a partir de la cual se derivan principios tentativos de diseño que se irán refinando conforme avance la investigación. Estos principios tienen que ver con las características de una SEA enfocada a la integración de las artes. Para poder llegar al diseño fue necesario hacer un análisis de necesidades, para ello se utilizó el software Atlas.ti versión 24.0. Los datos se obtuvieron de dos grupos focales formados con estudiantes de tercer grado de la Licenciatura en Educación Preescolar considerando las categorías: Educación Artística, Integración de las artes y Planificación didáctica. En cada una de ellas se integraron los siguientes códigos:

Educación Artística: forma de enseñanza y aprendizaje, forma de experimentación, forma de sensibilización, forma de expresión, forma de apreciación, enfoque utilitario, enfoque recreativo y enfoque subordinado.

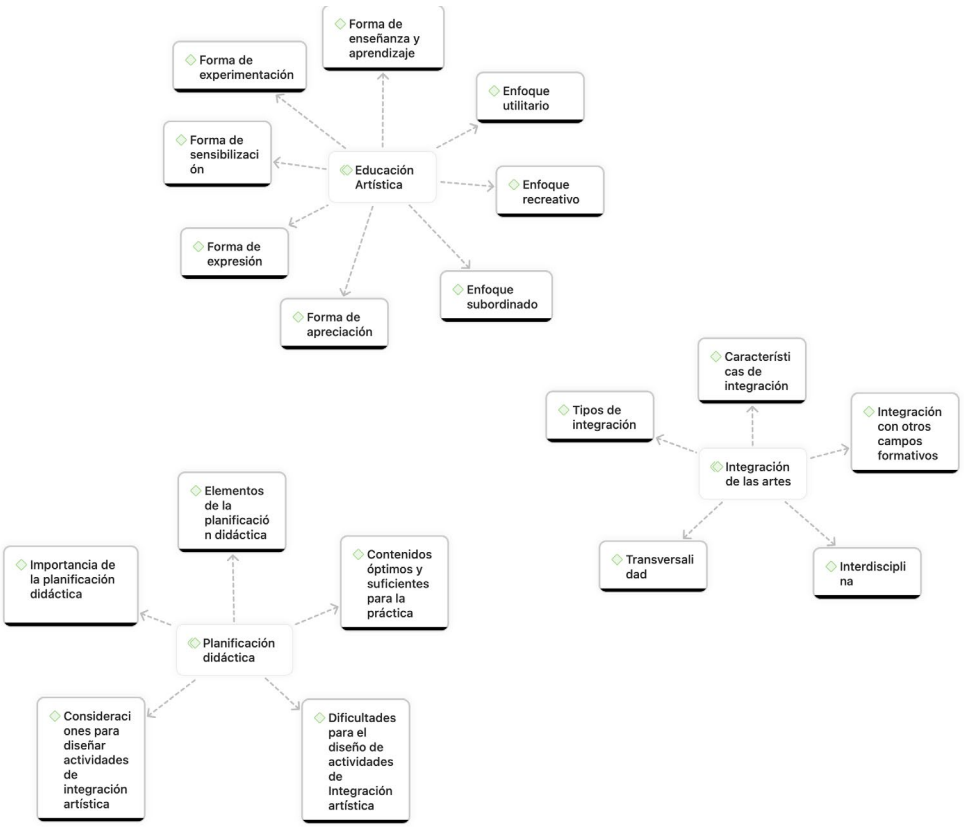
Integración de las artes: características de la integración, tipos de integración, integración con otros campos formativos, interdisciplina y transversalidad.

Planificación didáctica: elementos de la planificación didáctica, importancia de la planificación didáctica, contenidos óptimos y suficientes para la práctica, consideraciones para diseñar actividades de integración artística y dificultades para el diseño de actividades de integración artística.

Como se muestran a continuación en la siguiente red:

Figura 1

Categorías y códigos de análisis de dos grupos focales con ATLAS.ti versión 24.0



Se aplicó también un formulario con preguntas acerca detonadoras derivadas de la categorización anterior para recuperar los conocimientos previos del alumnado acerca de los lenguajes artísticos (música, danza, artes visuales y teatro) y se revisaron secuencias didácticas diseñadas por ellos como un ejercicio de evaluación previa para observar de qué manera didactizan su integración. Esto sirvió como punto de partida para el diseño del prototipo de intervención.

A partir de las categorías apriorísticas, se pudo identificar que las experiencias artísticas del estudiantado no fueron significativas para su aprendizaje, a pesar de tener un acercamiento a las artes durante su trayecto escolar, pues estuvieron más centradas en obtener un producto como evidencia de la clase o en

la preparación de un festival que en el proceso creativo y la expresión auténtica; con ideas preestablecidas y materiales prediseñados en lugar de fomentar la exploración individual y el pensamiento crítico. Igualmente, señalaron el hecho de no visibilizar de manera consciente su participación en el diseño actividades que integran las artes entre sí y también con otros campos de formación, pero señalan que, llevar a cabo este tipo de diseños desde su creación hasta su aplicación es algo complejo que requiere del desarrollo de habilidades docentes específicas para la planificación, la organización del grupo, la coherencia en la consecución de las actividades así como la ejecución de las mismas, el manejo de los tiempos, la previsión de materiales y de recursos.

Otra área de oportunidad identificada para la formación del profesorado respecto a la planificación de actividades artísticas integradoras es la evaluación. Ellos manifestaron que al momento de planear no saben si están evaluando adecuadamente el proceso por lo que necesitan orientación y retroalimentación, así como ejemplos de cómo hacerlo. También reconocieron que su falta de conocimiento sobre cómo enseñar lo que aprendieron sobre las artes les dificulta la planificación de actividades que se ajusten a los intereses de las y los niños, lo cual es fundamental para lograr un aprendizaje significativo y motivador.

Una vez obtenidos los resultados del análisis de necesidades y con base en la literatura revisada se procedió al diseño del prototipo que, para este estudio, consiste en una Secuencia de Enseñanza/Aprendizaje sobre integración de las artes. Ésta integra tres sesiones de inicio, cinco sesiones como desarrollo y dos sesiones de cierre. Cada sesión comprende estrategias vivenciales con materiales diseñados para contribuir al logro de los objetivos de aprendizaje planteados en la SEA. También se diseñaron instrumentos de evaluación con base en una matriz metodológica para valorar la efectividad y practicidad del prototipo diseñado.

Esta propuesta de intervención (SEA) siguió un proceso de validación por expertos en las diferentes disciplinas artísticas y en la enseñanza de las artes para la formación inicial del profesorado, quienes revisaron e hicieron las observaciones y recomendaciones pertinentes para la mejora del diseño y que han sido atendidas en la medida de lo posible considerando el contexto y condiciones para el desarrollo y aplicación del diseño.

Consideraciones finales

La integración de las artes en la formación inicial del profesorado en Educación Preescolar, representa un cambio de paradigma en la enseñanza de las mismas tanto en el currículum prescrito, por la forma en la que se han venido trabajando en los diferentes Planes y programas de estudio donde su enseñanza se ha planteado de manera individualizada, como en el currículum real o vivido puesto que, de la misma forma en la que se aprenden los lenguajes artísticos es que también se enseñan. Con la tendencia actual, encaminada hacia pedagogías globalizadoras y contextualizadas, se torna pertinente la implementación de este diseño de integración de las artes a través de estrategias de aprendizaje vivencial que promueven en el estudiantado la significatividad de experiencias artísticas mediante la reflexión para que puedan trasladarlas finalmente a su práctica profesional.

Los resultados de esta fase inicial son de gran relevancia pues sientan las bases para el diseño de la SEA sobre integración de las artes, con características específicas de acuerdo al contexto en el que se aplica para favorecer el CDC de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Normal Veracruzana.

Referencias

Bresler, L. (1995). The Subservient, CoEqual, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review*. 96(5), 31–37. https://www.researchgate.net/publication/237566416_The_Subservient_CoEqual_Affective_and_Social_Integration_Styles_and_their_Implications_for_the_Arts

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2), 1-39.* https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf

Ferreiro, A. (2009). *La Academia de la Danza Mexicana y el bailarín integral. Normas, valores, actitudes y expresiones de conflicto en la operación del plan de estudios 1987 (1982-1994).* México, D.F.: Cenidi Danza/INBA/CONACULTA. ISBN: 978-607-7622-59-8 http://inbadigital.bellasartes.gob.mx:8080/jspui/bitstream/11271/338/1/382invpubadmb01.pdf

Giráldez, A. (2009). Reflexiones en torno a las artes en la educación infantil. *Participación educativa*, (12), 100-109. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-12-revista-cuatrimestral-del-consejo-escolar-del-estado-una-mirada-a-la-educacion-infantil_180773/

Giráldez, A. (2021). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I.Agirre y L. G. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 89-95). Metas Educativas/Fundación Santillana.

Orbeta-Green, A., y Oyanedel-Frugone, R. (2018) En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad, 30(2), 375- 394.* https://doi.org/10.5209/ARIS.57622

Pinto, S. (2022). Conocimiento didáctico del contenido sobre la enseñanza de la figura humana: experiencia significativa en el aula. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 8(8), 147 – 64. https://revistaeis.iejuliussieber.edu.co/index.php/Exp-inv/article/view/10/9

Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An introduction. En Plomp, T. & Nieeven, N. (Eds.). *Educational Design Research*. Enschede: SLO

Praveen, Ch. (2021). Art Integrated English Language Pedagogy – A Minor Study. *Revista Internacional de Educación, Gestión Moderna, Ciencias Aplicadas y Ciencias Sociales, 03, (02), pp. 23-29.* https://www.inspirajournals.com/uploads/Issues/1041879233.pdf

Rianudo, M. C. & Donollo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. Revista de Educación a Distancia, 22, PP. 1-29. http://revistas.um.es/red/article/view/111631

Romero-Araiza, M. (2014). Uniendo investigación, política y prácticas educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7, (14), pp. 159-176. https://www.redalyc.org/pdf/2810/281032883012.pdf

Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts Integration in the Curriculum: A Review of Research and Implications for Teaching and Learning. *In Bresler (Ed.), International Hanbook of Research in Arts Education,* pp. 287-302. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_18

SEP (2023). *ANEXO. Programas para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 A 6.* https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf

Silverstein, L. B. & Layne, S. (2010). What is art integration? *The Kennedy Center's Changing Education through the arts (CETA) program.* http://simplifymy.

s3.amazonaws.com/c%2Ftitlei%2Fsched%2Ffiles%2Fhandouts%2F6-What-is-Arts-Integration-Defining-Arts-Integration.pdf

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1- 21. https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Revista de currículum y formación del profesorado,* 9 (2), 1-30. https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf

La promoción de estilos de vida saludables mediante la sesión de Educación Física en la fase 6*

*Bárbara Estefanía Gómez Ovando***

Resumen

La promoción de estilos de vida saludables en las últimas décadas, han tomado un papel relevante en diversas investigaciones y publicaciones. La presente investigación contempla su inmersión como una vía o propuesta para favorecer aspectos específicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como tal es crucial para mejorar el estado de salud de las personas incorporando una alimentación saludable, actividad física regular, manejo del estrés, sueño y descanso adecuados. Podemos reducir el riesgo de enfermedades crónicas y mejorar nuestra calidad de vida. Es importante recordar que los estilos de vida saludables son un proceso continuo y que cada pequeño cambio puede tener un gran impacto en nuestra salud y bienestar, Por ello adoptar estilos de vida saludable nos va a permitir desde una edad temprana vivir una vida más saludable feliz y plena. En el que se ha trabajado con el método cualitativo, empleando técnicas para la recolección de información, como la observación y cuestionarios. Por lo que se formuló la siguiente pregunta, ¿Cómo la sesión de educación física promoverá estilos de vida saludable, que impacte un mejor estado de salud? El diseñando estrategias de intervención orientadas a estilos de vida saludables que cubran las características del contexto de la fase 6, se podrán atender o generar en base a las necesidades, como las Estrategias Nacionales de Educación Física, proyectos encaminados a la promoción de estilos de vida saludables, juegos y

* Línea temática: 3. Educación física.
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Educación Básica 3er. Trimestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Sede Regional de Nezahualcóyotl.
barbystefi27@gmail.com

actividades lúdicas recreativas. Diseñando estrategias para el bienestar integral, como planes de alimentación, implementando programas de ejercicio regular, y aplicando rutinas de sueño, descanso e higiene de estilos de vida saludables, a través de la educación, la participación comunitaria y la creación de entornos saludables, con el fin de mejorar la salud.

Palabras clave: educación física, alimentación, actividades físicas, actividades lúdicas, calidad de vida.

Introducción

La problemática que orienta esta investigación son los bajos resultados que presentan los estudiantes de la Fase 6 del nivel Secundaria, nace a partir de lo observado donde se identificó la carencia de hábitos saludables para realizar actividades físicas, por lo que ha impactado mucho la salud y bienestar en los alumnos lo que conlleva a un bajo desempeño motor y académico.

Se diseñarán estrategias encaminados para lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la construcción de la Nueva Escuela Mexicana, es una propuesta concreta y realista que a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones y necesidades actuales de la Escuela Secundaria "Mexicayotl" con clave 15DES0014V perteneciente a la zona escolar 20, sector educativo No. 5, localizada en Avenida 6 y calle 27 s/n, Col. Ampliación las Águilas, Ciudad Nezahualcóyotl, Edo. México. C.P. 57930. Se encuentra en una colonia urbanizada que cuenta con todos los servicios públicos (agua entubada, drenaje, alumbrado público, transporte, y medios de comunicación, (internet, teléfono, T.V. Radio, entre otros).

Ésta ofrece sus servicios educativos en turno mixto de 7:00 am a 13:00 pm el turno matutino y de 10:40 am a 16:50 pm. turno vespertino en la escuela antes mencionada se plantea objetivos generales, específicos, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes, resolver las problemáticas escolares de manera priorizada, y en tiempos establecidos de dos ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026.

Se basa en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad y es un trabajo de participación y colaboración de todos los actores educativos, a partir del planteamiento del panorama de la Nueva Escuela Mexicana, estudiando, analizando y conociendo la metodología de aprendizaje basado en proyectos y las etapas que conlleva, enfatizando en los beneficios que ofrece a

los alumnos con la elaboración de la planeación didáctica acorde al programa analítico bajo el enfoque actual. Esta investigación va a contribuir mediante la siguiente propuesta, por lo que se pretende que, durante dos ciclos escolares se desarrolle la investigación, de manera mensual abarcando el cuadro de acciones de acuerdo con lo anterior para poder lograr los objetivos.

De tal manera que es importante identificar que la NEM es un concepto utilizado en el diagnóstico pedagógico para identificar a aquellos estudiantes que requieren apoyo adicional para acceder al currículum escolar. Algunas características, atendiendo el perfil de egreso y a las necesidades de cada estudiante. Por lo que la aplicación del diagnóstico pedagógico desempeñó un papel importante y fundamental en la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de promover mejoras a través de las técnicas tanto grupales como individuales esto se llevará acabo con la finalidad de apoyar a los estudiantes en su desarrollo académico.

Además, se encargará de elaborar planeaciones para la inclusión de todos los estudiantes. Al retomar a Coll (2004), se hace necsario la identificación de las características del grupo, la problemática y las necesidades que surgen en el aula, así como las que requieren atención, por ello es fundamental implementar estrategias que mejoren el desempeño académico. La descripción de grupo es una rama fundamental abstracta que tiene aplicaciones extensas en diversas disciplinas, incluyendo la psicología, la social y la educación física. Este marco teórico permite entender y estructurar fenómenos complejos de interacción humana y comportamiento social.

El diagnostico contempló como los siguientes elementos: estudio socioeconómico, rendimiento académico de los alumnos(as) de la escuela secundaria "Mexicayotl", mismo que involucran factores tanto económicos, sociales o psicológicos. Desde el punto de vista económico, la ocupación de los padres, así como su nivel educativo, muestra una relación positiva con el rendimiento académico de los hijos(as). El objetivo del estudio socioeconómico aplicado a los estudiantes fue obtenido mediante un cuestionario semiestructurado que se les proporcionó a los tutores y/o padres en la primera reunión informativa, la finalidad fue analizar el estado civil, con qué servicios cuenta, si presenta una discapacidad, tipos de servicio de salud que tienen y ocupación de los padres. Con los resultados obtenidos se proponen estrategias que permitan elevar el logro académico, así como realizar intervenciones para contribuir a la disminución del abandono escolar.

Descripción de la experiencia de la intervención

Para el diseño de la propuesta de intervención que permitirá la atención de la problemática detectada se han planteado los siguientes objetivos.

Objetivo general

Promover los estilos de vida saludables en estudiantes de la fase 6, mediante actividades que involucren como la actividad física, la alimentación saludable, el sueño y el descanso adecuados, e higiene, para mejorar su estado se salud.

Para dar cumplimiento con el objetivo será importante involucrar en las sesiones de Educación Física proyectos orientados a los estilos de vida saludables, con actividades que involucren como, la actividad física, la alimentación saludable, el sueño y el descanso adecuados, e higiene, para mejorar su estado se salud, los cuales en cuanto a la tenporalidad serán por un mes para así cubriri los objetivos.

Se proyecta la realización de la siguiente propuesta:

Proyecto No. 1: Diseñar un plan de alimentación saludable que incluya 5 porciones de frutas y verduras al día.

- Título: "Salud e Impacto de la Dieta". Las actividades estarán orientadas a un taller de educación nutricional y actividad física, involucrando una Guía de alimentación saludable: para los estudiantes y sus familias.

Proyecto No. 2: Implementar un programa de ejercicio físico regular que incluya 30 minutos de actividad moderada al día.

- Título: "Cuidado de la salud". Las actividades estrán orientadas en la activación física, la carrera de la salud, Mídete muévete y actívate.

Proyecto No. 3 "Recomendaciones clave". Aplicar y establecer una rutina regular de sueño e higiene para impactar el estado de salud de estudiante de la fase.

- Plan de actividad física y hábitos de higiene: para la población escolar. Informe de evaluación: sobre la efectividad del taller y las recomendaciones para futuras intervenciones.

En la cual el trabajo de investigación acción se aplicará con el método cualitativo, empleando técnicas como la observación y Cuestionarios por Sección. Cuestionarios de hábitos saludables para corroborar lo realizado en la Sesión 1: Actividad física, Sesión 2: Alimentación saludable, y Sesión 3: Hábitos de Sueño, Descanso e Higiene. El producto será fichas de seguimiento y bitácora

Descripción de los resultados parciales o finales

Ahora bien, dentro de la investigación de enfoque cualitativo, también conviven diversos diseños, en los que, según los métodos, procedimientos o técnicas, adquieren diferentes conceptualizaciones. Con relación a esta distinción Hernández et. al. (2014), describen que: [...]el término diseño adquiere otro significado, distinto al que posee dentro del enfoque cuantitativo, particularmente porque las investigaciones cualitativas están sujetas a las condiciones de cada contexto en particular. En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación. (p.686)

Diagnóstico de participación, equidad e inclusión

Se detectó que en la Escuela Secundaria "Mexicayotl" hay alumnos con necesidades, el colectivo de la institución se comprometió a promover la máxima participación de todos los estudiantes dentro de las actividades educativas para que tengan éxito en su aprendizaje. La atención a la diversidad se promoverá con la organización de los campos formativos y con los proyectos interdisciplinarios que consideren las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes para que sea accesible a todos realizando las adaptaciones o diseños especiales para ciertos alumnos o grupos que terminan siendo opciones segregadas. Los proyectos que involucren a todos los alumnos(as) con procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA), estrategias y materiales pertinentes desde el punto de vista cultural o de género, o la provisión de materiales y equipamientos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Resultados de la Prueba MEJOREDU

Los alumnos de la institución se encuentran en el nivel 1 de desempeño de las pruebas escritas de acuerdo con la evaluación MEJOREDU; se describe como la respuesta del estudiante es incipiente o ambigua; es decir apenas se aproxima al desempeño esperado. En cuanto a comprensión lectora se aproximan al nivel 2 de desempeño, donde las principales problemáticas identificadas son:

En nuestra comunidad escolar derivado de la carencia de hábitos de estilos saludables y adicciones, a partir de ello, en el campo formativo "De lo humano y lo comunitario" hemos centrado nuestra atención para promover una vida saludable en nuestros estudiantes. Y al mismo tiempo actuar con las demás asignaturas a través de la "metodología por proyectos comunitarios" como aprendizaje en servicio para que de manera institucional estos proyectos incluyan a toda la comunidad escolar a atender dichas deficiencias.

A partir de los resultados se proyectan los ejes articuladores que rigen el plan analítico institucional son:

- Inclusión: La Escuela Secundaria Mexicayotl tiene como principal objetivo abatir la discriminación, segregación o exclusión de aquellos estudiantes más vulnerables y con barreras de aprendizaje, mediante la implementación de proyectos interdisciplinares, al aceptar y respetar la diversidad.
- Pensamiento Crítico: Este eje articulador permite que las y los estudiantes forjen opiniones informadas al emitir posturas críticas de su comunidad.
- Vida Saludable: Promover habilidades socioemocionales entre la comunidad escolar y el cuidado de la salud física y mental en los estudiantes.

La distribución de los contenidos en el campo formativo se abordará en función a la jerarquización de las problemáticas, quedando de la siguiente manera. Primer mes la alimentación, segundo mes la actividad física y el tercer mes el sueño, descanso e higiene. La evaluación de estos proyectos comunitarios será mediante la evaluación formativa en sus diferentes tipos (coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación) e instrumentos (cuestionarios por sección). Las áreas de oportunidad detectadas en los estudiantes de primer grado son: los hábitos de estilos de vida saludables.

Los alumnos de 1er grado se encuentran en la edad de 11, 12 y 13 años que, de acuerdo con el enfoque constructivista, la teoría de Piaget y su planteamiento sobre las cuatro etapas de desarrollo cognitivo, los alumnos se encuentran en transición de la etapa de "operaciones formales" donde son capaces de utilizar la lógica e ideas abstractas, lo cual, es importante tomar en cuenta para elaborar estrategias de enseñanzas apropiadas. (Piaget, 1953, p. 145)

El 60% de los alumnos han desarrollado en mayor porcentaje el canal visual, el 20% el auditivo y el 20% el canal kinestésico, por lo que prestan mayor atención cuando existen apoyos como láminas o diapositivas, de acuerdo con el diagnóstico de conocimientos cumplen con el 70% de los aprendizajes relacionados al nivel anterior y los del ciclo actual. En cuanto a comprensión lectora los alumnos presentan dificultad al argumentar las ideas u opiniones relacionadas con la lectura.

La investigación se realiza con alumnos de 1er grado de este ciclo escolar, el siguiente diagnóstico; 1ºF, se conforma de acuerdo con la estadística se cuenta con la siguiente información, 16 alumnos, con un rango de edad de 12 a 14 años, de las cuales 11 son mujeres y 5 son hombres. A pesar de ser un grupo pequeño existen diversas problemáticas, la cuales se describen dentro de este apartado.

En el 1º F, se observó que de manera general tiene particularidades la cual puedo decir con características generales, genero mixto en nivel secundaria donde se encuentran mujeres y hombres, se detectó con algunos antecedentes de problemas por falta de estilos saludables en su mayoría también por lo que se genera violencia, comportamientos, actitudes agresivas verbales y físicas, desprecio hacia los demás, falta de empatía y comprensión, tendencia a culpar a los demás por sus problemas, dificultad para manejar el estrés y la frustración.

Dentro de las características del grupo el día 24 de enero del 2025 se observó que son varios alumnos que requieren apoyo en cuestiones, como la falta de apoyo familiar en tal caso la comunicación con los tutores del adolescente se convierte en una parte importante y fundamental como estrategia esencial. Con la esperanza de que puedan modificar actitudes o por lo menos brindando el apoyo y cuidados adolescentes. Cabe mencionar que la problemática en el aula es que carecen de hábitos de estilos saludables y autocuidado físico y mental lo que provoca acusaciones entre compañeros y, perjudicando el ambiente pacifico del aprendizaje lo que genera un bajo desempeño académico y motor

por lo que también perjudica su estado de salud y bienestar físico. (Diario de campo 24 de enero de 2025)

Por lo que una de las problemáticas en el aula los niños es que carecen de hábitos de estilos vida saludables y autocuidado físico y mental lo que provoca acusaciones entre compañeros y conflictos. Los adolescentes se distraen más cuidando o viendo los errores ajenos, motivados por el miedo a represarías o que se les informe a sus padres sean informados, aun así, la conducta persiste, perjudicando el ambiente pacifico del aprendizaje lo que genera un bajo desempeño académico.

Se menciona que los alumnos en su mayoría no tienen respeto por los demás por lo que genera violencia verbal y agresión en ellos mismo al no tener el respeto, la empatía teniendo el autocontrol de sí mismo para respetar la acción o la opinión de los demás esto conlleva a la dificultad para poder organizarse e integrarse en equipo. Por lo que existen comentarios negativos de algunos compañeros al realizar sus actividades lo que provoca poca participación. Por la falta de hábitos saludables. (Diario de campo 28 de enero del 2025, p.13)

> Como se aprecia en la anterior cita se puede apreciar una falta de hábitos de estilos de vida saludables y empatía al momento de realizar las actividades por lo que en clase se tiende a faltarse el respeto con burlas, gestos o palabras ofensivas durante la clase. Gracias a lo que se comentó hemos adquirido un conocimiento más profundo sobre las características del grupo, así como la identifico problemática que surge en el aula. Esto nos permitirá comprender mejor los factores que afectan su bienestar y aprendizaje, lo cual es fundamental para identificar en que etapa se encuentra. (Diario de campo 28 de enero del 2025, p. 13.)

Los niños en esta etapa se encuentran en el estadio de las operacional formal, según la teoría de Piaget, que es el cuarto de sus cuatro estadios del desarrollo cognitivo. Esta fase los niños comienzan a emplear la lógica y organizar sus ideas de manera más efectiva, lo que permite una transición del pensamiento abstracto a un razonamiento más lógico y estructurado.

Como se menciona que las operaciones formales constituyen a la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implica una combinatoria y una estructura de grupo que coordina a los dos tipos posibles. (Piaget,1953, p.123).

Los Estilos de Aprendizaje por grado y por grupo, como resultado de la aplicación del Test Felder.

Ahora bien, las recomendaciones para este grupo son: ejemplificar todas y cada una de las tipologías textuales que se vayan abordando durante los proyectos como productos finales, realizar la construcción de varios tipos de texto, su propósito comunicativo y su función para el lenguaje. Crear los ambientes de aprendizaje que los motiven a participar más en clase de manera oral. Ya que sus características de acuerdo con sus resultados en el instrumento de estilos de aprendizaje arrojaron en su mayoría alumnos pragmáticos, por lo que son alumnos a los que les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas que funcionen en la práctica. Les aburren e impacientan largas discusiones sobre la misma idea de forma interminable. Son básicamente alumnos prácticos, apegados a la realidad, a los que les gusta tomar decisiones y resolver problemas. (1980)

Por lo que, esta acción, permite reunir, información sobre las características de interacción que tienen los padres y madres en diferentes contextos, las capacidades a las que tienen acceso y la forma en que se dirigen a sus alumnos. Lo que supone, sea una investigación de corte cualitativo. Se realizó el cuestionario a 16 padres de familia lo cual solo respondieron 14 y 2 no respondieron, para poder recabar informaciones relevantes sobre el aprendizaje y autocuidado de sus hijos, así como de manera indirecta el contexto en donde se desarrollan para poder entender su proceso de aprendizaje cabe mencionar que el cuestionario se repartió a varios padres de familia.

El cuestionario como se indica en Hernández et, (2014), "es un conjunto de preguntas respecto de una o variables para obtener información más precisa sobre la problemática o investigación que se desea realizar, es fundamental en la recolección de datos, lo que permitirá adquirir información muy relevante para el estudio. (p.207), se aplicó uno dividio en tres secciones a los alumnos y padres lo cual arrojó datos importantes sobre el autocuidado como hábitos saludables físicos, mentales y de estudio que son conductas que se repiten con regularidad. Sin darnos cuenta si favorecen o perjudica la salud y el bienestar afectando el desempeño académico. De tal manera que dicho panorama es el que se tiene hasta el momento con respecto a los avances de la presente investigación.

Referencias

Calpa, P.,(2021), Promoción de estilos de vida saludables: estrategias y escenarios

Caziñares, J. (2016) Hábitos y Estilos de vida saludable en la edad escolar.
Diario de campo (2025). Narraciones referidas de los días 24 y 25de enero de 2025.
Hernández, et.al. (2014). Metodología de la investigación.
López & Alonso, (2017). El estrés crónico puede tener un impacto negativo en la salud física y mental.
National Sleep Foundation, (2015). El sueño es esencial para la salud física y mental, y su falta puede tener consecuencias negativas para la salud.
Organización Mundial de la Salud, (2018). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud
Organización Mundial de la Salud, (2013). La salud mental es fundamental para el bienestar y la calidad de vida.
Pérez, P. (2018) Estilos de vida saludable
Piaget, (1953). La psicología de la inteligencia. Buenos Aires Editorial Psique
Rivera D., (2020). La importancia de la alimentación saludable en la prevención de enfermedades.
Shamah, L., (2019). Salud pública y promoción de la salud.
UNESCO (2012). Guía para la Educación Física
UNESCO (2015). Educación Física y Deportiva para Todos.

El modelo salutogénico en el envejecimiento saludable*

*Daniela Alexandra Bernabé Sánchez***

Resumen

El envejecimiento es una de las etapas del ser humano que erróneamente se ha caracterizado por una disminución progresiva de las capacidades físicas y cognitivas, es importante generar políticas públicas que consideren programas para estos grupos poblacionales a través de la educación para la salud fundamentados por el modelo educativo salutogénico. Este proyecto tiene como objetivo identificar si este modelo favorece el envejecimiento saludable, es decir, fundamenta las herramientas para la promoción de la salud en el adulto mayor a través de la educación y la concientización de la toma de decisiones favorables.

Palabras clave: educación para la salud, salutogénico, envejecimiento saludable

Introducción

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), el envejecimiento es una etapa de la vida progresiva e irreversible que consiste en un conjunto de modificaciones anatómicas y de la función que se presentan por haber vivido un periodo de tiempo determinado. A nivel mundial se ha acelerado el proceso denominado envejecimiento poblacional, es decir, que han disminuido las tasas de natalidad y a su vez han aumentado los niveles de esperanza de vida, esto podría estar relacionado con los avances tecnológicos que

* Línea temática: educación para la salud.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Investigación y Educación para la Salud, 4to semestre. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
223570680@viep.com.mx

especialmente se han creado en la medicina haciendo que las personas vivan más, pero no necesariamente mejor.

Se suele considerar al envejecimiento como un proceso de disminución en las capacidades físicas y mentales, sin embargo, depende mucho del entorno en que éste se vea inmerso (OMS, 2024). El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) reportó en el año 2022 que en México había aproximadamente 17 millones 958,707 personas de 60 años o más, lo que representa el 14% de la población del país. Por lo tanto, es importante que a nivel mundial se consideren diversos programas de salud que involucren a las personas mayores de 60 años, para el 2050 pasarán de ser 1000 millones de personas a 2100 millones (Pérez-Wilson et al., 2020).

La esperanza de vida se define como la cantidad estimada en años que vivirá una persona de acuerdo con los índices de mortalidad que en ese momento se presenten. Hasta hace 50 años la esperanza de vida era de 52 años aproximadamente, mientras que actualmente ese número se ha modificado y en el país se espera que un mexicano viva de 72 a 74 años y una mexicana podría vivir de 76 a 77 años, pensando que estos números irán en aumento por mejoras en la calidad de la salud, sin embargo, es un grupo poblacional considerado vulnerable por la tendencia a la fragilidad ante edades tan elevadas (OMS;2024).

No todos los adultos mayores se encuentran en proceso de fragilidad, hay un gran porcentaje que realiza sus actividades de manera funcional, sin embargo, existen muchos otros que han perdido características físicas como masa muscular o flexibilidad e incluso también presentan conflictos emocionales como la depresión y el aislamiento social (UNAM, 2023). Independientemente de los cambios biológicos, el envejecimiento está altamente involucrado con el contexto cultural, económico, social, histórico e incluso demográfico de cada persona.

De acuerdo con los reportes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2023), el país aún no cuenta con las herramientas necesarias para favorecer un envejecimiento saludable, ya que nuestros servicios de salud se centran en actividades principalmente cuando las enfermedades ya están instauradas dejando la prevención y promoción de la salud de lado, lo que provoca que se generen diagnósticos tardíos y que la derrama económica en el sector salud sea importante.

Este proyecto tiene como objetivo identificar si el envejecimiento saludable es favorecido a través del modelo salutogénico, de acuerdo con lo anterior la pregunta de investigación es:

¿Cómo puede el modelo salutogénico favorecer un envejecimiento saludable?

Desarrollo

Aaron Antonovsky propone el término salutogénico como el origen de la salud, de tal manera que si la persona comprende cuál es la causa de la salud le resultaría más sencillo potenciar actividades que lo mantengan saludable (Faúndez-Pino, 2023). Entendiendo que la salud en la vejez o envejecimiento saludable como también se le conoce, es el proceso que ayuda a mantener y mejorar las capacidades físicas, sociales y mentales de una persona mayor a 65 años (OMS, 2024), por lo que el modelo salutogénico puede brindar empoderamiento sobre la toma de decisiones del adulto mayor.

Es necesario mencionar que la salud es multidimensional, a diferencia de lo que antes se definía únicamente como la ausencia de enfermedad; sino que involucra la dimensión social, mental y física, todas igual de importantes para favorecer el bienestar y la calidad de vida. Cada dimensión involucra diversas características y se relacionan con el contexto sociocultural de la persona.

En el modelo salutogénico, se propusieron los recursos generales de resiliencia que son elementos materiales o psicosociales que facilitan una determinada percepción de la vida, algunos ejemplos son los hábitos saludables, la educación, el dinero y la visión de vida. Por otro lado, también propone el sentido de coherencia que se conforma por tres componentes: la parte motivacional a través de la significancia, la parte conductual mediante el manejo de situaciones y la parte cognitiva por la comprensión (Lindstrom, 2006).

Este reconocimiento del origen de la salud es importante porque le brinda las herramientas necesarias al adulto mayor primero para favorecer procesos de educación y promoción de la salud, pues a pesar de ser difícil la modificación hacia hábitos saludables se cumple con este primer momento de entender la relevancia de estos cambios conductuales entendiendo que puede mejorar sus características físicas y psicológicas a través de una toma de decisiones consciente respecto a cuestiones como su alimentación, la actividad física que realiza, el estrés, la ingesta de sus medicamentos y sus horas de sueño (Faúndez-Pino, 2023).

El poder crear estrategias para que exista salud en la vejez es fundamental para el envejecimiento saludable, ya que se necesita generar políticas públicas en salud para sectores específicos de la población como es este caso. Para ello se reconoce que los programas educativos necesitan una fase de diagnóstico para reconocer las características, cualidades, necesidades e intereses de los adultos mayores y sobre esto generar la planificación bien fundamentada del programa educativo hasta genera la intervención esperando obtener la mayor cantidad de beneficios.

Es importante mencionar que los programas educativos en salud fundamentados con algún modelo teórico no sólo deben planificarse ya instaurado el proceso de envejecimiento como sería este caso, sino más bien crear programas preventivos y de promoción a la salud para brindar la información necesaria antes de que los cambios morfológicos y funcionales ocurran (De Ramones, 2019).

Consideraciones finales

Como se ha mencionado previamente, la salud es un concepto multidimensional que va de la mano con diferentes determinantes sociales. En muchos casos suele asociarse al envejecimiento con la disminución de la capacidad física y cognitiva, pero no en todos los casos sucede así. De igual forma suele pensarse que un estatus socioeconómico elevado conlleva a una mejor salud y a veces tampoco es así.

Respecto a la pregunta de investigación, el modelo salutogénico explica el origen de la salud a través de las posibles causas de la enfermedad, lo que le hace comprender al adulto mayor los factores a modificar para alcanzar una mejor calidad de vida y ser lo más funcionales posible ante el aumento de la esperanza de vida.

Sin embargo, no es el único ya que existen muchos modelos teóricos que pueden también fundamentar el proceso de envejecimiento saludable, los cuales abarcan desde el autocuidado, el centrado en la persona, el transteórico de cambio de conducta, entre otros. El que se propone en este proyecto es uno de los muchos que pueden utilizarse, por lo tanto, debe conocerse adecuadamente el contexto de la población a estudiar para escoger el más adecuado.

Es importante mencionar que el envejecimiento puede ser visto como un proceso de muchos cambios y retos para las personas porque conlleva cambios

en la situación económica, la pérdida de los seres queridos, el maltrato físico y psicológico, situaciones de fragilidad y deterioro de la salud, por lo que el modelo salutogénico si es uno de los modelos de educación para la salud que pueden relacionarse y utilizarse.

Referencias

De Ramones, E. M. R. (2019). Camino salutogénico: estilos de vida saludable. *Revista Digital de Postgrado*, *8*(1), 59. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_dp/article/view/16111

Faúndez-Pino, L. F. (2023). Envejecimiento saludable y enfoque salutogénico. *Revista Mexicana de Medicina Familiar*, *10*(1). https://doi.org/10.24875/rmf.22000090

Lindstrom, B. (2006). Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health Promotion International*, *21*(3), 238-244. https://doi.org/10.1093/heapro/dal016

Pérez-Wilson, P., Marcos-Marcos, J., Morgan, A., Eriksson, M., Lindström, B., & Álvarez-Dardet, C. (2020). 'A synergy model of health': an integration of salutogenesis and the health assets model. *Health Promotion International*, *36*(3), 884-894. https://doi.org/10.1093/heapro/daaa084

Universidad Nacional Autónoma de México: UNAM. (2023, 28 agosto). *México, oficialmente un país envejecido - Gaceta UNAM*. Gaceta UNAM. https://www.gaceta.unam.mx/mexico-oficialmente-un-pais-envejecido/

World Health Organization: WHO. (2024, 1 octubre). *Envejecimiento y salud*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health

Más allá del pizarrón: material didáctico para favorecer la resolución de sistemas de ecuaciones en segundo de secundaria*

*Jessica Ballesteros Ramírez***

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), a través de su propuesta curricular, promueve una transformación educativa centrada en el pensamiento crítico, la justicia social y la contextualización del aprendizaje. En el campo de las matemáticas, esto implica vincular los contenidos escolares con situaciones reales y relevantes para los estudiantes. Desde esta mirada, la práctica reflexiva del docente se torna fundamental para identificar áreas de mejora y generar propuestas pedagógicas significativas. Por lo anterior, y a partir de un proceso de autorreflexión, se identifica un elemento importante de cambio en la propia práctica docente: la nula incorporación de materiales didácticos que sirvan de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta observación, junto con el análisis de los resultados académicos obtenidos por los alumnos en ciclos escolares anteriores, da origen a la pregunta de investigación ¿Qué materiales didácticos favorecen la resolución de sistemas de ecuaciones 2x2 en segundo grado de secundaria? La presente investigación tiene como objetivo fortalecer la propia práctica mediante el diseño de material didáctico que facilite la comprensión y resolución de sistemas de ecuaciones lineales 2x2 en estudiantes de segundo grado de secundaria. Se trata de un estudio cualitativo basado en el método de investigación-acción, el cual tiene como finalidad un cambio en el actuar docente y la mejora del desempeño académico de los estudiantes.

Palabras clave: autorreflexión, material didáctico, práctica docente, sistemas de ecuaciones.

* Línea temática: educación matemática.
Porcentaje de avance: 40%

** Maestría en Educación Básica. Tercer trimestre. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 151 Toluca. Subsede Acambay.
jessica-ballesteros-lesem@hotmail.com

Introducción

La enseñanza de las matemáticas en la educación secundaria implica enfrentar múltiples desafíos pedagógicos. Por un lado, se requiere el dominio técnico de los contenidos y, por otro, la capacidad de generar ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan construir significados, resolver problemas, argumentar y representar de diversas formas los objetos matemáticos. En este contexto, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) plantea una reorganización profunda del trabajo en las instituciones educativas, orientada a recuperar el sentido social de la educación y promover aprendizajes contextualizados, significativos y culturalmente pertinentes.

La propuesta curricular vigente reconoce a los docentes como profesionales con autonomía y capacidad para construir propuestas pedagógicas a partir de las necesidades y características de sus estudiantes y de la comunidad que los envuelve. Esta perspectiva se articula con enfoques teóricos como el de Schön (1992), quien propone una visión del docente como un profesional reflexivo que aprende de su propia práctica mediante procesos de observación, análisis y mejora continua. También se vincula con las ideas de García et al. (2008), quienes sostienen que la práctica educativa debe analizarse desde dimensiones como el pensamiento didáctico, la interacción en el aula y la reflexión crítica.

Desde esta perspectiva, el diseño de materiales didácticos puede asumirse como un acto de investigación y mejora pedagógica. La elaboración de recursos que respondan a necesidades específicas del aula permite superar la reproducción de estrategias tradicionales y promover un aprendizaje más activo y significativo. En esta investigación, la decisión de diseñar material didáctico surge de un proceso de autorreflexión sobre la práctica docente, en el que se reconoció el uso casi exclusivo del pizarrón como recurso, lo cual limita la comprensión de conceptos algebraicos complejos, como los sistemas de ecuaciones.

El trabajo se desarrolla en la Escuela Secundaria Técnica No. 117 "Francisco Zarco", ubicada en la comunidad de Ñadó Buenavista, municipio de Aculco, Estado de México. El grupo de intervención está conformado por 18 estudiantes (14 hombres y 4 mujeres) de segundo grado, quienes presentan un nivel académico medio en matemáticas, pero muestran dificultades específicas en temas vinculados al álgebra. Factores como el acceso limitado a recursos didácticos, la falta de acompañamiento familiar y las condiciones socioeconómicas de la comunidad influyen en su desempeño y en su disposición hacia el aprendizaje.

Particularmente, la resolución de sistemas de ecuaciones 2x2 ha sido una constante fuente de dificultad entre los estudiantes a lo largo de diferentes ciclos escolares. El análisis de los diagnósticos de inicio de ciclo permitió confirmar que este tema genera errores recurrentes, escasa comprensión de los procedimientos y un rechazo generalizado hacia el uso de símbolos literales, especialmente cuando no se logra comprender su sentido. Frente a este panorama, se plantea como pregunta de investigación: ¿Qué materiales didácticos favorecen la resolución de sistemas de ecuaciones 2x2 en segundo grado de secundaria?

El presente estudio, de corte cualitativo, se enmarca en el enfoque de la investigación-acción, entendida como una metodología participativa y reflexiva que permite a los docentes transformar su práctica desde la observación crítica y el análisis sistemático de su realidad educativa. Esta metodología, inspirada en el modelo cíclico propuesto por Kurt Lewin, ha sido adaptada al ámbito educativo por Gómez (2010), quien la organiza en cinco fases: problematización, diagnóstico, diseño de la propuesta de cambio, aplicación y evaluación. Cada una de estas fases representa una oportunidad para comprender, intervenir y transformar la práctica docente, reconociendo al mismo tiempo sus límites y posibilidades.

Hasta el momento, se ha trabajado en las fases de problematización y diagnóstico, que han permitido construir un primer panorama del problema detectado, reunir evidencias que lo sustentan y establecer las bases para el diseño de una propuesta didáctica relevante. Más allá de su valor como ejercicio académico, esta investigación busca incidir directamente en la práctica docente personal y abrir nuevas posibilidades para el aprendizaje del álgebra en contextos escolares específicos.

Descripción de la experiencia de la intervención

La experiencia de intervención se desarrolla bajo el enfoque metodológico de la investigación-acción, la cual considera que los procesos de mejora educativa deben originarse en la práctica misma y en la capacidad del docente para observarla, comprenderla y transformarla. Desde la perspectiva planteada por Gómez (2010), este enfoque implica una participación activa del docente en la identificación de los problemas, en la toma de decisiones sobre las estrategias a implementar y en la evaluación de los resultados obtenidos. En esta investiga-

ción se han trabajado, hasta el momento, las dos primeras fases: problematización y diagnóstico.

En la fase de problematización, se reconoció una tendencia predominante en la propia práctica docente: el uso exclusivo del pizarrón como recurso principal de enseñanza. Esta confirmación surgió de una reflexión crítica sobre la forma habitual de abordar los contenidos de álgebra, que tiende a centrarse en la exposición de procedimientos, con escasa participación del alumno y sin el apoyo de materiales que favorecen el tránsito del pensamiento concreto al abstracto. Además, se recuperaron evidencias obtenidas a partir del análisis de los diagnósticos escolares de inicio de ciclo, en los que el tema de resolución de sistemas de ecuaciones 2x2 aparece consistentemente como uno de los más problemáticos.

En la fase de diagnóstico, se profundizó en el análisis de las causas y manifestaciones del problema. Para ello, se utilizaron dos fuentes principales de información: una videograbación de clase, elaborada con fines de autorreflexión, y los resultados de los diagnósticos aplicados a los estudiantes en ciclos escolares anteriores. La revisión de la videograbación permitió observar una clase centrada en la explicación frontal, con poca interacción, escasa participación estudiantil y sin apoyo de materiales didácticos. Por otro lado, los diagnósticos evidenciaron numerosos errores en la resolución de sistemas de ecuaciones, dificultades para comprender los procedimientos y una marcada resistencia al uso de símbolos algebraicos, especialmente las letras.

Estas evidencias condujeron a la conclusión de que es necesario replantear las estrategias didácticas empleadas para abordar este contenido. En particular, se considera relevante diseñar material didáctico que funcione como un recurso de apoyo para facilitar la comprensión de los sistemas de ecuaciones, propiciar la participación de los estudiantes y reducir la carga de abstracción asociada al lenguaje algebraico. Se busca establecer un puente entre los conceptos y procedimientos matemáticos y las experiencias concretas de los alumnos, retomando las ideas de autores como Acevedo (2015), Hernández et al. (2008) y Socas (2000), quienes destacan el valor de los materiales didácticos para fomentar la comprensión y la interacción con los contenidos.

La siguiente fase de esta investigación estará centrada en el diseño del material didáctico, que será construido considerando los principios de claridad, progresividad, representación concreta y participación activa. Posteriormente, se aplicará en el aula, y se evaluarán sus efectos en el aprendizaje del grupo. Este

proceso se desarrollará en congruencia con la lógica cíclica de la investigación-acción, entendida como una estrategia formativa que permite reflexionar, intervenir, valorar y volver a reflexionar de manera continua, con el propósito de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de las matemáticas en la escuela secundaria.

La práctica docente reflexiva

La docencia no puede entenderse como una actividad cerrada y repetitiva, sino como una labor compleja que exige pensar, cuestionar y transformar continuamente las formas en que se enseña. En este sentido, reflexionar sobre la práctica no solo permite mejorar la enseñanza, sino también construir una comprensión más profunda del propio rol docente. Desde la perspectiva de Schön (1992), el profesional reflexivo es aquel que aprende en la acción y desde la acción, es decir, que analiza su práctica mientras la ejecuta y después de haberla llevado a cabo.

Este enfoque ha sido también desarrollado en el ámbito educativo por autores como García et al. (2008), quienes sostienen que la práctica debe analizarse considerando las decisiones didácticas que se toman, la interacción con los estudiantes y los procesos de reflexión que acompañan la labor docente. Así, el conocimiento pedagógico se construye no solo desde la teoría, sino también desde la experiencia que se vive cotidianamente en el aula.

Ortega (2019) refuerza esta idea al afirmar que reflexionar sobre la práctica no significa únicamente evaluar lo que se hace, sino comprender por qué se hace y cómo se puede hacer mejor. Desde esta visión, la reflexión no es un acto solitario, sino un proceso que puede apoyarse en la escritura, la conversación entre colegas o el análisis de evidencias. La metodología de investigación-acción, planteada por Gómez (2010), se alinea con este enfoque al concebir la mejora docente como un proceso que nace de la problematización de la realidad escolar y que avanza mediante ciclos de intervención, análisis y transformación.

El material didáctico en la enseñanza de las matemáticas

En el campo específico de la enseñanza de las matemáticas, el diseño de materiales didácticos ha sido una de las estrategias más valoradas para facilitar la comprensión de conceptos abstractos. Los materiales manipulativos, visuales

o interactivos permiten representar de forma concreta relaciones matemáticas que, en su forma simbólica, pueden resultar inaccesibles para muchos estudiantes. Esto es particularmente relevante en el caso del álgebra, donde la utilización de letras, signos y procedimientos puede generar confusión y/o rechazo.

Diversos autores, como Hernández et al. (2008) y Acevedo (2015), han demostrado que el uso de materiales adecuados mejora el aprendizaje al involucrar diferentes tipos de representación: concreta, pictórica y simbólica. Este paso entre distintas formas de representar los conceptos (como usar objetos, dibujos y símbolos) ayuda a que los estudiantes no solo sigan los pasos de manera mecánica, sino que realmente entiendan lo que están haciendo. Para que esto suceda, el material debe estar cuidadosamente diseñado y permitir al estudiante explorar, modelar, razonar y verificar ideas matemáticas, más allá de solo observarlas.

Socas (2000) propone que este tipo de recursos resulta fundamental para atender a la diversidad del aula. Algunos estudiantes requieren primero manipular o visualizar antes de poder formalizar los conceptos. Por ello, se vuelve necesario proponer materiales que conecten con sus formas de aprender y que sirvan como puente entre lo que ya saben y lo que necesitan aprender.

Finalmente, el Plan de Estudios para la Educación Básica (SEP, 2022) alienta el codiseño de estrategias pedagógicas que parten de las condiciones del grupo y de la comunidad. Desde este enfoque, el material didáctico no es un accesorio de apoyo, sino una herramienta que puede transformar la manera en que se comprende y se vive la matemática en el aula. Su uso intencional y contextualizado es un acto pedagógico que busca generar aprendizajes más significativos, inclusivos y sostenibles.

De este modo, y a partir del fundamento teórico revisado, se construye un primer acercamiento a la fase de diseño de la propuesta de cambio, la cual se orienta hacia la elaboración de materiales didácticos pertinentes y contextualizados. Dichos materiales buscan favorecer en el estudiantado la comprensión y resolución de sistemas de ecuaciones 2x2, de acuerdo con los objetivos de la investigación. Esta propuesta preliminar se presenta de manera organizada en la tabla 1.

Tabla 1

Acercamiento a la fase de diseño de la propuesta de cambio

Campo formativo:	Saberes y pensamiento científico	
Disciplina:	Matemáticas II	
Contenido:	Ecuaciones lineales y cuadráticas	
P.D.A.:	Modela y soluciona sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas por algún método para dar respuesta a un problema	
Fase	**Objetivo**	**Tipo de material**
Descubriendo lo que ya sabemos	Activar conocimientos previos sobre ecuaciones con una incógnita	Concreto
¿Y esto para qué sirve?	Introducir el concepto de sistema de ecuaciones desde situaciones reales	Visual y audiovisual
Armando el problema con objetos	Representar problemas de manera tangible	Maqueta o modelo
Del juego a las letras	Pasar del lenguaje común al lenguaje algebraico	Visual simbólico
Resolviendo el misterio paso a paso	Aplicar un método para resolver sistemas de ecuaciones (sustitución, igualación o reducción)	Semiconcreto
¡Ahora tú puedes!	Resolver problemas en equipo	Lúdico impreso
Lo que aprendí y lo que aún me cuesta	Reflexionar sobre el aprendizaje y reconocer avances	Visual

Fuente: elaboración propia a partir de análisis teórico y metodológico.

Descripción de los resultados parciales o finales

En el punto actual del estudio, el trabajo de investigación ha permitido avanzar en la problematización y el diagnóstico de la práctica docente, así como en una revisión crítica de las estrategias empleadas para la enseñanza del álgebra. El análisis teórico y la reflexión sobre la práctica han propiciado una transformación inicial: se ha comenzado a cuestionar la enseñanza meramente expositiva y el uso exclusivo del pizarrón, buscando incorporar recursos más variados que favorezcan la participación del alumnado.

Entre los resultados esperados se encuentra, en primer lugar, una mejora en la práctica docente mediante decisiones más conscientes y contextualizadas. Asimismo, se espera que el uso de material didáctico contribuya a mejorar el desempeño académico de los estudiantes, favorecer una actitud más positiva hacia el álgebra y facilitar la comprensión de los procedimientos involucrados en la resolución de sistemas de ecuaciones.

Uno de los retos más significativos ha sido la dificultad para vincular los contenidos algebraicos con la realidad cotidiana de los estudiantes y su comunidad. Esta situación plantea la necesidad de diseñar materiales que, sin perder

el sentido matemático, resulten cercanos y significativos. Desde esta perspectiva, se reconoce que el material didáctico puede ofrecer a los estudiantes un puente para pasar del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, lo que permitiría una mayor comprensión de los conceptos.

Referencias

Acevedo, H. (2015). *Enseñanza de factorización, con la ayuda del material didáctico "El álgebra es un juego"*. RECME: Revista Colombiana de Matemática Educativa, 1(1), 518–526. https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1240910/Acevedo2015Ensenanza.pdf

García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número Especial. http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

Gómez, G. (2010). *Investigación–acción: Una metodología del docente para el docente*. ReLingüística Aplicada, (7), 1–12. http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm

Hernández, J., Muñoz, M., Palarea, M., Ruano, R. y Socas, M. (2008). *Materiales manipulativos para la enseñanza y aprendizaje del álgebra en la educación obligatoria*. En J. Gairín (Ed.), Formación del profesorado e investigación en educación matemática IX (pp. 115–145). Universidad de La Laguna. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8970515.pdf

Ortega, M. (2019). *La reflexión como proceso en las prácticas docentes e investigativas*. Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa, 21(37), 253–264. https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/466

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. Educación Básica*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Socas, M. (2000). *Álgebra para todos. Análisis de un material didáctico: "Puzzle Algebraico"*. En J. Gairín (Ed.), Formación del profesorado e investigación en educación matemática II (pp. 299–330). Universidad de La Laguna. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9527353

Producción de textos escritos en cuarto grado de primaria en el municipio de Balancán: perspectiva del docente*

*Victoria del Carmen Coop Pech***

Resumen

La investigación se enfoca en la problemática de la producción de textos escritos en la educación primaria, un área crucial para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. En muchos contextos educativos, especialmente en México, los estudiantes muestran dificultades para escribir de manera coherente y clara, debido a un enfoque limitado en la enseñanza de la escritura que se concentra solo en la gramática y ortografía. Este enfoque desconoce la riqueza creativa de la escritura y ha llevado a que los jóvenes vean la lectura y escritura como tareas aburridas y sin relevancia. Además, la tecnología ha reducido el interés por escribir, promoviendo una comunicación superficial y rápida. El objetivo de esta investigación es analizar cómo los docentes de primaria pueden influir en la producción de textos escritos, implementando metodologías que fomenten la creatividad y la expresión personal. La investigación adopta un enfoque cualitativo y fenomenológico, realizando entrevistas a docentes de 4° grado de primaria para entender las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula y los desafíos que enfrentan. El estudio se llevará a cabo en una escuela primaria ubicada en un entorno urbano, con un aula que favorece el aprendizaje colaborativo. Los hallazgos preliminares sugieren que los docentes necesitan herramientas pedagógicas más efectivas para motivar a los estudiantes a escribir. Se busca, con esta investigación, proponer estrategias innovadoras que hagan de la escritura una actividad atractiva y significativa, y así mejorar las competencias

* Línea temática: 6. Enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Porcentaje de avance: 30%

** Maestría en Educación, Semestre: 2do. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271. Villahermosa, Tabasco.
victoriadelcarmen.coopp@upntabasco.edu.mx

de los estudiantes en la producción de textos escritos, transformando su percepción de la escritura como una herramienta de comunicación valiosa.

Palabras clave: escritura; produccion de textos; desempeño del profesor; educación primaria; estrategias de enseñanza.

Introducción

La producción de textos escritos es una habilidad fundamental en el desarrollo de la comunicación efectiva y crítica de los individuos. Sin embargo, en la actualidad, este proceso enfrenta serias dificultades en los sistemas educativos, especialmente en el contexto mexicano, donde se ha observado un preocupante descenso en el interés y la competencia de los estudiantes para leer y escribir. Desde los primeros años de educación, se establece la importancia de la lectura y la escritura como pilares del aprendizaje, pero a menudo se descuida su enseñanza adecuada, lo que conlleva a una generación de jóvenes que, aunque pueden decodificar palabras, no logran comprender ni expresar sus pensamientos de manera coherente.

La escritura no es solo un ejercicio mecánico de seguir reglas gramaticales; es un proceso complejo que involucra la interacción entre el autor y su contexto, la construcción de significados y la expresión de ideas. Sin embargo, en muchas aulas, este proceso se ha reducido a una mera enseñanza de ortografía y gramática, desconectando a los estudiantes de la riqueza y la creatividad que la escritura puede ofrecer. Este enfoque limitado ha llevado a que muchos niños y jóvenes perciban la lectura y la escritura como actividades aburridas y sin sentido, lo que impacta negativamente en su motivación y rendimiento académico.

La falta de hábitos de lectura y escritura en los estudiantes está relacionada con múltiples factores, incluyendo la escasa implementación de estrategias didácticas innovadoras y la carencia de recursos adecuados en el entorno educativo. La realidad es que la tecnología actual, aunque ofrece acceso a una vasta cantidad de información, a menudo reemplaza el interés por la lectura y la escritura, promoviendo una cultura de inmediatez donde las ideas se comunican de forma superficial. Esto ha dado lugar a una generación de "alfabetizados disfuncionales", que, aunque poseen habilidades básicas de lectura y escritura, carecen de la capacidad para articular sus pensamientos de manera efectiva.

Ante esta situación, surge la necesidad urgente de investigar y rediseñar la enseñanza de la producción de textos escritos, incorporando metodologías que

fomenten el interés y la creatividad de los estudiantes. Es esencial que los educadores adopten enfoques que no solo desarrollen competencias lingüísticas, sino que también motiven a los estudiantes a explorar el mundo de la escritura como una herramienta de expresión personal y social. La inclusión de actividades lúdicas, el trabajo colaborativo y el uso de recursos variados pueden transformar la percepción de la escritura, permitiendo que los estudiantes reconozcan su valor y relevancia en su vida cotidiana.

Por lo tanto, esta investigación se propone analizar las prácticas educativas actuales en la producción de textos escritos y proponer estrategias que impacten positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Al comprender y abordar las dificultades existentes, se busca contribuir a la formación de individuos críticos, creativos y capaces de comunicarse de manera efectiva en un mundo cada vez más complejo.

Preguntas de investigación

Pregunta principal

¿Cómo influyen los docentes de educación primaria para que sus alumnos produzcan textos de manera interesada?

Pregunta secundaria

¿Qué estrategias implementa el docente en el aula de clases, para la producción de textos?

Por otro lado, la justificación subraya la relevancia del estudio sobre la producción de textos, destacando sus posibles contribuciones tanto teóricas como prácticas, así como su posible impacto en la mejora del ámbito educativo. Este análisis es crucial, ya que la escritura es una habilidad fundamental que influye en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes, *Asimismo se anexa sintetizada.*

Justificación

La investigación parte de la preocupante falta de habilidades de redacción en la población actual, con especial énfasis en la educación primaria. Se enfoca en analizar las posturas docentes sobre la producción de textos en los alumnos, quienes muestran serias dificultades para expresarse por escrito con claridad, coherencia y el correcto uso de la ortografía. Desde la perspectiva del maestro, se busca comprender cómo incentivar en los niños el gusto por escribir, romper esquemas tradicionales y lograr que la lectura y la escritura se conviertan en fuentes de disfrute, inspiración y expresión personal.

El objetivo central es beneficiar a los estudiantes, promoviendo una visión de la escritura no como una obligación académica, sino como un medio para transmitir pensamientos, vivencias y emociones. Se destaca que leer expande el lenguaje, lo cual repercute positivamente en la calidad de la redacción. Sin embargo, se advierte que en la actualidad muchos ciudadanos no logran plasmar sus ideas con coherencia, influenciados por la inmediatez de la tecnología, que reduce la necesidad de escribir al mínimo.

La investigación pretende proponer soluciones a este problema mediante el análisis de técnicas aplicables en el aula, haciendo del acto de escribir una actividad atractiva para los alumnos. Finalmente, se subraya la necesidad de renovar las estrategias educativas frente a una sociedad saturada de imágenes y dispositivos digitales, con el fin de fomentar una visión renovada y motivadora hacia la escritura, promoviendo una mejora significativa en la producción textual dentro de la educación básica.

Desarrollo

Del mismo modo, la explicación de la metodología, de forma concisa, resalta el enfoque cualitativo, el cual garantiza una estructura lógica y organizada que facilitará el cumplimiento de los objetivos propuestos. Además, se detallan el tipo y método de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, así como las particularidades del contexto, la muestra y los informantes participantes.

Enfoque de la investigación

La investigación utiliza una metodología cualitativa, cuyo objetivo principal es comprender profundamente las experiencias de los sujetos informantes dentro del contexto seleccionado. Este enfoque busca explorar y definir el objeto de estudio mediante la observación, escucha e interpretación de significados, lo que permite una comprensión integral del fenómeno investigado. Según Sánchez (2005), el método cualitativo requiere una sistematización rigurosa de técnicas e instrumentos, así como un sólido conocimiento teórico. En este proyecto, se aplican entrevistas a docentes de nivel primaria como herramienta principal para recolectar información, analizarla e interpretarla. Esta metodología ofrece flexibilidad al incorporar distintos métodos según el alcance y los objetivos del estudio, permitiendo así una aproximación más humana, contextualizada y profunda a los temas abordados. En resumen, se busca entender la realidad desde la perspectiva de los propios actores involucrados.

Método

La investigación adopta el enfoque fenomenológico como método principal, al considerarlo el más adecuado para el estudio profundo de un fenómeno específico. Este enfoque permite explorar la conciencia del individuo, buscando comprender la esencia de sus experiencias, la forma en que percibe la vida y los significados que otorga a dichas vivencias desde su dimensión emocional. La fenomenología se centra en descubrir la conexión entre lo objetivo y lo subjetivo presentes en cada momento de la experiencia humana. No se limita a conocer hechos o relatos físicos, sino que intenta interpretarlos desde una perspectiva valorativa, normativa y práctica. Así, este enfoque ofrece una comprensión más profunda e integral del fenómeno, centrada en la vivencia del sujeto y su forma de experimentar la realidad.

Tipo de estudio

La investigación cualitativa se apoya en la investigación descriptiva para comprender conceptos y fenómenos del entorno social. Este enfoque permite a los investigadores observar y describir situaciones tal como ocurren de manera natural, enfocándose en las características de grupos o fenómenos sin buscar

relaciones causa-efecto. Su propósito principal es ofrecer una visión clara y detallada del estado actual de una situación específica.

Por esta razón, el presente proyecto adopta el enfoque descriptivo, ya que facilita la comprensión precisa del fenómeno investigado al reflejar fielmente su realidad actual. A través de este tipo de estudio, se obtiene una percepción profunda y contextualizada de los hechos.

Además, la investigación se desarrollará bajo un diseño transversal, lo que implica la recolección de datos en un momento específico del tiempo. Se utilizaron entrevistas dirigidas a docentes como técnica principal para obtener la información necesaria, lo que permite un análisis pertinente y enfocado de la situación educativa estudiada. El diseño transversal resulta adecuado para este trabajo, ya que facilita un diagnóstico puntual del fenómeno abordado.

Técnicas e instrumentos para recopilar la información

La entrevista es una herramienta clave de comunicación utilizada en diversos campos como la investigación, el periodismo, recursos humanos y educación. Es un proceso en el que un entrevistador realiza preguntas a un entrevistado con el objetivo de obtener información, conocer su perspectiva o evaluar sus habilidades. A diferencia de otros métodos, la entrevista es flexible y permite obtener datos más profundos y detallados, revelando información que ni el entrevistado ni el entrevistador habían anticipado, adaptándose al contexto y las características del entrevistado. En investigaciones de tipo mixto, se considera complementaria al enfoque cuantitativo.

Existen tres tipos de entrevistas: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas. Las estructuradas siguen un conjunto de preguntas preestablecidas y se aplican de manera rígida; las semiestructuradas tienen un mayor grado de flexibilidad, permitiendo ajustes a las respuestas del entrevistado; y las no estructuradas son informales y adaptables, lo que permite explorar más profundamente las experiencias y emociones del sujeto. La calidad de la entrevista depende de la preparación del entrevistador, la claridad de las preguntas y el ambiente de confianza creado para que el entrevistado se exprese de manera sincera.

En el contexto de esta investigación, se utilizará la entrevista como método para obtener información precisa sobre el objeto de estudio. Las entrevistas estructuradas serán clave para obtener una visión amplia y clara del tema, pero su

éxito depende de aplicarlas a sujetos familiarizados con el tema. Si no se seleccionan correctamente los sujetos informantes, podría haber dificultades para obtener la información necesaria. Para evitar vacíos en los datos, es esencial estructurar preguntas claras y específicas, lo que garantizará que la entrevista aporte información útil y relevante al proyecto de investigación.

Muestra y sujetos informantes

Los tipos de muestra no probabilísticos son aquellos en los que los participantes no son seleccionados al azar. Entre los más comunes se encuentran la muestra por conveniencia (se eligen participantes fácilmente disponibles), la muestra intencional (se seleccionan según criterios específicos), la muestra por cuota (se eligen participantes hasta completar cuotas establecidas), la muestra por bola de nieve (se inicia con un pequeño grupo que recomienda a otros) y la muestra autodidacta (los participantes se ofrecen voluntariamente). Estos métodos son útiles cuando no es posible realizar un muestreo aleatorio, aunque pueden generar sesgos en los resultados. Las desventajas incluyen sesgo de selección, falta de representatividad, dificultad para estimar errores y limitaciones en la diversidad de opiniones.

El proyecto de investigación utilizará la muestra intencional deliberada, seleccionando a dos docentes de 4° grado de primaria como sujetos informantes. Esta elección responde a la necesidad de obtener información precisa sobre la producción de textos escritos en el aula, ya que los docentes de este grado son clave para abordar el tema de estudio.

Escenario de la investigación

Contexto

El lugar donde se pretende realizar el siguiente estudio es en Nivel Básico, (de la cual se omite el nombre por acuerdo de confidencialidad), no obstante, se encuentra en un entorno urbano, ubicada en la Calle Nicolas Bravo No. 202, colonia las Flores de Balancán, Tabasco con Código Postal 86930. La escuela primaria es de organización completa, con infraestructura de concreto; cuenta con 14 aulas, una dirección, sanitarios para niños y niñas, una cocina, una

biblioteca, bodega, una cancha de básquet techada, la cual funciona también como plaza cívica.

En el aula de cuarto grado, grupo A, un total de 26 estudiantes, disfrutan de un entorno dinámico y colaborativo, en cuestiones geográficas se localiza de lado derecho siendo el tercer salón del primer edificio, cuenta con mobiliario cómodo que favorece el trabajo colaborativo, equipado con ventiladores y aire acondicionado, el espacio está diseñado para facilitar la concentración y el aprendizaje.

Consideraciones finales

De acuerdo al avance alcanzado, se ha reflexionado sobre los resultados preliminares obtenidos hasta el momento, lo que ha permitido establecer las bases metodológicas que fundamentan la investigación. Esto ha facilitado la construcción de una perspectiva clara sobre la problemática relacionada con la producción de textos escritos. En este contexto, se ha adoptado un enfoque cualitativo, ya que el objetivo es comprender la experiencia docente en la enseñanza de la redacción, analizando las estrategias empleadas y su efectividad en el aula.

Los hallazgos iniciales han destacado la necesidad de que los docentes cuenten con herramientas específicas para fomentar las habilidades de escritura en sus alumnos. Asimismo, se ha subrayado la importancia de continuar explorando el papel de la enseñanza de la producción escrita en la educación, y cómo esta se relaciona directamente con las prácticas docentes diarias en el aula.

Conclusiones

Los resultados obtenidos hasta el momento proporcionan evidencia sobre la importancia de aplicar estrategias pedagógicas efectivas en la enseñanza de la producción de textos escritos. De este modo, se abren nuevas posibilidades para futuras investigaciones, enfocadas en la idea de que la enseñanza de la escritura no debe limitarse solo a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que debe integrar también el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales de manera integral y efectiva.

Referencias

Sánchez S. M. (2005) Metodología en Investigación Cualitativa. *Revista Mundo Siglo XXI; del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional.* (1), 115. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7413/1/REXTN-MS01-08-Sanchez.pdf

Anexo

Figura 1



La construcción de la competencia motriz a través del Aprendizaje Servicio en el nivel secundaria*

*Emmanuel Iván González Lezama***

Resumen

La competencia motriz se refiere a la capacidad de una persona para coordinar y realizar movimientos de manera eficiente, adaptándose a diferentes contextos y necesidades. Incluye habilidades físicas como fuerza, velocidad, coordinación, equilibrio y flexibilidad, junto con aspectos cognitivos, emocionales y sociales necesarios para enfrentar retos motrices. En el ámbito educativo, especialmente en secundaria, el desarrollo de la competencia motriz no solo busca mejorar la condición física, sino también fomentar valores como el trabajo en equipo, la responsabilidad y la confianza en sí mismos. Se aborda desde un enfoque integral, promoviendo la participación en actividades físicas, el aprendizaje significativo y el compromiso con un estilo de vida saludable. El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una metodología que combina el aprendizaje académico con actividades de servicio a la comunidad. En el contexto de la competencia motriz, el AS permite a los estudiantes desarrollar habilidades físicas mientras realizan acciones significativas que benefician a otros.

Palabras clave: construcción, competencia motriz, aprendizaje servicio, educación física, condición física.

* Línea temática: 3. Educación física.
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Sede Regional de Nezahualcóyotl.
gemmanuelivan@yahoo.com

Introducción

La educación física es un componente fundamental en la formación integral de los estudiantes, ya que contribuye al desarrollo de habilidades motrices, cognitivas y socio-afectivas. Sin embargo, en muchos contextos educativos, la calidad de la educación física se ve afectada por la falta de recursos, la escasez de personal capacitado y la limitada planificación de actividades. En este sentido, el desarrollo de competencias motrices en estudiantes de educación básica se convierte en un desafío significativo.

A pesar de la importancia de la educación física en el desarrollo de los estudiantes, existen brechas en la implementación efectiva de programas de educación física que promuevan el desarrollo de competencias motrices. Esto se traduce en una falta de oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades motrices fundamentales, lo que puede afectar su desempeño académico y su bienestar general.

La investigación se llevará a cabo mediante un enfoque de investigación-acción, que implica la colaboración para identificar y abordar los desafíos en el desarrollo de competencias motrices. Se utilizarán métodos cualitativos y cuantitativos para recopilar y analizar datos, incluyendo observaciones, cuestionarios y pruebas de habilidades motrices.

Se espera que la investigación arroje resultados significativos en cuanto al desarrollo de competencias motrices en estudiantes de educación básica. El programa de educación física diseñado e implementado en esta investigación podría servir como modelo para otras instituciones educativas, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación física en la región. Los resultados de esta investigación tendrán implicaciones importantes para la política educativa, la formación docente y la práctica educativa en general. Se espera que los hallazgos contribuyan a la toma de decisiones informadas para mejorar la calidad de la educación física y promover el desarrollo de competencias motrices en estudiantes de educación básica.

La competencia motriz en el nivel secundaria se refiere a la capacidad de los estudiantes para realizar movimientos y acciones motoras de manera afectiva y eficiente en diferentes contextos y situaciones, para un mayor desarrollo de sus capacidades físicas. La herramienta de aprendizaje servicio la vamos a fomentar en el contexto de la competencia motriz en el desarrollo de habilidades motrices y valores como la responsabilidad, la cooperación y el respeto.

Descripción de la experiencia de la intervención

La competencia motriz a nivel secundaria es un componente fundamental de la formación integral de los estudiantes, por ejemplo en la Escuela Secundaria General No. 63 Coyolxauhqui, a inicios del ciclo escolar 2024 al 2025, se llevó a cabo la observación del grupo de 2°A el cual tiene ciertas deficiencias físicas motoras, Asimismo no consolidan las actividades académicas y físico deportivas, son nulas, en este sentido, se ha llevado una encuesta a madre y padres de familia ciertas dificultades para llevar a cabo tareas motrices tales como la resistencia, fuerza, velocidad, coordinación y equilibrio, además se realizó a todo el grupo de estudiantes una batería de capacidades físicas en donde los resultados fueron una baja condición física en cada uno de los estudiantes de la secundaria antes mencionada. Cabe mencionar que este trabajo de investigación plantea los referentes teóricos de la educación física en jóvenes adolescentes en edades de 11 a 15 años de vida, asimismo reconoce que en el marco legal no se ha considerado la competencia motriz entre las competencias indispensables para "vivir bien" (expresión empleada por la OCDE, 2001, p.75), de esta manera se coincide con Pérez (2004) en donde se dice que tradicionalmente, la Educación Física ha tratado que los niños sean más competentes a nivel motriz, por su parte hay que desarrollar en los alumnos de secundaria competencias motrices para su desarrollo personal, en este sentido Pérez (1995) argumenta que el concepto de competencia motriz hace referencia al:

> conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permite que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana. (p. 19).

El ApS es una metodología educativa que combina el aprendizaje de contenidos con la realización de un servicio a la comunidad. En el ámbito de la competencia motriz a nivel secundaria, esta metodología puede ser muy enriquecedora porque permite a los estudiantes desarrollar habilidades físicas mientras realizan actividades que beneficien a su entorno.

En el desarrollo educativo tenemos en cuenta la importancia de consolidar la competencia motriz en alumnos de nivel secundaria para integrar saberes,

capacidades y valores que le permitan un mayor desarrollo motor, asimismo considerando las deficiencias que los alumnos enmarcado en su ausencia de la práctica día con día de las diferentes habilidades motoras que ellos a su edad y etapa tienen que consolidar, la competencia motriz no se refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices más o menos complejas, también implica obtener un nivel básico funcional, una aptitud sensoperceptiva, una adecuada estructuración espacio temporal, un código expresivo, una capacidad adaptativa, compresiva y reflexiva en torno al desenvolvimiento motor, así como el desarrollo de hábitos activos responsables y seguros en actividades físico deportivas.

Asimismo, conlleva a ser conscientes de las implicaciones de la participación en el deporte y de sus beneficios, así como valorar la actividad física y su contribución a un estilo vida saludable. Por lo tanto, el concepto de competencia motriz comprende el "saber". El "saber hacer", y el "saber estar" en relación con lo corporal, el movimiento y las actividades motrices. (Pérez, 2004), por otra parte se plantean las fases del ApS:

- Diagnóstico: Identificar necesidades en la comunidad que puedan ser atendidas mediante actividades motrices.
- Planeación: Diseñar las actividades, definir objetivos y roles para los estudiantes.
- Ejecución: Realizar las acciones con la supervisión adecuada.
- Evaluación: Reflexionar sobre lo aprendido y el impacto generado.

Estas fases combinan el aprendizaje práctico con un propósito solidario, enriqueciendo tanto las habilidades físicas como los valores sociales de los estudiantes.

Descripción de los resultados parciales o finales

En este apartado se plantea la información sobre el diagnóstico pedagógico en habilidades motrices básicas, de esta manera se comprende como un proceso que busca evaluar y aprender las habilidades y necesidades de los alumnos, así como identificar las áreas de mejora en su motricidad, fue necesario recopilar habilidades previas, pruebas de condición física, observaciones y entrevistas, para posteriormente analizar los resultados para identificar patrones, tenden-

cias y áreas de mejora y elaborar un informe que suma los resultados del diagnóstico pedagógico para así proponer recomendaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido el diagnóstico pedagógico en la educación física en secundaria en México es "una herramienta fundamental para evaluar y mejorar el rendimiento de los estudiantes". (SEP, 2022), este proceso permite conocer el nivel de condición física y las habilidades motrices de los alumnos, así como identificar posibles problemas de salud o necesidades especiales. Además, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase de educación física se caracteriza por ser eminentemente práctica, acompañada de una diversidad de estrategias didácticas que convergen con esta esencia, cuando los estudiantes salen a su clase inmediatamente buscan moverse, correr, brincar, patear, lanzar, entre otras acciones. Actualmente, con las nuevas metodologías activas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se vuelve un reto incluir estas estrategias, ya que metodológicamente la estructura didáctica modifica el proceso de enseñanza-aprendizaje que mucho tiempo se estuvo utilizando (SEP, 2022). El grupo de habilidades físicas en el nivel secundario se centra en el desarrollo y la mejora de las capacidades físicas de los estudiantes, estas habilidades son fundamentales para promover un estilo de vida activo y saludable, es parte fundamental para el proceso de enseñanza -aprendizaje de cada alumno de nivel secundaria.

Para este caso se consideraron los alumnos del 2° "A" de la Secundaria General No.63 Coyolxauhqui, es decir 12 mujeres y 13 hombres, esto conllevo un proceso de observación del grupo que implicó detectar las actividades de forma natural, como correr y el desplazamiento a lo largo de una cancha de fútbol, asimismo se notó una falta de "condición física" para la realización las actividades que se les asignan, en específico la condición física según Rodríguez (2006) refiere al estado dinámico de energía y vitalidad que permite a las personas llevar a cabo las tareas diarias.

Lo comprendido con este autor los alumnos muestran fatiga, inactividad, aburrimiento, un total desinterés de los estudiantes que están inactivos de actividades físicas. En cambio, los alumnos que tienen cierta condición física se ven reflejada el disfrute de la actividad, son más específicos las tareas realizadas constantemente es mayor. De los estudiantes que no realizan ciertas tareas físicas específicas como "correr" pusieron pretextos, por ejemplo: -"Me puedo sentar, puedo ir al baño, no se correr"-, en este sentido se muestra un desinterés por realizar actividades físicas, por tal tenemos que trabajar la motivación per-

sonal en cada uno de los alumnos que no tienen interés por elevar su condición física" (González, 2025).

La participación activamente de los alumnos en actividades propuestas, expresan sus intereses propios, gustos personales en distintas actividades que son desarrolladas integradoras grupales, muestran sus capacidades físicas desarrolladas en cada actividad, destreza, reto, logro y esfuerzo de los alumnos para mantener la motivación. Desarrollan distintas tareas físicas, pero de forma personal las de sus intereses personales. Planificación y estructura de las clases, objetivos claros: Definir metas específicas para cada clase, alineadas con el currículo y las necesidades de los estudiantes. Variedad de ejercicios: Incorporar una amplia gama de actividades y ejercicios que aborden las diferentes habilidades físicas condicionales (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad y equilibrio). Progresión adecuada: Diseñar actividades que aumenten gradualmente en dificultad para mantener a los estudiantes desafiados y motivados.

La falta de cada estudiante de nivel secundaria hay condicionantes que no le permiten crecer, aumentar, considerar que todas las personas poseen un nivel de condición física, unas más que otras. Existen diversos estudios en donde se describe que cuando se mejora la condición física, se generan posibilidades de mayor adherencia hacia la práctica del ejercicio o del deporte, los cuales son hábitos de vida activa y saludable (SEP, 2022).

También se llevó a cabo un aprueba física de manera presencial en la explanada de la cancha de la Escuela secundaria General No.63 Coyolxauhqui, cabe señalar que cada uno de los alumnos utilizaron uniforme adecuado para la comodidad de la prueba física, muy entusiastas cada uno de los alumnos en su batería de evaluación física, esto conllevo a medir un cierto rango de sus habilidades físicas, asimismo se testimonio que en un determinado tiempo, ellos se sientes aptos para poder competir en cada prueba física. A continuación, se plasma la tabla 1 vinculada con la batería de ejercicios.

Tabla 1

Batería de ejercicios de habilidades físicas condicionales

No. de alumnos	Resistencia	Fuerza	Velocidad	Flexibilidad	Equilibrio
1	R. 8v.	25	35.16	14	SI
2	R. 7v.	15	24.26	8	SI
3	R. 5v.	12	36.11	5	SI

No. de alumnos	Resistencia	Fuerza	Velocidad	Flexibilidad	Equilibrio
4	R. 13v.	10	29.17	11	SI
5	R. 10v.	11	28.03	10	SI
6	R. 6v.	14	22.24	18	SI
7	R. 7v.	16	26.18	12	SI
8	R. 5v.	23	28.38	5	SI
9	R. 9v.	22	29.07	8	SI
10	R. 15v.	25	30.56	11	SI
11	R. 9v.	26	36.45	13	SI
12	R. 13v.	19	31.06	8	SI
13	R. 14v.	15	28.27	6	SI
14	R. 5v.	14	23.34	5	SI
15	R. 12v.	17	27.18	4	SI
16	R. 5v.	10	35.16	14	SI
17	R. 8v.	15	24.26	8	SI
18	R. 11v.	25	36.11	5	SI
19	R. 10v.	15	29.17	11	SI

Nota: la tabla muestra el resultado obtenido en Resistencia, Fuerza, Velocidad, Flexibilidad y Equilibrio con base a lo sugerido por la SEP (2022).

Asimismo, la tabla 2 hace una descripción de ejercicios y habilidades físicas.

Tabla 2

Descripción de ejercicios y habilidades físicas

Resistencia	Correr durante 5 minutos alrededor de una cancha de fútbol, dar el mayor número de vueltas en ritmo constante sin parar de correr. Correr. Prueba de Cooper, (Cooper, 1968).
Fuerza	Sentadillas en 30 segundos (García, 2001): El objetivo principal es medir la fuerza-resistencia de los músculos en piernas, sentadillas.
Velocidad	Desplazamiento en 25 metros lineal (García, 2001): Con esta prueba física se pretende medir la velocidad de desplazamiento del sujeto y la agilidad.
Flexibilidad	Flexión de tronco, flexiones de tronco del cuerpo con pies juntos en una superficie plana, colocar una medida en centímetros (regla escolar) hacer su medición en centímetros. Flexión de tronco (García, 2001): Mediante esta prueba física se mide la flexibilidad del tronco.
Equilibrio	Permanecer en pie izquierdo y el derecho extenderlo hacia atrás realizarlo durante 15 segundo. Equilibrio Flamenco (García, 2001): Esta prueba física mide el equilibrio corporal genera

Nota: la tabla explica en que consistian las puebas realizadas a los estudiantes.

A continuación, se presenta el análisis de las pruebas aplicadas.

Pruebas Físicas: Se empleó un acondicionamiento físico, hay un 40% de los alumnos que el trotar y correr lo confunden son distintas variaciones de

ritmo para poder realizar una buena prueba física, tienen que prepararse de manera secuencial para poder trotar alrededor de la cancha, es desplazarse en 5 minutos trotando a un ritmo constante el mayor número de vueltas alrededor de la cancha de fútbol. Sin parar a un ritmo, desplazarse en líneas rectas.

Resistencia Cooper: El mayor número de vueltas en 5 minutos fueron 15 vueltas en 70 metros lineales, el menor 7 vueltas cada alumno tiene que llevar un ritmo de trotar.

Fuerza: Los alumnos no están adecuadamente familiarizados con estas pruebas físicas, lo realizan de manera normal.

Velocidad: Esta actividad les gusta mucho a los alumnos por su destaca participación que ellos tienen que correr a velocidad.

Flexibilidad: Flexión de tronco, es una prueba en la que para realizarla tiene un calentamiento previo de estiramiento en piernas y brazos para poder ver su despeño en poder llegar a una buena flexibilidad de su cuerpo.

Equilibrio: Todos los alumnos se encuentran en condiciones de realizarla me refiero que tienen todos sus partes de su cuerpo. Son posiciones las cuales sincronización de sus hemisferios para poder y trabajan lateralidad y coordinación.

Pruebas de condición física: Estas pruebas evalúan la fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad de los estudiantes. La evaluación de la condición física se basa en un conjunto de pruebas empleadas para medir el rendimiento físico de nuestros alumnos. Estas pruebas, las cuales nos permiten valorar el estado de forma de los alumnos, deben ofrecernos una información objetiva, fiable y válida que nos servirá de base para planificar correctamente los objetivos perseguidos. Entre las razones que explican la necesidad de aplicar estas pruebas destacan:

> Conocer la condición física de los alumnos/as y así poder calificarles, Permitir que el alumno /a conozca sus posibilidades y sus limitaciones, Crear, estimular y mantener motivaciones en los alumnos/as, Permitir la planificación del trabajo de forma fiable, Orientar la práctica deportiva y analizar la eficacia de los programas desarrollados, Saber qué áreas del programa necesitan ser mejoradas, Crear hábitos de vida saludables en los alumnos, Dotar de autonomía al alumno/a, Permitir agrupar a los alumnos por "niveles", Informar de los progresos de aprendizaje a los padres de los alumnos y Pronosticar y orientar a los alumnos hacia un tipo de actividad u otra. (Parco, 2013).

Con base en todo lo anterior, se puede decir que la competencia motriz en estudiantes de nivel secundaria puede incluir diferentes aspectos que reflejan el progreso y el desempeño físico, además incrementa la confianza al realizar actividades físicas más complejas, de igual forma promueve la participación en equipo o colaboración con compañeros.

Ahora bien, desde la perspectiva cualitativa, la valoración de la competencia motriz permite analizar el desarrollo de habilidades motoras, actitudes y comportamientos dentro de contextos específicos. Este enfoque busca comprender cómo los estudiantes desarrollan su competencia motriz mientras se implementan cambios o estrategias pedagógicas y promueve una reflexión constante sobre el proceso, desde esta óptica existe una mejora continua, permite perfeccionar las estrategias y optimizar el aprendizaje, además se da el desarrollo integral, se trabajan tanto las habilidades físicas como valores sociales (trabajo en equipo, esfuerzo, respeto), se da paso a la participación y los estudiantes aumentan su motivación.

Referencias

Cooper, K.(1968). Tests de Cooper. Prueba de resistencia o condición física. Consultado de: https://es.slideshare.net/slideshow/test-de-cooper-prueba-de-condicion-anaerobica/38073620

García, Inicial del nombre (2001). Competencia Motriz, Retos Nuevas tendencias en Educación Física Deporte y Recreación 2003, N° 5, pp.39-43

González, E. I. (2025). Diario de campo.

OCDE. (2001, p 75). Vivir bien. Numero |6, 2009 (2° semestre) Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación

Parco, A. (2013). Competencia Motriz Consultados en: https://books.google.com.mx/books/about/Competencia_motriz.html?id=KI3AAAACAAJ&redir_esc=y

Ruiz Pérez, (1995). C*ompetencia motriz. RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación Numero 16, 2009 (2° semestre)*

Ruiz Pérez, (1995). C*ompetencia motriz. RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación Numero 16, 2009 (2° semestre)*

Rodríguez y Sánchez (2001). Condición física. Competencia Motriz, Retos Nuevas tendencias en Educación Física Deporte y Recreación 2003, N° 5, pp.39-43

SEP. 2022. Libro de secundaria: De lo humano y lo comunitario educación física. SEP.

El proceso de construcción del estado del arte y su relación con el enfoque de investigación*

*Fabiola Lucia Hisi Mendez***

Resumen

El presente trabajo da cuenta de la relación del estado del arte con el enfoque de investigación, elabora un recorrido necesario sobre la construcción del estado del arte en la investigación denominada Construcciones didácticas de lectura en la Nueva Escuela Mexicana, conceptualizando y describiendo el proceso metodológico que se llevó a cabo en las fases que lo constituyen: la fase heurística en la que se recabaron documentos sobre la didáctica de lectura en secundaria y se seleccionaron los que contienen información relevante para la investigación, la fase hermenéutica en la cual se analizaron e interpretaron las posturas de los autores y se organizaron en tres dimensiones: funcional, cultural y crítica, y la fase holística, para dar pie a un ejercicio crítico que permitió la toma de decisiones para dirigirse al enfoque de investigación que en este caso es cualitativo recurriendo al método biográfico narrativo.

Palabras clave: lectura, enfoques educativos, investigación.

Introducción

Este escrito se desprende de una investigación más amplia que se está realizando en el programa de Doctorado del Instituto Superior de las Ciencias de la Educación en el Estado de México (ISCEEM), la cual lleva por nombre Construcciones didácticas de lectura en la Nueva Escuela Mexicana, el objetivo planteado es conocer las didácticas de lectura que desarrollan los docentes de

* Línea temática: Enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Segundo semestre. Instituto Superior de ciencias de la Educación del Estado de México.
fabiola.hisi@isceem.edu.mx

secundaria en la disciplina de español de tercer grado. En este escrito se desarrolla la construcción del estado del arte de esta investigación que se organizó en tres fases: la heurística, hermenéutica y holística, con el propósito de descubrir cómo a partir de ello se llega al enfoque de investigación, de lo cual deriva la pregunta ¿cómo el estado del arte contribuye a decidir el enfoque de investigación?, en esta investigación se opta por el enfoque de investigación cualitativo, siguiendo el método biográfico narrativo por sus características primordiales.

El estado del arte es el preámbulo

En el proceso de investigación el ejercicio que acerca al investigador a la realidad, es el estado del arte, un procedimiento que se realiza a partir de los avances en el conocimiento de un campo específico relacionado al objeto de estudio, a través de la documentación exhaustiva sobre un tema en específico para identificar las publicaciones actuales, quiénes y dónde han sido publicadas, por medio de una compilación y lectura de las mismas, ello permite dar cuenta de las tendencias y conocimientos relevantes que se han desarrollado respecto a un campo de conocimiento, permite observar un panorama de los vacíos, brechas, limitaciones, tendencias y finalidades de los escritos.

Por otro lado, permite identificar que conocimientos nuevos se han construido, lo que coadyuva a evitar duplicar lo que ya se ha dicho, además de encontrar aquellos errores que ya se han superado. Esta experiencia, da cuenta del avance que se hace en la investigación y a su vez da pauta a reafirmar el interés de lo que se investiga. Este acercamiento permite delimitar el objeto de estudio y tomar la decisión con relación al enfoque de investigación.

El estado del arte que se construyó para la investigación previamente mencionada se organizó de acuerdo con Jiménez-Vázquez (2014) que considera tres fases: la heurística, la hermenéutica y la holística que se explican a continuación.

Fase Heurística

En esta fase es preciso rastrear fuentes que contengan distintas metodologías y enfoques conceptuales relacionados con el objeto de estudio, verificando que estas tengan relevancia con la investigación, se hace la búsqueda con especificidad para encontrar lo que se pretende a partir de líneas teóricas, escuelas de pensamiento, posturas metodológicas, fundamentos teóricos y referentes con-

textuales que den pauta a la comprensión del objeto de estudio. Posteriormente se selecciona la información de fuentes que estén validadas académicamente, que sean reportes actuales, con organización congruente, calidad, veracidad, referencias bibliográficas, hallazgos y aportaciones, que plantean los artículos en: revistas, ensayos, informes, memorias de encuentros científicos y tesis, que orienten la investigación, se hace una lectura con objetivos específicos a encontrar, empezando por la relación del tema con el contenido, a partir del resumen identificar si puede aportar al campo de conocimiento, revisar si es un texto clásico o un reporte y el grado de relevancia tiene para la investigación. Para buscar existen diversos recursos en internet, como: bases de datos con periódicos, bibliotecas virtuales y revistas; para dirigir la búsqueda están los buscadores y los metabuscadores, las bases de datos, reservorios digitales de universidades y congresos.

Se requiere de palabras clave o términos simples que permiten encontrar documentos que tengan relación con la investigación, también se puede recurrir a la combinación de palabras clave y descriptores, utilizando el tema y el contexto de la investigación, la variación de conceptos permite encontrar otras fuentes que puedan hacer aportes, utilizar operadores booleanos permite hacer un rastreo específico; después de una búsqueda amplia los resultados se empiezan a cerrar dejando ver que lo que sigue es almacenar la información, actualmente con el recurso electrónico se puede hacer por carpetas digitales en un archivo personal virtual. Clasificar la información responde a la creatividad del investigador.

Inicialmente se planteó de la idea de buscar información referente a la diversificación de estrategias en el aula y al empezar la búsqueda se encontró que las investigaciones que hacen referencia a la diversificación se enfocan en la diversidad desde la perspectiva de la cultura social, racial y económica, que no es el punto al que se pretendía llegar, se optó por puntualizar hacia las estrategias didácticas y posteriormente didácticas de lectura que amplió la búsqueda y la facilitó. Se creó una carpeta titulada estado del arte, en ella se incluyeron cuatro carpetas: Redalyc, Scielo, Redie y Eric, en esas carpetas se organizaron los archivos en formato de documento portable (*.pdf)*.

En la primera búsqueda realizada en Redalyc se utilizaron las palabras estrategias de lectura, posteriormente didáctica de lectura y didáctica de la lectura en secundaria, aplicando el filtro de los últimos 10 años (en todos los repositorios se utilizaron las mismas palabras y filtro), se descargaron 18 artículos, se

descartaron 6 a partir de una revisión superficial, no cumplían con los objetivos de esta investigación. La siguiente búsqueda se realizó en Scielo, se obtuvo un artículo. El siguiente sitio revisado fue Redie, se obtuvieron 10 artículos, se eliminaron 3, dos por no tener relación con el tema y el otro por repetición, ya se había descargado de Redalyc. Luego se buscó en Eric y al no obtener resultados, se optó por utilizar el filtro 20 años, se encontraron 6 artículos, se descargaron 5 por tratar de otros campos de estudio y solo se consideró uno. Al hacer la búsqueda en inglés utilizando las palabras *didactic reading* los artículos se enfocaban a fonética, se aplicó *read strategies* de los últimos 10 años y *secundary education* y se obtuvieron 12 artículos, se eliminaron once por enfocarse a actividades de otras asignaturas, se recuperó uno.

De primera instancia se elaboró una matriz que consideraba los referentes: título, apreciación, metodología, corriente, síntesis, palabras clave y referencia, desafortunadamente este sistema resultaba incómodo y se utilizó la propuesta de ficha (Madrigal, 2022, p.182) que tiene como elementos constitutivos: la referencia bibliográfica, la pregunta y/o el problema detectado, el objetivo, los referentes teóricos, la metodología, los hallazgos y la comunidad académica. Se creó un archivo de Word, ahí se concentraron las revisiones de todos los artículos recuperados. Este apartado permite notar donde se está parado respecto al campo de conocimiento.

Fase Hermenéutica

En esta etapa se tiene una visión panorámica para identificar el objeto de estudio, se toman las decisiones respecto a lo teórico conceptual, metodológico y contextual, se analizan y se relacionan los textos entre sí, para encontrar confluencias o divergencias haciendo interpretaciones y reinterpretaciones de los autores, en esta parte del proceso se pueden utilizar: síntesis, tablas o matrices, descriptores gráficos, mapas conceptuales, mapas mentales, rutas metodológicas, rutas teóricas, esto depende de la creatividad del investigador. Estas formas de organizar la información acercan al tema, permiten recuperar la información de forma visual a partir de indicadores, pueden ser de: contraste, temática, enfoque, perspectiva, relevancia, contexto, años, países, temáticas, paradigmas, objeto de estudio, sujetos, instrumentos, autores, hallazgos, tendencias, con el objetivo de ampliar la visión.

Para la organización del estado del arte de esta investigación se recurrió a la organización por dimensiones de alfabetización de Hernández (2008) que considera tres, en este caso se utilizaron haciendo referencia a los procesos de lectura: la funcional la cual está relacionada con la habilidad de leer a partir de una decodificación y la interpretación de lo que se lee, de forma literal y como un recurso de la vida diaria, la cultural tiene que ver con la posesión de conocimiento importante que permite al lector ser un miembro competente de un grupo cultural del que ya forma parte o al que se quiere integrar y la crítica relacionada con el uso consciente de los textos escritos y el conocimiento cultural adquirido a través de experiencias que permiten construir la identidad y la voz propia que a su vez permita poder analizar de forma crítica las relaciones sociales de cualquier tipo (véase tabla 1).

En los trabajos analizados, se encuentra la constante que indica que los estudiantes de distintos niveles educativos no han desarrollado el gusto por la lectura y utilizan de manera personal pocas estrategias de lectura que faciliten la comprensión de textos a los que son expuestos y que la lectura que realizan no les permite hacer producciones nuevas pues se remiten a la reproducción de la información que obtienen de los textos. Las investigaciones muestran que la situación, se arrastra a los niveles posteriores en diferentes países.

Tabla 1

Organización de investigaciones por dimensiones

Dimensión	Título	Autor / Año
Funcional	*Influencias de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria.*	Avedaño, Y. (2020)
	Estrategias pedagógicas para la motivación lectora a través de un software de lectura interactiva.	Vázquez, C., Romero, A. y Molinar, R. (2009)
	Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital.	Santos I., Romero, M., Heredia, H. y Trigo, E. (2024)
	Consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco	Villalpando, M. (2014)
	Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes mexicanos.	Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y Rugerio, J. (2014)
	Estrategias de lectura empleadas por estudiantes universitarios de tres áreas académicas.	Platas-García, A., Reyes-Meza, V. y Castro-Manzano, J. (2021)
	Estrategia didáctica de la lectura en clases.	Trimiño, B. y Zayas- Quezada, Y. (2016)
	Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior.	Herrera, Y. y Dapelo, B. (2022)

Dimensión	Título	Autor / Año
	Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura.	Solé, M. (2007)
	Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua en inglés como lengua extranjera.	Rosas, E. (2012)
Cultural	*El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes de educación integral.*	Tovar, K. y Riobuneo, M. (2018)
	Estrategias de enseñanza – aprendizaje de la lectura.	Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. (2007)
	El proyecto de aula, estrategia interdisciplinaria para fortalecer la lectura y la escritura.	Reyes, J. y Montagut, S. (2017)
	Validación de la escala de medida de prácticas educativas de la lectura comparativa.	Vega, N., Perales, M., Correa, S., Murrieta, G. y Reyes, M. (2019)
	Adolescentes pobres lectores: evaluación de proceso cognitivos básicos.	Flores Macias R., Jiménez González J. E., y García Miranda E. (2015)
Crítica	*La lectura de El Quijote de La Mancha como estrategia metodológica para trabajar las competencias básicas en educación secundaria*	Franco-Mariscal, A. J., (2015)
	Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica	Pinchao Benavides, L., (2020)
	Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero	Ocampo, A. (2018)
	Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria	Martínez, P., Ballester, J. e Ibarra, N. (2018)
	Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension Estrategias de lectura para el desarrollo de habilidades de pensamiento para la comprensión de lectura	Echeverri, L. y McNulty, M. (2010)
	Authentic Literacy Experiences in the Secondary Classroom	Brunow, B. (2016)

Fase Holística

Esta fase surge a partir de relación de las fases anteriores, se va integrando el estado del arte, que no deja de construirse, a partir de este punto se empiezan a tomar decisiones que tiene que ver con el enfoque de la investigación y la metodología que se utilizará. Se puede utilizar algún modelo de organización estratégica de la producción científica que puede diseñarse de acuerdo con la investigación que se realiza y siempre desde la originalidad del investigador. En este punto el enfoque metodológico surge porque ya se están maquinando los instrumentos para la recogida de datos y en cómo se utilizarán.

A partir de la lectura, relectura, análisis y contraste de los ejercicios revisados para la investigación se nota que en la mayoría de los trabajos hay una preocupación respecto a la lectura de comprensión desarrollando distintas es-

trategias para la intervención con los alumnos, es entonces que se piensa en el docente como el responsable en mayor medida de incidir los estudiantes para que desarrollen sus habilidades lectoras y se llega a la pregunta que rige la investigación previamente mencionada ¿cómo el docente desarrolla didáctica de la lectura en la asignatura de español en tercer grado de secundaria? Decidiendo la delimitación al tercer grado de secundaria por ser un momento crucial en el desarrollo de los estudiantes pues hay un cambio radical de la educación básica y la educación media superior, es por esta razón que se considera un momento importante para consolidad las habilidades desarrolladas para continuar al siguiente nivel educativo.

El enfoque de investigación

Encontrar el enfoque de investigación fue un proceso que se dio a partir de la lectura, la reflexión y el análisis durante la construcción del estado del arte que permitió observar la preocupación constante por los procesos que están relacionados con la comprensión lectora y las estrategias que se utilizan para la comprensión, sin embargo, es el docente quien tiene la tarea de desarrollar didáctica de lectura que colaboren para que los estudiantes fortalezcan sus habilidades lectoras, por medio del enfoque biográfico narrativo se podrá llegar al conocimiento genuino que poseen los docentes respecto a lo que está sucediendo actualmente en el aula.

La investigación cualitativa, da pauta a la recolección de datos no estandarizados, es flexible, permite conocer la naturaleza del fenómeno a través del diseño de distintos materiales para la recolección de datos que permiten crear una visión de la realidad actual en torno a la lectura y se pueden seguir rutas alternas para tomar decisiones ante eventualidades no premeditadas. La investigación se enfoca en el método biográfico narrativo que permite a través de los relatos la reconstrucción del fenómeno que se estudia proyectando promover la transformación de la práctica de los docentes.

Cierre temporal

Lo que se puede concluir respecto a la construcción del estado del arte con relación al enfoque metodológico es que seguir una ruta permite evitar desvíos en la investigación que puedan causar una saturación, desorden y descontrol en

el proceso investigativo, aunque esto no quiere decir que la ruta que se sigue en este escrito sea definitiva, es una posibilidad siempre y cuando responda a los intereses del investigador, se reconoce que para llegar al enfoque metodológico, el estado del arte tiene protagonismo pues de ahí surge la reflexión sobre el qué y cómo se va a investigar para que el ejercicio sea pertinente. Es tarea del investigador encontrar las rutas que le funcionen para investigar o hacer crecer aquellas se conocen o desarrollar las que aún no se han explorado.

Referencias

Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Revista Chakiñan de ciencias sociales y humanidades*, (12), 95-105. https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06

Brunow, V. (2016). Authentic Literacy Experiences in the Secondary Classroom. *The language and literacy spectrum*, *26*, 60-74. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108462.pdf

Echeverri, L. y McNulty, M. (2010). Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension. Estrategias de lectura para el desarrollo de habilidades de pensamiento para la comprensión de lectura. *PROFILE Issues In Teachers Professional Development*, *12*(1), 107-123. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051527.pdf

Franco-Mariscal, A. (2015) La lectura de El quijote de la Mancha como estrategia metodológica para trabajar las competencias básicas en educación secundaria. Perfiles Educativos. 27(148), 83-99.

Flores, R., Jiménez, J. y García, E. (2015). Adolescentes pobres lectores: evaluación de procesos cognitivos básicos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 34-47.

Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y Rugerio, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 254-277.

Hernández, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Decisio. Saberes Para la Acción En Educación de Adultos*, *21*, 18-24. https://biblat.unam.mx/es/revista/decisio-patzcuaro-mich/articulo/alfabetizacion-teoria-y-practica

Herrera-Núñez, Y. y Dapelo, B. (2022). Estrategias de lectura y rendimiento académico en la transición a la educación superior. *Praxis & Saber*, 13(32), 1-18. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12809

Jiménez-Vázquez, M. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En: *Metodología de la investigación*. (pp. 69-106). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Madrigal, R. (2022). El aparato crítico y el proyecto de investigación: su enseñanza más allá de la cuestión técnica. En: *El proyecto de investigación*. (Pp.157-182). Castellanos.

Martínez, P., Ballester, J. e Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(4), 123-132. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705

Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(3), 1-12. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186

Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. https://doi.org/10.18800/descripci.202001.007

Platas-García, A., Reyes-Meza, V. y Castro-Manzano, J. (2021). Estrategias de lectura empleadas por estudiantes universitarios de tres áreas académicas. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(1), 37-56.

Reyes, J. y Montagut, S. (2017). El proyecto de aula, estrategia interdisciplinaria para fortalecer la lectura y la escritura. *Omnia*, 23(2), 33-45.

Rosas, E. (2012). Las estrategias utilizadas para la lectura en español como primera lengua y en inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 227-252. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124728014

Sánchez P. R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En: *Perfiles educativo*s 61, 64-78.

Santiago, Á., Castillo, M., y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza - aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, (26), 27-38.

Santos, I. C., Romero, M. F. Heredia, H. y Trigo, E. (2024). Perfiles lectores adolescentes: lectura en papel versus digital. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e02, 1-16. https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e02.4990

Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación,* 7(3). 1-15.

Tovar, K. y Riobueno, M. (2018). El club de lectura como estrategia creativa para fomentar la lectura creativa en los estudiantes educación integral. *Revista de Investigación*, 42(94).

Trimino, B. y Zayas-Quezada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol*, 16(55), 54-62.

Síndrome de *burnout* en médicos internos de pregrado. Una propuesta de educación para la salud desde el aprendizaje transformativo*

*Esperanza Julia Villagómez Hernández***

Resumen

El maltrato laboral tiene distintas modalidades de acuerdo a los factores que los originan y por ende son múltiples sus consecuencias. Una de ellas es el Síndrome de *burnout*, que se caracteriza por el estrés crónico que vive un trabajador y que lo despersonaliza, agota y aleja de su realización personal. Los médicos internos de pregrado, no están en alejados de este síndrome. Aunque son estudiantes de medicina que se encuentran en su último año de formación, al momento de cursar su internado se ven inmersos en un entorno laboral que los coloca de forma súbita ante intensas situaciones estresantes que afectan su salud física y mental. La metodología del aprendizaje transformativo puede suponer una alternativa en Educación para la Salud al transformar los marcos de referencia de los internos, que normalizan el burnout y que los conduzcan al desarrollo de estrategias de prevención y autocuidado.

Palabras clave: acoso laboral, burnout, educación y salud, internado médico.

Introducción

El maltrato laboral, identificado en los conceptos de *mobbing* o acoso laboral, tiene múltiples consecuencias que afectan de forma directa la salud física y mental de quien lo padece; uno de ellos es el *burnout* (Ellis et al, 2021; Villa-

* Línea temática: educación para la salud.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Investigación y Educación para la Salud. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
esperanza.villagomezhernandez@viep.com.mx

nueva, 2022). Este fenómeno psicosocial se ha descrito como una derivación del estrés crónico y cuando existe un alto nivel de estrés, se producen hiperreacciones psicológicas que afectan al sistema nervioso autónomo, con síntomas de tensión muscular y afectaciones al sueño (Karsavuran y Kaya, 2017).

Si bien no es una condición médica en sí, para la Organización Mundial de la Salud (2024) en su Clasificación Internacional de Enfermedades Para las Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad (CIE-11) es un síndrome que se refiere exclusivamente a contextos ocupacionales y es el resultado del estrés crónico originado en el lugar de trabajo y que no se ha tratado de manera adecuada. Se caracteriza por: a) sentimiento de agotamiento o falta de energía; b) aumento del alejamiento mental en relación con el trabajo y c) por la falta de realización personal.

Numerosas investigaciones colocan al internado rotatorio de pregrado que realizan los estudiantes de medicina dentro de su formación final como uno de los contextos laborales que mayor *burnout* presentan. La transición de estudiantes a médicos internos suelen estar caracterizadas por altas exigencias e incluso padecer algún tipo de abuso o maltrato en el hospital lo que conduce a un aumento considerable de desgaste y deshumanización (Sierra et al, 2019). Dichas investigaciones se han dado en torno a sus factores etiológicos o a sus consecuencias (Benavides, 2023; Merchán et al, 2018; Ortega y Ortiz 2014); pero muy pocas se han enfocado en proponer estrategias de atención frente al maltrato laboral que deriva en afectaciones a la salud como el *burnout.*

No todo el maltrato laboral se traduce en *burnout*, de la misma forma que no toda manifestación de *burnout* proviene de maltrato laboral. Sin embargo el punto donde convergen se da en la exposición excesiva de trabajo (Sierra et al, 2019), que en el caso de los médicos internos está originado en las prácticas clínicas complementarias y que a menudo exceden las ochenta horas semanales previstas en la NOM-033-SSA-2023.

Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar las situaciones de maltrato que se llevan a cabo en el internado rotatorio y que repercuten en la salud física y mental en los médicos internos; con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué forma se desarrolla el maltrato en el internado rotatorio de pregrado y que repercute en la salud los médicos internos? Para que una vez concluída la investigación se pueda explorar la existencia o no, de situaciones de maltrato normalizado en el internado rotatorio y que afectan la salud

de los internos y de forma más específica, proponer estrategias de prevención del maltrato a través de la Educación para la Salud.

Desarrollo

El *burnout* es conocido también como desgaste o agotamiento laboral (Benavides, 2023) y es uno de los fenómenos relacionados al entorno laboral que más relevancia han obtenido en los últimos años. El término originalmente acuñado por Freundenberger (1974) y retomado por Maslach y Jackson (1981), sugiere que el *burnout* podría conducir a un deterioro en la persona que lo padece, tanto en la calidad de vida como en el desempeño de su trabajo, por tanto este síndrome ha tenido una alta notoriedad desde el inicio de su conceptualización, debido a que describe múltiples situaciones de estrés que se dan en el ámbito laboral.

Una de las áreas que mayor incidencia del síndrome de *burnout* presenta es la de la salud, debido a la exposición prolongada a situaciones estresoras que deben ser resueltas en poco tiempo y a menudo con recursos limitados (Malagón et al, 2021), independientemente que fue una de las primeras áreas que se estudiaron bajo los parametros del *burnout* en conjunto con otras profesiones orientadas al servicio a las personas (Maslach, 2003).

Las causas que originan el *burnout* obedecen a la acumulación de estresores ocupacionales que son muy específicos de acuerdo a cada profesión, los cuales permanencen durante cierto tiempo y se vuelven estables (Maslach, 2009), en consecuencia es más difícil detectarlos, porque se asimilan dentro de la naturaleza del trabajo mismo. Los factores de riesgo que con mayor frecuencia son asociados a este síndrome son: La excesiva carga de trabajo que está relacionada con una gran cantidad de tareas por las cuales responder, las cuales favorecen el crecimiento de estrés. La falta de control que va en relación con la sensación de poca influencia o incompetencia en el trabajo. La falta de apoyo de los compañeros de trabajo y familiares; la falta de recompensa, la cual surge al no sentir un reconocimiento claro o recompensa por el trabajo realizado y por último los conflictos de valores, que se presentan al no estar de acuerdo con los parámetros de valores y principios éticos de la organización en la que está inserto el trabajador (Benavides, 2023).

La clasificación de Castro et al. (2016) los separa en factores personales donde las mujeres jóvenes y solteras son más propensas a sufrir este síndrome;

en factores laborales, los cuales indican que las personas que tienen jornadas arduas de trabajo tienen un mayor riesgo de vivir *burnout* en tanto que dentro de los factores sociales, las personas con pocas habilidades interpersonales pueden ser víctimas del síndrome de *burnout*.

Siguiendo estas clasificaciones, los médicos internos de pregrado pueden verse expuestos en el transcurso del año que dura su internado a excesivas cargas de trabajo; a la sensación de incompetencia en el trabajo; a la falta de recompensas e incluso a no estar de acuerdo con los principios o valores que dominan en la cultura del hospital donde realizan su internado. Si a esto se le añade la edad y poca experiencia en un entorno laboral, entonces los médicos internos se encuentran ante un panorama que puede propiciar las condiciones para vivir *burnout* (Merchán et al, 2014).

El internado de pregrado se define según la Norma Oficial Mexicana NOM-033-SSA-2023, como "el ciclo académico teórico práctico que se desarrolla en campos clínicos y forma parte del plan de estudios de la licenciatura en medicina" (p. 3), Asimismo, esta norma señala al interno como "al estudiante inscrito en una institución de educación superior que cumple los requisitos académicos para realizar el internado de pregrado" (p. 3). El internado es fundamental en la formación del estudiante porque logra integrar sus conocimientos y prácticas en aula y laboratorio a través del contacto directo con los pacientes en un contexto específico de salud (Ortega y Ortiz, 2014).

En los últimos años se ha investigado con mayor profundidad el nivel de *burnout* que viven los médicos de pregrado y se han reportado hallazgos sobre la incertidumbre que experimentan los internos al perseguir la eficiencia profesional respecto a su desempeño en los hospitales, para demostrar su capacidad y al mismo tiempo equilibrar la responsabilidad de la vida y salud de una persona (Sánchez et al, 2008), lo que representa un incremento en el nivel de estrés conocido. De igual forma se ha documentado sobre las jornadas laborales contínuas que alteran el ciclo del sueño provocando afectaciones a su salud física y mental (Brennan et al., 2012),

La duplicidad de roles que tienen los internos es también un factor que puede fomentar la aparición de *burnout,* al combinar su papel como estudiantes del último año de medicina y la responsabilidad que deben cumplir como profesionales de la salud, que ya los coloca temporalmente como trabajadores que deben atenerse horarios y actividades específicas (Ortega y Ortiz, 2014).

El estrés crónico entonces, es el principal emulsionador de los factores que propician el *burnout*, mismo que en los estudiantes de medicina se traduce en altas exigencias académicas, horarios intensivos y el cuidado de pacientes, lo que puede hacerlos más proclives al uso y abuso de sustancias psicoativas (Merchán et al, 2018). Sin embargo esta dinámica estresante ya la conocen los médicos internos desde el inicio de licenciatura, porque el estrés se convierte en una característica propia de la formación médica que incrementa año con año (Compton et al, 2008), aún cuando los primeros años se realizan en aula y laboratorio; los últimos se dedican a la práctica profesional, al internado rotatorio de pregrado y al servicio social con el aumento drástico de responsabilidad y factores estresores.

Los internos toman a la profesión médica como la formación universitaria que lleva de forma implícita sacrificios personales, particularmente al iniciar su internado rotatorio están sabedores que dejarán atrás comodidades y se someteran a jornadas extenuantes de trabajo que no dejarán tiempo para comer o dormir adecuadamente. Pero también que puede implícar enfrentarse a jeraquías que a su vez se manifiesten en ambientes hostiles donde abunden las humillaciones y regaños (Sánchez et al, 2008). En consecuencia, al tener estas referencias previamente informadas desde el inicio de su formación como médicos, la capacidad de asombro e indignación ante prácticas injustas podrían disolverse e incluso justificarse, descuidando su salud física y mental, en un afan de probar que están preparados para asumir las responsabilidades del internado.

Una alternativa para cambiar esta forma de pensar, es la teoría de aprendizaje transformativo presentada por Jack Mezirow (1981), quien se refiere a su propuesta desde una óptica constructivista donde un adulto puede cambiar sus marcos de referencia que ya habían sido dados por sentados y los cuales comprenden perspectivas, hábitos mentales y formas de pensamiento; para hacerlos más inclusivos, discriminantes, abiertos y capaces de cambiar de forma reflexiva para que a su vez puedan generar nuevas creencias y opiniones que le resulten al adulto más verdaderas y justificadas para guiar sus acciones (p. 7-8).

Para esto, es necesario cambiar los marcos de referencia, que a decir de Mezirow, se trata de "...las perspectivas de significado, la estructura de suposiciones y expectativas a través de las cuales filtramos las impresiones sensoriales..." (p. 16). A su vez, dichos marcos de referencia se componen de dos dimensiones: hábitos de mente y los puntos de vista resultantes de estos hábitos.

Un hábito mental se refiere al conjunto de suposiciones, es decir a predisposiciones más amplias y generalizadas que funcionan como filtros orientadores para interpretar las experiencias vividas. Los hábitos mentales se pueden derivar en sociolingüisticos, ético-morales, epistémicos, filosóficos, psicológicos y estéticos. Mientras que los puntos de vista comprenden a los esquemas de significados inmediatos. Estos esquemas son a su vez las expectativas, creencias, sentimientos, actitudes y juicios específicos que orientan la manera como se juzga y se atribuyen causalidades a los hechos y situaciones; sin embargo, estos últimos trabajan fuera de la conciencia y determinan una línea de acción que se sigue de forma automática a menos que esté implicada una reflexión crítica (Mezirow, 1981).

Las suposiciones se pueden dividir en tres tipos: Paradigmáticas que son las más difíciles de identificar porque son las estructuras que se utilizan para categorizar el mundo. En suposiciones preescritivas que son los supuestos que orientan las creencias sobre lo que debe suceder en una situación particular. En tanto que las suposiciones causales explican el funcionamiento del mundo y las condiciones por las cuales debe cambiar ese entendimiento del mismo (Brookfield, 1995).

Esta teoría señala que el aprendizaje se da de cuatro formas: Elaborando marcos de referencia, aprendiendo nuevos marcos de referencia, transformando puntos de vista y transformando los hábitos mentales (Mezirow, 1981). Pero el aprendizaje transformativo, como ya se ha señalado, no se da sin un elemento fundamental: la reflexión crítica sobre las suposiciones que son las creencias que se dan por válidas para entender el mundo. El reto de esta teoría de aprendizaje es ser consciente de las suposiciones implícitas que enmarcan los pensamientos y acciones del individuo y su entorno.

Se ha documentado la escasez de denuncias ante manifestaciones de violencia dentro del internado rotatorio al considerarla inútil (Alvarado et al, 2023) así como la creencia por parte de los internos, de que la medicina exige grandes esfuerzos que suponen exponer el bienestar, la salud y la propia vida en aras de una profesión que implica actos heróicos y de sacrificio. Así, el marco de referencia de los médicos internos está soportado en el supuesto preescriptivo de que es necesario realizar un gran esfuerzo personal que implica tolerar supervisiones estrictas que facilmente castigan los errores con violencia bajo el argumento que se trata de vidas humanas (Hernández y Saint, 2018).

Consideraciones finales

Esta investigación busca identificar indicadores de maltrato como el síndrome de *burnout* en el desempeño de los médicos internos de pregrado para proponer una transformación en los marcos de referencia de los propios internos desde un proceso autogestivo de Educación para la Salud para pasar de las suposiciones preescriptivas que afirman la justificada necesidad de jornadas saturadas de estrés crónico y en casos más graves, de maltrato laboral; a nuevos esquemas de significados que desde un análisis crítico de la realidad, puedan transformar las creencias y actitudes, donde si bien la carga de trabajo del internado y su dinámica es en sí misma estresante, no tiene porque conducir al desarrollo de *burnout* y mucho menos de maltrato laboral. Esto a través de una estrategia de prevencion y autocuidado de los propios médicos internos de pregrado.

Referencias

Alvarado, G., Perlaza, K., Barros-, V., Arpi, J., y Sarmiento, D. (2024). Explorando las raíces de la violencia en estudiantes de medicina de último año (internos) en Ecuador. *Revista Española de Educación Médica*, *5*(1).

Benavides, M. (2023). *Síndrome de burnout en estudiantes de medicina durante el internado rotativo* (Bachelor's thesis).

Brennan, J., McGrady, A., Whearty, K., Lynch, D., Rapport, D., y Schaefer, P. (2012). Emotional status of third year medical students and their responses to a brief intervention. *Annals of Behavioral Science and Medical Education*, *18*, 10-14.

Briese, P., Evanson, T., y Hanson, D. (2020). Application of Mezirow's transformative learning theory to simulation in healthcare education. *Clinical Simulation in Nursing*, *48*, 64-67.

Brookfield, S. (1995). The getting of wisdom: What critically reflective teaching is and why it's important. *Becoming a critically reflective teacher*, 1-28.

Compton, M., Carrera, J., y Frank, E. (2008). Stress and depressive symptoms/dysphoria among US medical students: results from a large, nationally representative survey. *The Journal of nervous and mental disease*, *196*(12), 891-897.

Ellis, M., García, D., y Phillips, M. (2021). Salud mental y mobbing. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, *22*(3), 40-50.

Escuderos, A., Colorado, Y., y Sañudo, J. (2017). Burnout académico y síntomas relacionados con problemas de salud mental en universitarios colombianos. *Psychologia. Avances de la disciplina*, *11*(2), 51-72.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, *30*(1), 159-165.

García, P., Gatica, M., Cruz, E., Luis, K., Vargas, R., Hernández, J., Ramos, V., Macías, D., (2016). Factores que detonan el síndrome de burn-out. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración: RICEA*, *5*(9), 105-128.

Hernández, A, y Saint, F. (2018). Supervisión del trabajo y violencia; construyendo el significado del entrenamiento de los médicos. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual/Latin American Journal of Behavioral Medicine*, *8*(2), 77-85.

Kang, E., Lihm, H., y Kong, E. (2013). Association of intern and resident burnout with self-reported medical errors. *Korean journal of family medicine*, *34*(1), 36.

Karsavuran, S., y Kaya, S. (2017). The relationship between burnout and mobbing among hospital managers. *Nursing ethics*, *24*(3), 337-348.

McGrady, A., Lynch, D., Brennan, J., y Whearty, K. (2017). Effects of a stress management program on third year medical students' anxiety depression and somatization. *MedEdPublish*, *6*, 44.

Malagón, J., Torres, L., Puentes, A., y Téllez, E., (2021) La "moda del burnout' en el sector salud: una revisión sistemática de la literatura. *Psicología desde el Caribe* , *38* (1), 29-46

Marrau, M. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral. Fundamentos en Humanidades , X (19), 167-177

Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. Ishk.

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & trabajo*, *11*(32), 37-43.

Maslach, C. (1993). Burnout: Una perspectiva multidimensional. En WB Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Burnout profesional: Desarrollos recientes en teoría e investigación* (págs. 19-32). Taylor & Francis.

Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). Maslach burnout inventory. Manual Palo Alto. C.A.: Consulting Psychologists Press.

Merchán, Á., Albino, A., Bolaños, J., Millán, N., y Arias, A. (2018). Síndrome de Burnout y factores asociados en estudiantes de Medicina. *Educación médica superior*, *32*(3), 172-180.

Medina, J., Clèries, X., y Nolla, M. (2007). El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud críticos. *Educación médica*, *10*(4), 15-22.

Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult education*, *32*(1), 3-24.

Olivares, V. (2017). Christina Maslach, comprendiendo el burnout. *Ciencia y trabajo*, 59-62.

Organización Mundial de la Salud (2024). *Clasificación Internacional de Enfermedades Para las Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad*. https://icdcdn.who.int/static/releasefiles/2024-01/ICD-11-Reference-Guide-2024-01-es.pdf

Ortega, M., Ortiz, G., y Martínez, A. (2014). Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. *Terapia psicológica*, *32*(3), 235-242.

Pitanupong, J., Sathaporn, K., Ittasakul, P., & Karawekpanyawong, N. (2023). Relationship of mental health and burnout with empathy among medical students in Thailand: A multicenter cross-sectional study. *PloS one*, *18*(1), e0279564.

Sánchez, A., Flores, R., Urbina, R., Lara, N. (2008) Expectativas y realidades del internado médico de pregrado. Un estudio cualitativo. *Investigación en salud, 10*(1), 14-21

Sierra, A., Zárate, J., y Mejia, C. (2019). Maltrato asociado al acoso laboral a internos de Medicina en hospitales peruanos. *Educación Médica Superior*, *33*(4).

Tome, J. (2022). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo, una mirada epistemológica. *Prohominum*, *4*(1), 66-87.

Villanueva, R. (2022). *Acoso psicológico y Síndrome de Burnout en internos de medicina de un hospital de Trujillo (Perú)*.

Evolución de los paradigmas lingüísticos en los libros de texto gratuitos de español de educación primaria en México. Análisis diacrónico de las teorías lingüísticas y métodos de enseñanza del español (1960-2024)*

*Carlos Aguilar Castillo***

Resumen

En la enseñanza del español en educación primaria se han adoptado múltiples enfoques didácticos. Cada uno ha respondido a necesidades educativas, políticas y sociales particulares acotadas a su espacio y tiempo. Aunque menos explorado, los enfoques didácticos se encuentran supeditados o respaldados por paradigmas lingüísticos. El propósito de la investigación doctoral es comprender cómo han evolucionado los paradigmas lingüísticos en los libros de texto gratuitos (LTG) de español a lo largo del periodo 1960-2024, así como de qué manera se representan dichos paradigmas en los contenidos de los LTG, a través de qué actividades y para qué finalidad se busca que el alumnado aprenda el español. El objetivo de esta investigación es mostrar el modo en que la adopción de un cierto paradigma lingüístico para la elaboración de LTG tuvo incidencia en la ortografía, la gramática, la sintaxis o el desarrollo de algún tipo de competencia (comunicativa, plurilingüe, intercultural). La investigación es de corte cualitativo para lo cual se recurrirá a revisión de documentos oficiales, entrevista semiestructuradas a docentes frente a grupo con diversos años de servicio, análisis de los LTG de 1960-2024, así como revisión del fondo documental de la SEP. La investigación es relevante en tanto que llena un vacío en los estudios sobre la evolución de la enseñanza del español en México desde la

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 23%.

** Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada. Universidad Veracruzana.
carlos.aguilar.r56@gmail.com

lingüística. Asimismo, por primera vez se tendrá un análisis de largo aliento, así como argumentos que expliquen los resultados del alumnado mexicano al utilizar el español para comunicarse y hacer cosas con palabras.

Palabras clave: lengua materna, libros de texto, lingüística aplicada, enseñanza de la lengua, educación básica.

Introducción

En México la enseñanza del español como primera lengua ha experimentado transformaciones representativas desde la introducción de los Libros de Texto Gratuitos (LTG) en 1960 con el Plan de Once Años. Frente a las investigaciones y exploraciones que se han centrado en los LTG persisten interrogantes sobre cómo han evolucionado los *paradigmas lingüísticos*, así como sobre cuál ha sido su incidencia en los métodos de enseñanza. La investigación doctoral actualmente en su fase inicial se inscribe en la enseñanza de la lengua, tema históricamente subestimado en la investigación lingüística y educativa a pesar de su importancia central (Moreno de Alba *et al*., 2009). El problema de investigación que se discute en esta ponencia es, precisamente, la *evolución diacrónica* de esos paradigmas y métodos. Dicho de otro modo, en la investigación doctoral nos interrogamos sobre la manera en que los LTG de español han reflejan los cambios en las teorías lingüísticas y sus enfoques didácticos entre 1960 y 2024, así como la relación de dichos cambios paradigmáticos y su relación con las políticas educativas y el contexto sociolingüístico y necesidades o problemáticas lingüística de México en cada periodo.

Objetivo de investigación

Analizar diacrónicamente la evolución de los paradigmas lingüísticos y métodos de enseñanza reflejados en los libros de texto gratuitos de *Español* para 3° y 6° de primaria (1960-2024), con el propósito de comprender cómo han cambiado las concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna.

Preguntas de investigación

1. ¿De qué manera se refleja la evolución de los paradigmas lingüísticos en los libros de texto gratuitos de *Español* de 3° y 6° de primaria en México desde 1960 hasta 2024?
2. ¿Cuáles son las características distintivas de cada paradigma lingüístico y cómo se representa en los contenidos de los libros de texto gratuitos de *Español* de 3° y 6°?
3. ¿Qué factores políticos, educativos y lingüísticos motivaron los cambios de un paradigma lingüístico a otro en los libros de texto gratuitos de *Español*?
4. ¿Cómo incorporan los libros de texto gratuitos de cada época la diversidad lingüística y cultural de México y qué implicaciones tiene frente a los paradigmas lingüísticos?

Hipótesis de trabajo

Se postula que los libros de texto gratuitos de español en México han transitado por al menos cinco paradigmas lingüísticos principales desde 1960, en correspondencia con las corrientes lingüísticas internacionales: (1) un paradigma normativo-tradicional (ca. 1960-1970) centrado en la gramática prescriptiva y la memorización; (2) un paradigma estructuralista (años 1970-1992) influido por la lingüística estructural, que introdujo una visión más formal y científica del lenguaje; (3) un paradigma comunicativo-funcional (desde la reforma de 1993) que pone énfasis en el uso del lenguaje en contextos reales y en las habilidades de comunicación, (4) un paradigma sociocultural que concibe el lenguaje como práctica social situada, integrando competencias de lectura y escritura en contextos significativos. Para 2019, con la Nueva Escuela Mexicana, se advertiría el quinto giro hacia un enfoque interdisciplinario, crítico y decolonial, donde el español se enseña integrado con otras áreas. Se espera encontrar que cada cambio paradigmático en los LTG ha respondido a reformas educativas nacionales e incorporado nociones de la lingüística contemporánea, pero su implementación efectiva ha estado mediada por la formación docente y las continuidades culturales en la escuela.

Desarrollo

Enfoque teórico y metodológico

Este estudio se sustenta en un enfoque cualitativo, de tipo histórico-hermenéutico. Se combina la historiografía educativa con el análisis documental de contenido. Desde el aspecto teórico, se apoya en conceptos de *paradigma* provenientes de la historia de las ideas lingüísticas. Tomamos "paradigma lingüístico" en un sentido amplio para referirnos al conjunto de supuestos sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje que subyacen a un currículo o material didáctico en un periodo dado (Kuhn, 1971; Company Company, 2019). Asimismo, se emplean conceptos de lingüística aplicada y de la didáctica de la lengua para interpretar la alineación o, en su caso, discrepancia entre teoría lingüística y práctica pedagógica.

Metodológicamente, se ha planteado realizar un análisis diacrónico comparativo de una muestra de LTG de español para 3° y 6° grado representativos de distintas décadas: se incluirán los textos originales de la primera generación (circa 1960-1968), los de la segunda generación (textos revisados hacia 1972 y vigentes en los años setenta), los de la tercera generación (fines de los años noventa, posteriores a la reforma curricular de 1993), los materiales de cuarta generación (década de 2010, tras la reforma integral de 2011), y los más recientes de 2022-2024 (correspondientes al nuevo plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana). Estos libros se examinarán mediante análisis de contenido y análisis discursivo: se identificarán las secciones dedicadas a gramática, ortografía, lectura, escritura y comunicación oral; se categorizarán las actividades según el modelo pedagógico. El trabajo de archivo implicará la consulta de fondos históricos de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), que resguarda ediciones desde 1960, así como bibliotecas especializadas (por ejemplo, la Biblioteca del Departamento de Investigación Educativa del Cinvestav, sede sur) para ubicar ediciones clave.

Contexto histórico

Antes de 1960, la enseñanza del español en primaria dependía de libros comerciales y antologías con enfoques diversos, heredados de una tradición ecléctica que combinaba métodos sintéticos (deletreo y silabeo) y analíticos (palabra

generadora, método global), junto con una fuerte influencia de la *gramática tradicional* de raíz española. La creación de la CONALITEG en 1959 y la distribución universal de LTG a partir de 1960 marcaron un punto de inflexión: por primera vez, el Estado mexicano definió contenidos estandarizados de lengua para todos los niños, en línea con el Proyecto de Educación Nacionalista y de Unidad de la época (Latapí, 1979). En la década de 1960, los primeros LTG de español reflejaron un paradigma normativo.

Durante la década de 1970 se impulsó en México una modernización y descentralización educativa. Como parte de este cambio, la SEP presentó una nueva generación de libros de texto en los que, por primera vez, la gramática tradicional fue reemplazada por la gramática estructural (Báez Pinal, 2009). Sin embargo, como habremos de sostener,

Un cambio de paradigma que podría incluso percibirse como más profundo llegó con la Reforma Educativa de 1993, la cual redefinió la enseñanza del español bajo el Enfoque Funcional Comunicativo (Ochoa Solís *et al*., 2009). Esta reforma –la "gran reforma" de finales de siglo XX– tuvo como eje reconocer el lenguaje *como herramienta de comunicación* y no solo como objeto de estudio formal. Ya en el siglo XXI, la política educativa mexicana continuó evolucionando.

A partir de la Reforma Integral de Educación Básica 2009-2011, el paradigma comunicativo se enriqueció con un enfoque sociocultural de la lengua. En los programas de Español de 2011 se adoptó el concepto de Prácticas Sociales del Lenguaje como eje organizador del currículo, tanto en primaria como secundaria (SEP, 2011). Bajo este enfoque, el lenguaje se concibe como *práctica social*, es decir, como un conjunto de actividades de lectura, escritura y oralidad que los individuos realizan en diversos ámbitos de la vida (académico, literario, comunitario) para cumplir propósitos comunicativos auténticos. En consecuencia, los LTG de cuarta generación (circa 2011-2018) se estructuraron en proyectos didácticos articulados por ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social/comunitaria, replicando la idea de que el alumnado debe aprender lengua participando en situaciones comunicativas reales o simuladas de esos ámbitos (SEP, 2011). Este paradigma socioconstructivista enfatiza la *contextualización* de los aprendizajes –que el alumno comprenda el *para qué* del lenguaje– y promueve la reflexión metalingüística a partir de la práctica. La teoría lingüística de base integra la perspectiva funcional (Halliday, 1982) y los estudios de alfabetización como práctica social (Street, 2008), privilegiando la

competencia comunicativa integral sobre la enseñanza secuenciada de contenidos gramaticales aislados. Diversos autores destacan que este enfoque pretende equilibrar el conocimiento de la gramática y la estructura del idioma con su uso significativo y con intención (Moreno de Alba *et al.*, 2009), superando la dicotomía entre forma y uso.

Finalmente, en los años 2022-2024, México enfrenta una nueva reforma curricular bajo el modelo de la *Nueva Escuela Mexicana (NEM)*, cuyos primeros LTG comenzaron a circular en el ciclo 2023-2024. Esta reforma propone un enfoque interdisciplinario y crítico, reorganizando las asignaturas tradicionales en campos formativos integrados. En el caso del lenguaje, el antiguo libro de *Español* ha sido sustituido por materiales que se inscriben en el campo Lenguajes, junto con otras formas de expresión. Los nuevos libros dejan de separarse por materia; en su lugar, presentan proyectos globales que abarcan varias disciplinas, articulados en proyectos de aula, de escuela y comunitarios (Villalpando, 2023). Teóricamente, esta nueva orientación retoma principios de pedagogías críticas latinoamericanas (Freire, 1973; Jara, 2018) y del *constructivismo social*, enfatizando valores como la comunidad, la identidad cultural y la justicia social (SEP, 2022). Aunque todavía es temprano para evaluar su implementación, representa potencialmente otro cambio de paradigma: de enseñar lengua por proyectos situados en problemas sociales, con foco en la formación de ciudadanos críticos y participativos, más que en contenidos disciplinarios aislados. La falta de alineación entre los nuevos planteamientos y la formación de los maestros ha sido señalada nuevamente –muchos docentes no recibieron suficiente actualización para usar los libros de la NEM–, lo que recuerda que el currículo únicamente cobra vida si quienes lo implementan comprenden sus fundamentos (Sule Fernández *et al*., 2009).

Enfoques previos y vacíos que atiende esta investigación

En el estado del conocimiento se reconoce la existencia de estudios históricos fragmentados –por ejemplo, análisis de ciertos periodos o aspectos específicos (Nivón Bolán, 2019, Celis García, 2013)–, pero pocos incluyen la trayectoria 1960-2024 enfocada en los paradigmas lingüísticos en libros de texto. No obstante, aún falta profundizar en la continuidad y ruptura de dichos modelos en los materiales concretos utilizados en las aulas de primaria, así como en la in-

corporación de nuevos enfoques en las décadas recientes (ej. el enfoque de *prácticas sociales del lenguaje* post-2011 y la propuesta interdisciplinaria de 2022).

En la bibliografía previa se han abordado fragmentos de esta historia lingüística. Por ejemplo, Ávila (1985) analizó la enseñanza del español en los LTG hasta mediados de los 80, mostrando las tensiones entre una aproximación tradicional y las nuevas propuestas estructuralistas. Báez Pinal (2014) realizó un amplio panorama histórico desde el siglo XVI hasta 1993, estableciendo periodizaciones claras y documentando reformas clave. Asimismo, estudios sobre política lingüística educativa (Barriga Villanueva, 2011; Moreno de Alba, 2009) han examinado cómo las ideologías nacionales y las demandas sociales influyeron en los contenidos de los libros (por ejemplo, la promoción de valores cívicos, la representación de la identidad mexicana, la inclusión de palabras indígenas, etc.). Sin embargo, subsisten vacíos teórico-conceptuales.

Por un lado, faltaba hasta ahora un análisis diacrónico sistemático centrado específicamente en los paradigmas lingüísticos reflejados en los libros de texto de español. Las investigaciones previas suelen dividirse entre la historiografía educativa general, que menciona los libros de texto como parte de políticas macro, y los estudios lingüístico-pedagógicos muy acotados. Esta investigación busca tender un puente entre ambos enfoques, examinando los libros como *artefactos curriculares* que encarnan teorías lingüísticas y prácticas pedagógicas cambiantes, y haciéndolo de forma longitudinal. Por otro lado, existe un vacío metodológico en cuanto al análisis comparativo de contenido de los LTG a lo largo del tiempo. La presente propuesta innova al aplicar una misma matriz analítica a materiales de diferentes décadas, lo que permitirá observar continuidades y rupturas que estudios aislados no han considerado.

Conceptualmente, la investigación aportará una clarificación de qué se entiende por *paradigma lingüístico* en la educación básica. La literatura tiende a usar términos como "enfoque", "método" y "teoría" indistintamente; nosotros proponemos un marco holístico que conceptualiza cada etapa por su paradigma dominante, entendiéndolo como una red o constelación coherente de supuestos sobre la lengua, sobre las habilidades y competencias lingüísticas, así como sobre aprendizaje, enseñanza y el rol del libro de texto. El trabajo doctoral contribuirá a superar visiones simplistas y simplificadas sobre cómo se ha enseñado español como primera lengua y permitir apreciar las *racionalidades pedagógicas* de cada época en sus propios términos.

Consideraciones finales

En suma, esta investigación llena vacíos al ofrecer una visión longitudinal integrada de la evolución de la didáctica del español en México a través de sus textos escolares, articulando la perspectiva histórica con el análisis lingüístico-educativo. Con ello, responde al llamado de especialistas de examinar críticamente cómo *los avances teóricos en lingüística se traducen (o no) en la práctica educativa* (Moreno de Alba *et al*., 2009) y qué factores explican las brechas entre el discurso innovador y la realidad en el aula.

Referencias

Ávila, R. (1985). *La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos*. En *Lingüística y enseñanza de la lengua materna* (pp. 25-36). UNAM.

Báez Pinal, G. E. (2009). *Del catecismo a los libros de texto gratuitos. Un panorama histórico de la enseñanza del español en la escuela primaria*. En J. G. Moreno de Alba (Coord.), Historia y presente de la enseñanza del español en México (pp. 115-285). UNAM/Academia Mexicana de la Lengua.

Barriga Villanueva, R (Ed.). (2011). *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela. Una fotografía de los libros de español del enfoque comunicativo*. El Colegio de México.

Barriga Villanueva, R., & Hernández Triviño, A. (2015). José G. Moreno de Alba (coord. general), Gloria Estela Báez Pinal, Elizabeth Luna Traill y Tatiana Sule Fernández (coords.), Historia y presente de la enseñanza del español en México, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2009, 696 pp. *Anuario De Letras. Lingüística Y Filología*, 1(2), 357-374. https://doi.org/10.19130/iifl.adel.1.2.2013.95

Celis García, Z. (2013). *Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas*. Memorias XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.

Company Company, C. (2019). *Thomas Kuhn, revoluciones y paradigmas. Una breve historia de la lingüística*. El Colegio Nacional.

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.

Jara, O. (2018). Aportes de los procesos de Educación Popular a los procesos de cambio social en Guelman, A., Cabaluz, F. y Salazar, M. (coord.). *Educación Popular y*

Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe: Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI (pp. 221-255). CLACSO, https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Latapí, P. (1979). *Política educativa y valores nacionales*. Nueva Imagen.

Moreno de Alba, J. G., Báez Pinal, G. E., Luna Traill, E., y Sule Fernández, T. (Coords). (2009). *Historia y presente de la enseñanza del español en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Nivón Bolán, A. (2019). *Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX*. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(14), 219-240.

Ochoa Solís, D., Ruiz García, T., y Hurtado Guzmán, D. (2009). "La enseñanza del español en la Educación Básica Secundaria: entre conocer la lengua y el enfoque comunicativo". En J. G. Moreno de Alba (Coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (pp. 115-285). UNAM/Academia Mexicana de la Lengua.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Street, B. (2008). New literacies, new times: developments in literacy studies en B. Street, B., y S. May (Eds.). *Literacies and Language Education (3-15)*. Springer.

Sule Fernández, T., & Amozurrutia Fernández, K. (2014). *Formación y capacitación de maestros, la mejor inversión. Enseñanza de la lengua española en la escuela primaria (1993-2007).* En J. G. Moreno de Alba (Coord.), *Historia y presente de la enseñanza del español en México* (pp. 187-214). UNAM.

Villalpando, I. (2023). Los libros de proyectos de la NEM. Inconsistencias y contradicciones. *Nexos.* https://educacion.nexos.com.mx/los-libros-de-proyectos-de-la-nem-inconsistencias-y-contradicciones/

El análisis de mi práctica docente sobre el desarrollo de actividades de la oralidad, la lectura y la escritura en nivel preescolar*

*Yanet Barnard Ramos***

Resumen

El presente documento presenta los resultados obtenidos al realizar el diagnóstico sobre las dificultades que presentan los niños de preescolar en el desarrollo del lenguaje, como parte del diseño de un proyecto de intervención para atender este problema. Se presenta el proceso que se desarrolló para su realización y los resultados obtenidos en los ejes que sirvieron para analizar la información recabada.

Palabras clave: lectura, lenguaje, diagnóstico, escritura.

Introducción

El proyecto de intervención que ha continuación se presenta es sobre el tema del desarrollo del lenguaje en un grupo de niños del nivel preescolar de una institución que lleva por nombre "Enrique González Martínez" con C.C.T. 12DJN2939B, Zona escolar 26, Sector 03, que se ubica en la localidad de San Isidro, Municipio de Coyuca de Benitez, Guerrero.

Después de analizar mi práctica docente sobre ciclos escolares pasados y reconocer diversos problemas con los que me enfrentaba continuamente, elegí tratar el problema de las dificultades que presentan los niños en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Trabajos de intervención educativa (tesis) con resultados preliminares; porcentaje de avance: aproximadamente 30%.

** Maestría en Educación Básica, Animación Sociocultural de la Lengua, Módulo II. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 122 Acapulco.
yanetbr.93@hotmail.com

En estos momentos me encuentro en la etapa de realización del diagnóstico, y en esta ponencia se presentan los resultados obtenidos, los cuales orientarán la elaboración de la propuesta de intervención. Realicé el diagnóstico sobre actividades que estaban enfocadas en la lectura, oralidad y escritura para conocer las causas de las dificultades de los niños en el desarrollo del lenguaje oral y las necesidades que han surgido en mi práctica docente.

En torno a esta problemática me surgieron preguntas para orientar la intervención que presento a continuación:

- ¿Cómo intervenir para favorecer el desarrollo del lenguaje en el niño de preescolar?
- ¿Cómo se desarrolla el lenguaje oral en preescolar?
- ¿Qué características tiene el lenguaje?
- ¿Qué tipos de textos literarios les interesa?
- ¿Qué actividades son adecuadas para desarrollar en el aula?
- ¿Cómo interviene el lenguaje oral en el aprendizaje del niño?
- ¿Cómo favorecer la escritura con un propósito?

Los objetivos de esta intervención están encaminados al desarrollo integral del lenguaje en los niños de preescolar, particularmente son los siguientes:

5. Favorecer ambientes de aprendizaje donde a través de mi función docente, el infante utilice su lenguaje de manera eficaz con un propósito.
6. Promover el desarrollo cognitivo en el niño, donde a través del lenguaje, ellos logren pensar, debatir, socializar, etc., para una construcción de conocimientos.

La intervención está planteada para desarrollarse en un ciclo escolar con niños de tercer grado de preescolar.

Con lo anterior se pretende lograr la mejora de la práctica docente e incidir en mejores aprendizajes para los niños. Por tal razón considero sumamente importante que se favorezca eficazmente las habilidades lingüísticas en niños a temprana edad para que a través de ello los niños se logren comunicar, interactuar, expresar, pensar, socializar; así como también los infantes favorezcan habilidades como escuchar, hablar, argumentar, etc.

Me he dado a la tarea de llevar a cabo una investigación sobre el lenguaje oral, escrito y lectura en los infantes de cuatro a cinco años de edad, la cual está argumentada y sustentada por el enfoque sociocultural, y autores principales del constructivismo social como Vygotsky, Perelman, etc. que han investigado acerca de cómo construyen el conocimiento los párvulos a través del lenguaje en interacción con otros individuos.

Descripción de la experiencia de la intervención

La etapa del Diagnóstico es sumamente importante realizar para conocer el por qué no he obtenido buenos resultados cuando he trabajado la escritura, la lectura y la oralidad en los niños, por tal razón realicé una serie de actividades durante el proceso de diagnóstico que fueron los siguientes:

1. Identifiqué el problema que fue objeto de diagnóstico. Primeramente, por medio de la observación directa me percataba que mis alumnos durante las distintas experiencias por las que me encontraba en el aula trabajando con mis alumnos, me di cuenta que cuando su servidora les preguntaba sobre algún tema sus contestaciones eran muy cortas, no emitían diálogos coherentes, no reflexionaban ya que hacían alusión a otra situación, se distraían muy rápido, se desinteresaban por lecturas grupales e individuales que se realizaban dentro del salón de clases y realizaban copiado de textos donde no se lograba algún propósito.
2. Elaboré un plan diagnóstico. Es decir que, me propuse por cinco días grabar mi clase con un equipo telefónico para después observar, escuchar y registrar todos los diálogos de los distintos días de trabajo, fue realizada las grabaciones a partir del día 13 de enero del 2025 al 17 de enero del mismo año, el cual iniciaba todos los días las grabaciones a partir de las 09:00 am y terminaba a las 12:00 horas, previo a ello realicé una planeación específica para mi grupo, con un tema que era de mi interés y sobre todo una situación que está afectando a nuestro planeta tierra que es "La contaminación".
3. Recogí la información que necesitaba. Después de ello con apoyo de las grabaciones iba escuchando todos los diálogos y transcribiendo a Word sobre los cinco días que trabajé con mis alumnos, en la escuela y salón de clases, a partir de ahí inicié por una reflexión de los días que se trabajó con

los alumnos y empecé a analizar mis primeras reflexiones sobre las causas de mis problemáticas.

4. Procesé la información que había recogido. Una vez teniendo todos los diálogos transcritos analicé a partir de preguntas con base en tres ejes de análisis que son los siguientes:
   - Organización y desarrollo del trabajo con la lengua en el aula, en el cual en ese apartado analicé sobre la forma en cómo he empleado algunas actividades que van relacionadas con la escritura, oralidad y lectura.
   - Trabajo con la lectura en el aula, donde relato cómo se han manifestado los alumnos antes las actividades que les propongo enfocada en lectura de cuentos.
   - La producción de textos en el aula, la manera en cómo he empleado la escritura en el aula, donde me doy cuenta que ha sido sin algún propósito definido.
5. Socialicé resultados de mi diagnóstico. En este consistió sobre la elaboración del informe de mi diagnóstico, el propósito fué dar a conocer los resultados de mi práctica docente donde hie mención sobre mi problemática que ha sido enfocada en la oralidad, escritura y lectura.

Descripción de los resultados parciales o finales

A continuación doy a conocer los hallazgos más relevantes que se obtuvieron en cada uno de los ejes de análisis, al realizar el diagnóstico.

Resultados del eje Organización y desarrollo] del trabajo con la lengua en el aula

Después de leer mis diarios de campo, y analizar las evidencias empíricas me percaté que su servidora era la que definía y determinaba los trabajos que los alumnos tenían que realizar dentro del aula, sin tomar en cuenta sus necesidades, gustos e intereses que presentaba el grupo.

Asimismo las actividades eran propuestas por mí, percatándome que en la práctica docente he sido autoritaria en la forma en cómo realizo las actividades, reflexioné que los alumnos no mostraban satisfacción al realizar actividades que les proponía en el aula.

También comprendí, que soy quién elegía el alumno que iba a participar en clase y dejaba a otros alumnos sin participar, sin dejar que los alumnos por voluntad propia decidieran participar y expresar sus ideas, diálogos y saberes, es por ello que actualmente me encuentro analizando minuciosamente mi práctica docente, como lo menciona Zeichner (como se citó con Dewey, 1938) plantea que la reflexión se inicia solo después del reconocimiento de un problema o dilema y la aceptación de incertidumbres. Por lo que estoy pensando con qué propósitos realizo cada actividad que les propongo a mis alumnos, qué finalidad tiene cada trabajo que los niños hacen en el aula donde son propuestas por su servidora.

Mencionando otro punto importante, cuando los niños hacen uso del lenguaje oral considero he limitado a los niños su participación, en donde usualmente suelo hacerles cuestionantes sobre dicho tema en el que nos encontramos y cuando no responden con una respuesta clara y coherente no doy continuidad para favorecer a una comprensión sobre lo que se está viendo en clase, es decir que finalizo las preguntas y no doy oportunidad para que los niños hagan uso de la reflexión.

Esto me hace pensar minuciosamente que he influido a que mis alumnos no realicen una socialización del tema en el que nos encontremos trabajando, no muestran interés y no analizan lo que se dialoga en clase, Asimismo no han creado conciencia sobre lo que los demás niños externan en la clase.

Actualmente soy consciente que de acuerdo a mi ética profesional debo tener el compromiso por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde requiero perfeccionar mi ejercicio docente partiendo siempre de las diversas experiencias que tenga en el aula.

Resultados del eje: El trabajo con la lectura

En este apartado abordaré sobre lo que me di cuenta cuando he trabajado con cuentos en la escuela con los niños, haciendo un análisis en cómo he venido trabajando la lectura con los infantes.

De acuerdo a una actividad en el Jardín de Niños, que tenía relación con el tema en el que nos encontrábamos que era "La contaminación", decidí mostrarles un cuento que hablaba sobre el medio ambiente, donde me dí cuenta, desde un inicio que no prestaban atención a lo que les estaba mostrando, su interés estaba enfocado en otros pensamientos.

Debo aclarar que la manera en cómo llevé a cabo la actividad no fue de su agrado, por lo que no capte la atención de ellos, por lo que requiero emplear momentos de lectura donde los alumnos por voluntad propia decidan escucharme cuando realizo momentos de lectura de diversos libros o cuentos, y no lo tomen como una indicación autoritaria de mi parte el que me presten atención cuando les leo, también mostrarles libros con temas que sean de su interés y el contenido les llame la atención.

Por lo que en mi práctica docente requiero involucrar más actividades donde los involucre a que comprendan y entiendan distintos textos para que logren diversos aprendizajes, y su conocimiento se amplie, me doy cuenta que mi forma de trabajo cuando llevo a cabo la lectura con el grupo no es de todo su agrado, ya que percibo que se desinteresan muy rápido y quieren cambiar de actividad.

Resultados del eje: La producción de textos en el aula

Después de leer los fragmentos de mi diario de campo, puedo percatarme que en algunos momentos donde los niños han hecho uso de la escritura, han sido actividades propuestas por su servidora donde han hecho copiado de textos en sus libretras, donde los niños no están logrando algún aprendizaje a través de esas actividades, ya que únicamente están escribiendo letras sin ningún sentido.

No existen construcción de aprendizajes en esos momentos donde se ocupa la escritura. Según Lomas (como se citó en Millás, 2000), plantea que enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escritora del alumnado (p.10). De acuerdo a lo que hace mención el autor favorecer la escritura en los niños necesita ser empleada con distintas estrategias donde a través del juego participe con el lenguaje escrito con la intención de apropiarse de distintas formas a este lenguaje de comunicación y logren aprendizajes.

Causas identificadas que generan la problemática en el grupo. Sobre mi mediación pedagógica:

- Soy la que definía y determinaba los trabajos que los alumnos tenían que realizar dentro del aula.

- He sido autoritaria en la forma en cómo realizo las actividades.
- Soy quién elegía el alumno que iba a participar en clase y dejaba a otros alumnos sin participar
- No dejaba que los alumnos por voluntad propia decidieran participar y expresaran sus ideas, diálogos y saberes.
- No propiciaba momentos para favorecer a una comprensión sobre lo que se estaba viendo en clase.
- Era muy escaso los momentos en el aula donde existía momentos de socializar algún tema.
- No daba oportunidad para que los niños hicieran uso de la reflexión
- Influía a que mis alumnos no realizaran una socialización del tema.
- Frenaba sus diálogos y sólo dejaba que comentaran algo relevante que habían recordado de su investigación.
- Mi forma de trabajo se basaba primeramente en los temas que su servidora creía que eran importantes trabajar con los niños, no tomaba en cuenta lo que los alumnos querían saber.

Sobre el trabajo con la oralidad

- No reflexionan en las interacciones que se realizan al exponer alguna tarea.
- Diálogos cortos al responder cuestionantes.
- Poca coherencia en ocasiones al expresar sus ideas.
- En ocasiones nula participación para explicar lo que saben sobre un tema.

Sobre el trabajo con la lectura

- Llevaba a cabo la lectura individual, grupal y no era de su total agrado, ya que percibía que se desinteresan muy rápido y querían cambiar de actividad.
- Implementaba lecturas que contenían muchas páginas, donde los niños después de cierto tiempo se desinteresaban.
- Limitaba el que tuvieran momentos donde con diversas lecturas se lograran comprensiones de lo que se ha leído.
- No se contaba con suficientes libros y/o cuentos en el salón de clases.
- Los cuentos que he tenido en el aula algunos se encontraban en mal estado (páginas incompletas, libros rotos, etc.)

No propiciaba momentos de lectura, eran muy escasos los momentos en que se hacía lectura de cuentos.

Sobre el trabajo con escritura

- Actividades propuestas por su servidora donde hacían copiado de textos.
- Escribían letras sin ningún sentido.
- Se mostraban desinteresados ante lo que les he proponía.
- Las actividades estaban más enfocadas en favorecer su motricidad fina.
- Actividades en la escuela enfocadas en conocer el abecedario.

Aspectos sobre los cuales se propone intervenir

1. Crear un ambiente alfabetizador.
2. Crear espacios o momentos específicos para realizar lecturas.
3. Investigaciones donde expongan distintos temas.
4. Realizar espacios en el aula donde existan debates y socialicen de temas interesantes para los niños.

Conclusiones

Primeramente debo mencionar que tenía la creencia que mi problemática radicaba únicamente con los niños, donde yo pensaba que mis experiencias insatisfactorias se enfocaba en que los infantes, su participación verbal era escasa o casi nula, y al llevar a cabo la reflexión en mi proceso metodológico me doy cuenta que los niños si expresan diálogos, pero no realizan una reflexión en lo que mencionan, no hacen uso de su pensamiento para llevar a cabo una socialización e intercambio de ideas y no se interesan por lecturas que son propuestas por su servidora.

Y por último de acuerdo a la escritura, solía enfocarme en que los niños favorecieran su motricidad fina haciendo copiado de textos cortos, en el cual no se favorecía algún propósito con los niños.

Referencias

Elenea Bodrova, D. J. (2004). *Herramientas de la mente.* México: Elena Ortiz Hernan Pupareli

Cassany, D. (2001). Decálogoo didáctico de la enseñanza de la composición. *Sociedad Española de Didáctica*, 1.

Jacob, J. J. (1992). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula.* Mexico.

Lomas, C. (2015). Leer para escribir, escribir para ser leídos. *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, 10.

Zeicher, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo.* Madrid: Morata.

Prácticas letradas en los estudiantes de los Centros de Bachillerato Tecnológico*

*Norma Gómez Hernández***

Resumen

El presente texto tiene como objetivo presentar el avance del proyecto de investigación que se desarrolla en la Maestría en Investigación Educativa del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Partimos de que en los Centros de Bachillerato Tecnológico se tiene la idea de que la lectura es una actividad que se realiza con poco interés, por lo tanto, se observa un nivel bajo de comprensión e interpretación de textos, aunado a la crisis económica, educativa y cultural que se vive a nivel internacional.

Una de las tareas de ésta es comprender el papel que ha tenido la lectura durante la formación de jóvenes y estudiantes, así como la importancia que ésta representa para su vida cotidiana, razón por la que, desde una perspectiva sociocultural y bajo un enfoque cualitativo, sugiero documentar las prácticas letradas tanto dominantes como vernáculas, mismas que habrán de generan experiencias estéticas y humanas.

Desde esta perspectiva, es necesario acudir a los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) para estudiar las prácticas letradas en los ámbitos culturales específicos, así poder entender cómo las formas de lenguaje escrito contienen significados propios del autor y lector.

Presentamos un panorama conceptual sobre lo que entendemos por la lectura, por lo que el principal aporte de esta investigación es plantear el proceso de la lectura desde otro punto de vista, retomando prácticas que se han dejado

* Línea temática: Enseñanza y aprendizaje del lenguaje
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Investigación de la Educación. 2º. Semestre. Instituto Superior de Ciencias del Estado de México.
norma.gomez@isceem.edu.mx

de lado y sugiriendo otras que también promueven un ejercicio intelectual, resultando así benéficas para los jóvenes de este subsistema educativo.

Palabras clave: lectura, experiencia de los estudiantes y literacidad.

Introducción

La lectura es un tema que es y ha sido objeto de muchas investigaciones, ya sea con fines educativos o de política pública nacional o internacional; debido a la importancia que el tema representa para la formación académica de una persona, de su vida y del país en general, pues junto con la escritura forman parte de la vida cotidiana y constituyen una de las formas de participación en el mundo. Sin embargo, la actividad de leer está atravesando una situación muy compleja a nivel internacional, ya que cada vez se observa un mayor distanciamiento entre el texto y el lector.

Una forma de acercar el texto al lector es a través de las instituciones educativas, quienes cumpliendo con sus funciones podrían evitar que esa brecha se haga cada vez más grande. En los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) se observa el distanciamiento y la resistencia a acercarse al texto, las causas pueden ser muchas y algunas válidas pero, es necesario emprender acciones que ayuden sino a resolver el problema, por lo menos a acortar la distancia entre el lector y el texto.

Definir un objeto de investigación en el ámbito educativo, no es algo sencillo, supone el desarrollo de un proceso intelectivo formado por varias fases; la primera definida como la problematización, la cual tiene como propósito definir y construir dicho objeto e inicia cuando el investigador realiza una búsqueda y selección minuciosa de todos los estudios realizados sobre el tema a investigar. Posteriormente, analizará e interpretará las posturas de cada uno de los autores para finalizar con el establecimiento de las relaciones, mediaciones e integración de las metodologías y teorías utilizadas por dichos autores.

A partir de la construcción del objeto de estudio, se pueden establecer preguntas y objetivos de investigación, como en este caso. Algunas preguntas que surgieron a partir del deseo de investigar, en una búsqueda por saber más y de manera formal acerca de la lectura en los estudiantes de los centros de bachillerato tecnológico, así como lo que pasa alrededor de dicha práctica, realizada tanto de manera formal como informal, y con ello poder presentar una serie

de prácticas dominantes y vernáculas que contribuyan a ver la lectura con otra mirada, son las siguientes:

- ¿Cómo participar en el trabajo de lectura que se realiza con los estudiantes de los centros de bachillerato tecnológico?
- ¿Cómo construir la relación entre las prácticas letradas y la cultura juvenil?
- ¿Cómo facilitar el acceso a prácticas de lectura para los estudiantes de los CBT?
- ¿Para qué presentar actividades que posibiliten experiencias letradas en los estudiantes de los CBT?
- ¿Por qué ofrecer una serie de prácticas que permita a los estudiantes de los CBT obtener experiencias letradas?
- ¿Cómo fomentar el interés y el gusto por las prácticas letradas con diferentes textos?
- ¿Qué tipo de actividades pueden realizar los jóvenes de bachillerato tecnológico para generar experiencias letradas?

Bajo este panorama, el principal objetivo de dicho proyecto es documentar prácticas letradas para estudiantes de los Centros de Bachillerato Tecnológico desde una perspectiva multidisciplinaria y una metodología cualitativa.

La lectura, en cualquier nivel educativo, es una de las actividades que tiene mayor relevancia, no sólo por su aprovechamiento escolar, sino también en su desempeño fuera de las instituciones, por todas las ventajas que trae consigo la práctica constante y acertada de esta actividad. Hago énfasis en los beneficios que trae consigo la práctica de la lectura, al momento de encontrarse fuera de las instituciones, en la vida cotidiana, ya que precisamente, los estudiantes que egresan de los CBT´s, ya son mayores de edad y se deben enfrentar a una educación de nivel superior o a un mercado laboral, por lo que es necesario dar cuenta de los conocimientos adquiridos, la capacidad de análisis y resolución de problemas, su capacidad comunicativa, de empatía y de las relaciones interpersonales que es capaz de establecer; lo cual se adquiere con el ejercicio constante de la lectura.

Desarrollo

Con la investigación realizada hasta este momento, tomé la decisión de organizar a los autores leídos en tres categorías (Tabla 1) con el propósito de relacionar sus perspectivas con la actividad que debe realizar el lector, así como también articularlas en una nueva propuesta.

Tabla 1
Clasificación de autores con base en su trabajo

Macrolectura	Mesolectura	Microlectura
Los clásicos de la lectura	Los jóvenes y la lectura	Prácticas de lectura en espacios escolares
Umberto Eco Roland Barthes Wolfgang Iser Roger Chartier Jorge Larrosa	Michele Petit Virginia Zavala Cristina Aliagas, Josep Castella y Daniel Cassany	Enrique Mejía Reyes

En el primer grupo encontramos a los autores que han estudiado en gran medida el tema de la lectura, haciendo grandes aportaciones, motivo por el cual decidí considerarlos como clásicos. El primero es Umberto Eco y el texto, *El extraño caso de la intentio lectoris*. En este texto el autor sitúa al lector en la época en el que se presenta el cambio de paradigma del estructuralismo por una pragmática de la lectura, esta causa es analizada desde una perspectiva semiótica, ahí se explora una reconfiguración de la estética de la recepción ajustada a los nuevos tiempos. En esta propuesta se afirma que no hay un lector modelo, ya que el texto provee de todo. El lector ideal sería aquel que realice una interpretación infinita de la obra. Bajo esta postura, la atención siempre debe estar centrada en la relación entre el mensaje y el receptor, pues la interpretación que haga depende el valor real de la información que transmite.

Roland Barthes, es un autor francés interesado en el estudio de la lectura, enfocándolo específicamente, hacia el autor, afirma que la lógica de la lectura es asociativa, pues vincula el texto material con otras ideas, otras imágenes, otras significaciones; para él, la lectura reconstituye y trasciende al individuo lector o escritor, debido a las asociaciones engendradas por el texto, asociaciones que lo preceden y se entresacan e insertan en determinados códigos, determinadas

lenguas, determinadas listas de estereotipos. Afirma que la lectura está sujeta a ciertas reglas de un espacio cultural del que nuestra persona, lector o escritor no es más que un episodio. (Rodríguez, 2008).

Por su parte, Wolfgang Iser retoma la dialéctica que se establece entre el autor, obra, lector, tricotomía importante en el trabajo que realiza Eco; sin esta relación el proceso de lectura sería imposible de realizarse, es importante la forma en la que se establece esta relación, pues de ella depende que se haga una interpretación correcta del autor y texto.

La propuesta sociohistórica de Roger Chartier considera que el proceso de lectura es complejo y no puede reducirse a la univocidad, debido a que en él intervienen tres elementos: el autor, el lector y el contexto (valores, reglas culturales, elementos históricos y culturales que posee lector al momento de hacer la interpretación del texto). El sentido del texto depende del dos actores: el autor (cuando lo produce) y el lector (en su interpretación). Po ello afirma que el texto no existe si no hay un lector capaz de otorgar significación. Afirma que la lectura es históricamente variable debido a estas interacciones que se dan entre estos elementos; a que el lector no es el mismo, la época, o momento cambia y, por ende, toda la situación percepción del texto.

Jorge Larrosa presenta una propuesta filosófica y pedagógica en torno a la formación de lectores, cuestionando como la pedagogía se ha centrado en un saber hacer dejando al margen la experiencia, la memoria, la identificación con lo otro, el sentir relacionado con la pasión por. Es decir, la lectura es una experiencia que debe vivirse de manera personal, que se produce con el pensamiento sobre uno mismo, mediante la escucha, la apropiación del lenguaje y la imaginación, misma que producirá una realidad. La lectura es considerada una experiencia subjetiva. En este desprendimiento de lo objetivo, se abre la posibilidad de una resignificación y construcción del sentido del texto.

El segundo grupo está integrado por autores que han trabajado la lectura, específicamente con los jóvenes, por eso decidí ubicarlos dentro de la mesolectura o como los jóvenes y la lectura.

Una de las autoras de este segundo grupo es Michel Petit con su texto: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, en el que presenta la lectura desde una perspectiva antropológica, semejando la problemática que enfrenta Francia, con la de México y muchos otros países en los que observa una resistencia de los jóvenes a acercarse a los textos, ella propone ver a la lectura desde dos ver-

tientes: a) El poder absoluto que se le atribuye al texto escrito y b) La libertad del lector. Aunque ella opte por la segunda.

Petit sugiere trabajar actividades como: la lectura colectiva, en voz alta, en el medio familiar, durante el catecismo, en el internado, la partición entre la lectura oral, edificante y la lectura individual, silenciosa en las que a veces se encuentran palabras que expresan lo más singular que hay en cada uno. Es decir, practicar la lectura todo el tiempo, con diferentes fines, en cualquier espacio, con actividades atractivas, lúdicas, interesantes, relacionadas al contexto del lector, mismas que permitan atraer al lector al texto. Asimismo destaca las ventajas de la lectura, distingue dos tipos de lectura: general y literaria. Y considera que dar libertad al lector de leer el texto que responda a sus necesidades generará atracción, gusto, y el acercamiento tan anhelado entre texto y lector.

Otra autora es Virginia Zavala, quien en su texto: *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura*, presenta un estudio de la lectura y la escritura, como prácticas sociales, atiende a la interacción entre el lector y el texto; lo llama literacidad, siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. El concepto más importante para esta perspectiva es *práctica letrada* que, de manera general, hace referencia a las maneras de leer y escribir. Al conjunto de estas prácticas se le llama *literacidad*, se puede hablar de múltiples. Estas prácticas involucran valores, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no son siempre observables (Zavala, 2008).

Zavala afirma que, las prácticas sociales de la lectura y la escritura están relacionadas con otros elementos: 1) formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales, 2) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir y 3) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos; mismos que dan cuenta de la diversidad de prácticas letradas existentes y, por lo tanto, de la pluralidad de la literacidad. A partir de la relación de la lectura con estos elementos es que se propone no sólo modificar el modo de ver a la lectura y la escritura, sino también la forma de fomentar el aprendizaje, por ejemplo, un texto puede ser leído de distintas maneras a partir de prácticas letradas diferentes.

Por su parte, Cristina Aliagas, Josep Castella, Daniel Cassany en su artículo: "Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura", desde la perspectiva de los nuevos estudios de Literacidad, refieren que es importante analizar las causas por las que no se lee o deja

de leer. Los autores diferencian identidad lectora de práctica letrada: afirman que "las identidades lectoras surgen de la interacción social y son el resultado de la historia personal de cada individuo y de la interacción con personas, instituciones y práctica. En la construcción de las identidades lectoras actúan tres estructuras: la cognitiva, la emocional y la social". (2009, p.99). A ellas corresponde la dimensión subjetiva y emotiva, constituyen una interacción social, están conectadas con formas concretas de interactuar, creer, valorar y sentir. Se identifican dos tipos: prácticas letradas dominantes (legitimadas por una institución) y prácticas letradas vernáculas (aprendidas informalmente, hibridas y auto generadas por los individuos).

En el último grupo, encontramos la microlectura o autores que han participado con algunas prácticas de lectura en espacios escolares. Hasta este momento sólo aparece el texto: *Leer en voz alta en la escuela primaria. La socialización del texto*, de Enrique Mejía Reyes tiene como propósito describir, bajo la perspectiva etnográfica, algunas prácticas escolares de lectura que se realizan en sexto grado de primaria, así como reconocer los espacios, tiempos y modos de llevar a cabo dicha actividad. Este trabajo está basado en algunos conceptos teóricos, como: prácticas escolares de lectura y cultura escolar, así como las aportaciones de Chartier con respecto al lector y a la lectura.

En este texto se percibe a la lectura como una construcción de los actores educativos quienes, a pesar de las normas pedagógicas, crean espacios y tiempos para leer. Pues leer no se limita al espacio áulico, más bien lo trasciende. La lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios y costumbres, se afirma. Todos aquellos que pueden leer textos no los leen de la misma manera. (Chartier, 2005, citado por Mejía, 2011). Estas afirmaciones y el trabajo etnográfico realizado, concluye que la lectura en voz alta o leer oralmente sirve para enseñar a leer bien.

Los autores aquí referidos coinciden en algunos elementos y/o resultados lo que me hace pensar que sus propuestas son congruentes y convenientes con lo que se pretende en este proyecto; su preocupación por lo que implica la lectura los lleva a coincidir en lo que hace o puede hacer el lector frente a un texto, además de aportar algo diferente, que pueda contribuir a disminuir la problemática que se enfrenta desde el siglo pasado. No sólo por la cantidad que se deja de leer sino, lo más importante, sino de hacerlo de la mejor manera para que se obtengan los mejores resultados y esto ayude a contagiar el hábito o gusto por

la lectura. Aunque es un proceso que requiere un cambio de concepción, de ver a la lectura como algo interno a los sujetos y a su vida.

Acercamiento metodológico

Poder cumplir con los objetivos de un proyecto requiere, además de disciplina, trazar un camino por donde avanzaremos. De acuerdo con Taylor y Bogdan, "el término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar investigación.. (1994, p. 15)

En las ciencias sociales prevalecen dos perspectivas teóricas: positivismo y fenomenología. Este proyecto estará enfocado en la segunda, ya que el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor y busca la comprensión por medio de métodos cualitativos: la observación descriptiva, las entrevista y otros métodos. Considero que esta propuesta se adapta a mis intereses.

Y lo confirmo con Uwe Flick (2007) cuando afirma que "la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales. Por tanto, la investigación cualitativa está en posición de diseñar caminos para que las ciencias sociales concreten las tendencias ... las transformen en programas de investigación y mantengan la flexibilidad necesaria hacia sus objetos y tareas.

Consideraciones finales

Posterior a esta elección, se pensó en el escenario ideal para realizar la investigación cualitativa, por lo que se primero se solicitó el apoyo de un director de la zona para poder realizar las actividades pertinentes, posteriormente, se pensó que era necesario acudir con el supervisor de la zona para poder tener contacto personal también con los docentes encargados de llevar a cabo las actividades relacionadas con lectura. Al ser positivo la solicitud, se procedió a fijar fechas para el primer encuentro con los docentes para informarles acerca de este proyecto y, al mismo tiempo, solicitar también su ayuda. Considerando que los docentes también han sido compañeros de trabajo durante algunos años, en

los que se ha tenido una relación cordial, también mostraron disposición para trabajar con nuevas propuestas.

El grupo de docentes que desarrollan los programas de estudio de las Unidades de Aprendizaje Curricular pertenecientes al ámbito de Lenguaje y comunicación así como los proyectos de lectura elaborados por ellos mismos, a quienes me referiré como Academia de zona, trabajan bajo un Proyecto Anual de Lectura en el que se planean todas las actividades que se van a realizar durante los dos semestres que conforman el ciclo escolar, en reuniones se va haciendo el seguimiento de dicho proyecto para conocer los avances o hacer algún cambio que se considere necesario. Este documento al que me estoy refiriendo también me fue enviado de manera electrónica para tener una idea más clara del trabajo que se pretende realizar durante este segundo semestre del ciclo escolar 2024-20025.

Con el conocimiento del plan actual de trabajo así como los de años anteriores, es que considero necesario documentar diversas perspectivas de la lectura, en las que se muestran diferentes formas de trabajar un texto. Además de develar la relación que se puede establecer entre la lectura y los jóvenes. Pienso que con ello se fortalece la práctica docente, al contar con el conocimiento de estos elementos, mismos que podrá incluir no sólo en los proyectos anuales sino también en su práctica cotidiana.

Referencias

Aliagas, Cristina, Catella, Josep M., y Cassany, Daniel. (2009). *Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. Aunque lea poco, yo sé que soy listo*. Revista OCNOS, No. 5, p. 97-112

Eco, Umberto (1986). *El extraño caso de la intentio lectoris*

Jiménez-Vázquez, Mariela (2015). Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación en Díaz Barriga, A., Luna A. *Metodología de la Investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*, México, Ediciones Díaz de Santos.

Mejía R., Enrique (2011). *Leer en voz alta en la escuela primaria. La socialización del texto*

Petit, Michele. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes y a la lectura*, SEP

Ramírez L., Elsa. (2009). *¿Qué es leer? ¿Qué es lectura?* México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM

Zavala, Virginia. (2008). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura.* Barcelona, Paidos.

El cuento como estrategia para la enseñanza de la tildación en alumnos de secundaria*

*Paulina Juliana Amador Ruiz***

Resumen

Esta investigación surge a partir de la práctica docente realizada en la Escuela Secundaria General Francisco Zarco, ubicada en el municipio de Matehuala, perteneciente al Estado de San Luis Potosí. A través del desarrollo de esta, se buscó facilitar la enseñanza y en consecuencia, el aprendizaje de la colocación de acentos gráficos en los textos que producían los estudiantes de tercer grado grupo "G", de la generación 2019 – 2021; por ello, después del diagnóstico grupal realizado, se determinó el interés de la clase por los textos narrativos. Este descubrimiento fue crucial para el diseño de la estrategia correspondiente a trabajar con secuencias didácticas, en donde los alumnos escribirían un cuento, que ya terminado deberían ilustrar y leer para los estudiantes de un preescolar cercano a la secundaria.

Palabras clave: enseñanza, tildación gráfica, secuencias didácticas.

Introducción

El diagnóstico pedagógico según Marí (2008) se aterriza en la realidad de los sujetos implicados y en él se presenta como finalidad, el reparar las necesidades latentes de la comunidad en la que se aplica. En este sentido, el diagnóstico se realizó a partir de dos intrumentos: el primero correspondió a un cuestionario de 31 preguntas relacionadas al conocimiento que los alumnos presentaban con

* Línea temática: Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: mayor al 90%.

** Maestría en Prácticas Pedagógicas en Contextos Diversos. Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación
pau.juliana.ruiz@gmail.com

respecto a las reglas ortográficas de la tildación de las palabras y su puesta en práctica; y el segundo, fue la "encuesta sobre ambiente familiar 2007" (Romero, 2007). Dicha herramienta permitió conocer temas claves referentes al contexto en el que se desenvolvían los estudiantes fuera del Centro Escolar, datos necesarios que determinan el desarrollo académico de los adolescentes.

Con el resultado de los instrumentos se definió el panorama que presentaron los alumnos con respecto al conocimiento de las reglas que rigen la tildación de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, empleando la separación silábica; así como, el contexto de aprendizaje que desde casa influyó en los estudiantes. Conocer estos datos resultó imprescindible porque permitió desarrollar de una forma práctica, la estrategia adecuada para interesar al alumnado en el aprendizaje de la acentuación gráfica.

A *groso modo, s*e encontró que en lo correspondiente a la tildación gráfica, la mayoría de los alumnos presentaron dificultad para clasificar las palabras en función de la separación silábica y de la ubicación de la sílaba tónica. Aunado a ello, se presentó indicio de confusión en los estudiantes, para entender las reglas ortográficas de tildación que rigen a las palabras del Español, así como para determinar la diferencia entre los tipos de acento y el uso que les corresponde de acuerdo a la escritura y significado de la palabra en relación con el texto. En lo concerniente a la encuesta sobre ambiente familiar prevista a desarrollar con padres, no fue posible llevarla a cabo tal como se planeó, pues la asistencia de padres y/o tutores fue escasa. Debido a ello, y por comentarios realizados al respecto por los estudiantes, se dedujo que pocas familias ofrecían un ambiente saludable que les permitiera a los adolescentes, potenciar su desarrollo académico durante la secundaria.

De acuerdo a los datos recabados, la problemática detectada corresponde al desconocimiento que los estudiantes tienen acerca de las reglas de tildación gráfica en sus producciones textuales y a la escasa reflexión que este tema les provoca durante su proceso de escritura creativa. En acuerdo a lo hasta aquí expuesto, se planteó que la propuesta a desarrollar fuera trabajar bajo secuencias didácticas, en las que a partir de la escritura creativa se favoreciera la enseñanza y el aprendizaje de la tildación de textos propiciando una reflexión activa en los escuchas.

Descripción de la experiencia de la intervención

La intervención se focalizó en facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que el beneficio que se esperaba obtener se relaciona con detectar en tiempo y forma las necesidades educativas de los estudiantes para poder generar las estrategias adecuadas a su nivel y contexto de aprendizaje; pues como mencionó Castedo (1995), detectar y atender las necesidades escolares permite estrechar lazos entre alumno-docente. Ademas de reafirmar su aprendizaje emocional, se genera tambien, un impacto positivo en su cumplimento y desarrollo de la personalidad dentro del Centro Escolar.

Por tanto esta intervención se fundamenta en las secuencias didácticas, que a su vez encuentran sus bases en la teoría de las situaciones didácticas de Castedo (1995), el ciclo reflexivo de Gibbs (1988, citado en The University of Edinburgh, 2020) y la evaluación formativa en tres etapas (evaluación inicial, evaluación durante el desarrollo y evaluación final). La Teoría se eligió de esta manera, ya que entre las soluciones que propone se encuentra:

Favorecer la construcción de escritores desde la significancia, a través de las etapas tales como la "explicitación de las ideas, confrontación entre pares y modelos, transformación consecuente – constante, sistematización colectiva", factores que dan apertura a diseñar la práctica educativa incorporando en la pedagogía empleada, aspectos sociales y culturales que son significativos en el contexto particular del alumnado.

Además que, mediante factores cíclicos estrechamente relacionados, obtener una práctica docente reflexiva, integradora, así como, una praxis descriptiva en beneficio del alumnado. (Gibbs, 1988). Asimismo, debe considerarse evaluar el desempeño del estudiante a partir del razonamiento, hábitos y actitudes aplicados a sus actividades, a través de notas que le permitan trabajar la retroalimentación activa. (Hernandez, 2014).

Por su parte, al realizar el análisis de los datos recabados se comenzó a partir de la recolección de datos significativos presentes en los materiales trabajados. Para lo anterior, resultó buena opción tomar en cuenta lo que Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) dan a conocer acerca de la investigación – acción como método de análisis, pues ellos indican que debe conducir a cambiar, por lo que se indaga a la par de que se interviene en la mejora de la problemática de estudio. En lo que concierne a Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p. 553) proponen realizar la investigación-acción a partir de tres fases:

1. Observar: construir un bosquejo del problema y recolectar datos
2. Pensar: analizar e interpretar
3. Actuar: resolver problemáticas e implementar mejoras

Bajo esta circunstancia, se consideró adecuado analizar los datos con apoyo de los pasos de la investigación – acción (IA), así como de la comparación de textos significativos iniciales *vs* los desarrollados durante el proceso.

En lo relacionado al desarrollo de las intervenciones, es importante mencionar que derivado de la pandemia SARS - CoV- 2, o mejor conocida como COVID - 19, las clases tuvieron que pasar de lo presencial a la virtual, presentándose aquí algunos inconvenientes por parte de los alumnos ya que algunos no contaban con los recursos económicos - tecnológicos - emocionales necesarios para realizar las conexiones a la clase virtual.

Aún con ello, se aplicó la flexibilidad didáctica para que las actividades diseñadas, se amoldaran y fueran de fácil acceso para los participantes. No hubo inconveniente con esta parte, puesto que se encontraban organizadas bajo el esquema que propone Castedo (1995): Primera fase: abordaje global del texto a producir. Segunda fase: relectura y crítica. Fase intermedia: reedición del texto Fase final: obtener, ilustrar, evaluar y compartir las versión final del cuento.

Por lo que el plan de actividades se basó en el desarrollo de 5 objetivos que a su vez generaron 11 actividades flexibles en todo momento. A grandes rasgos, los objetivos constaron de lo siguiente: I. Que los alumnos reflexionaran acerca del propósito comuncativo del cuento, de su estructura (planteamiento, nudo y deselance), de sus elementos narrativos (tiempo, personajes, ambientes, narrador). II. Que analizaran a través de la lectura de cuentos, acerca de la relación que existe entre la estructura de las palabras escritas, su tildación y su significado dentro de un contexto determinado. III. Identificaran los tipos de palabras que existen en el español (agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas) y comprendieran las reglas de acentuación. IV. Clasificaran y tildaran correctamente las palabras que utilizaban, a partir de la creación de un cuento, que les permitiera poner en práctica las reglas/reflexiones acerca de la acentuación gráfica. V. Ilustraran el producto final para compartirlo con otros estudiantes.

Como cada objetivo se desarrolló de acuerdo a las fases propuestas por Castedo (1995), el diseño de la intervención se presentó de la siguiente manera:

Primera fase: titulada *abordaje global del texto a producir*. Su diseño recreó un espacio en el que los involucrados tomaban un momento para revisar información y realizar actividades con la finalidad de cuestionar el todo para entender los contenidos seleccionados. El objetivo de esta etapa inicial consistió en presentar a los alumnos, algunos textos del género cuentístico, para que a través del abordaje en forma de lectura y opinión, que el alumno hiciera de los textos, lograra asimilar los aspectos básicos acerca del género a emplear.

Segunda fase: *relectura y crítica*. Aquí se trabajó en la selección de problemas no resueltos, apoyándonos en la pregunta ¿cómo hacemos para que…?, este cuestionamiento fue importante porque los alumnos tendrían la certeza de que el docente les brindaba espacio, tiempo y recursos pedagógicos para apoyarles a dilucidar el tema lo mayor posible. Al implementar esta fase se pretendió resolver dudas concernientes a las situaciones que generaban conflicto en el estudiantado y en las que por alguna causa, no se había ahondado lo sufciente durante la primera fase.

Fase intermedia: En esta etapa, el objetivo fue continuar trabajando con el texto que los alumnos ya habían esbozado, no obstante, se permitió la reedición del mismo. Aquí fue en donde el autocuestionamiento y la relectura de la producción textual (presentes en la fase previa) se potenciaron y se conviertieron en los factores que permitieron continuar practicando un ciclo de aprendizaje permanente, el cual propiciaba que los alumnos alcanzaran el aprendizaje esperado partiendo en primer término de la generación de dudas, muy probablemente relacionadas con la clasificación de las palabras, la tildación de las mismas, la narrativa del género, etre otras varias; la continuidad, tendría que ver con la reflexión de ellas para finalmente acercarse al ideal de plantear soluciones que a su vez les permiteran conseguir autonomía didáctica al elaborar las autocorrecciones que su propio texto narrativo señalaa en cuanto a ortografía acentual y a características del género.

Fase final: En este punto, el objetivo se centró en obtener, ilustrar, evaluar y compartir la versión final del cuento, tomando en consideración y aplicando los aprendizajes obtenidos en las fases previas. En este sentido, los estudiantes ilustrarían el producto final para compartirlo con otros estudiantes de nivel inicial. En esta fase se pretendió que, independientemente de los comentarios que el docente realizara acerca del trabajo final presentado, fuera el propio alumno quien notara y evaluara su avance; para lograrlo, el estudiante tendría acceso a la primera y a la última producción realizada, la comparativa entre ambos

textos le permitirìa autoreconocer su avance, el cual de manera objetiva debería evaluar siguiendo una tabla de aspectos a calificar.

De acuerdo con la organización anterior, el inicio, desarrollo y cierre de las clases virtuales se realizó bajo el siguiente orden: para iniciar la clase se enviaba un aviso por WhatsApp para que los alumnos pudieran ingresar al aula virtual en tiempo.

Durante el desarrollo se explicaba la clase, que a través de mensaje se les solicitaba que leyeran con antelación. A partir de ello se preguntaban dudas y se propiciaba un ambiente de intercambio de ideas. En la etapa de cierre se ubicaba nuevamente a los alumnos en el tema principal y se les aclaraban las dudas que se notaban durante la etapa de desarrollo de la clase.

Descripción de los resultados parciales o finales

Derivado de la práctica realizada se puede decir que la intervención de esta investigación resultó compleja porque por un lado, el fácil acceso a la información que tenían los estudiantes al llevar la "escuela en casa" optimizaba de alguna manera la adquisición del conocimiento, ya que ellos podían consultar información complemento en tiempo real para las actividades solicitadas; no obstante, este punto representó también un reto, ya que para el docente así como para el alumnado, el formato virtual fue difícil de llevar porque culturalmente la escuela en México manejaba antes de pandemia únicamente la escuela presencial, además de ello, la infraestructura digital, a la par de la economía no eran las requeridas en ese momento, lo que repercutió en que a través de las clases en línea se presentara incumplimiento por parte de los estudiantes que argumentaron no tener acceso a conectividad y a tecnología; además de que, por parte del docente fuera confuso detectar las necesidades reales en cuanto al aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, a pesar de la complejidad de esta intervención y pese a que la estrategia planteada no se realizó completamente, también hubo resultados positivos, ya que gracias al apoyo y atención que algunos alumnos recibieron por parte de su familia (madre/padre/abuelo(a)/hermano(a)), hubo mejoras latentes en su aprendizaje, mismas que se visibilizaron en el avance de la caligrafía presentada, las participaciones objetivas acerca de lo que se solicitaba durante la clase virtual, el cumplimiento de tareas y el avance en la colocación

de acentos gráficos en las actividades realizadas y entregadas para su revisión. Lo que sin duda, permite asegurar que la atención y apoyo de la familia hacia el adolescente en su etapa estudiantil son cruciales para su desarrollo académico.

Referencias

Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 16, Nº 3. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3

Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M., (2014). Metodología de la investigación. Mc GrawHill. México, D.F.

Hernández-Sampieri, R.; Mendoza, C., (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc GrawHill. México, D.F.

Marí, R., (2008). Propuesta de un Modelo De Diagnóstico en Educación. Disponible en http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2710/Propuesta%20de%20un%20modelo%20de%20diagnóstico%20en%20educación.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero, S. (2007). Encuesta Mex PRIMsobre Ambiente Familiar. Disponible en: https://docer.com.ar/doc/nc5v51c

The University of Edinburgh (2020). Reflection Toolkit. Recuperado desde Gibbs' Reflective Cycle | The University of Edinburgh. Available in: https://www.ed.ac.uk/reflection/reflectors-toolkit/reflecting-on-experience/gibbs-reflective-cycle

La educación integral de la sexualidad en la práctica docente de la Nueva Escuela Mexicana*

*Yanami Carmona Sarabio***

Resumen

La práctica docente en el nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana juega un papel importante, pues ahora las y los docentes son agentes activos que transforman el currículo al plano didáctico en función de las necesidades y características del estudiantado, vinculando los contenidos y proyectos con la comunidad. Un tema que siempre ha causado polémica es la enseñanza de la educación integral de la sexualidad, sobre todo los contenidos de los nuevos libros de texto gratuitos; de ahí la necesidad de mirar y analizar estos materiales educativos, además de conocer cómo son las prácticas docentes en materia de sexualidad a partir de este nuevo modelo que otorga autonomía profesional al magisterio, quienes ahora deciden qué contenidos enseñar y cuales no, lo cual pone en la mira la educación en temas de sexualidad.

Palabras clave: currículo oculto, educación sexual, práctica docente, libros de texto gratuitos.

Introducción

La institución escolar es el segundo núcleo de socialización donde las personas se siguen formando y educando en contenidos, creencias, valores y formas de conducta, entre otros aspectos que van siendo parte de la personalidad del ser

* Línea temática: 9. Enseñanza y Aprendizaje en otros campos de saber disciplinar.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Estudios de Sexualidad, segundo semestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
yanami.sarabio97@gmail.com

humano desde edades tempranas, en este caso el currículo es parte esencial de todo este proceso al ser la guía de lo que se debe enseñar.

Gimeno (2010) sostiene que el currículo está enfatizado en "...los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar, es decir el plan de estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a estudiantes (para que lo aprendan)." (p. 16). En relación con el currículo los y las docentes juegan un papel importante en el proceso educativo porque son quienes tienen mayor responsabilidad frente al grupo al orientar y dirigir. Son agentes activos que transforman el currículo al plano didáctico en función de las necesidades y características del estudiantado, ya que son quienes lo llevan a la práctica dentro del aula a fin de consolidar la enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, con el cambio de modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) las y los docentes de educación básica están viviendo modificaciones y transformaciones del currículo, que implica reestructurar su propia práctica docente y sobre todo "...supone para el magisterio establecer acuerdos y rutas sobre qué y cómo enseñar, de qué manera trabajar colegiadamente al interior de la escuela y el modo en que debe producir el vínculo con la comunidad..." (Comisión Nacional para la Mejora Continua en la Educación (MEJOREDU), 2023, p. 2), mediante la creación de proyectos que tomen en cuenta la realidad que caracteriza al estudiantado. Pues, siguiendo a Novoa (2009), se requiere reconfigurar el espacio público de educación, sin limitarlo a los centros educativos, poniendo de manifiesto que es una tarea comunitaria de la que todos y todas somos corresponsables.

En ese sentido, uno de los temas que siempre ha causado controversia ha sido la enseñanza de la educación sexual. Este tema se ha mantenido en un campo de lucha y debate centrado en los mecanismos de control y las dificultades que presenta la sociedad para trabajar cuestiones relacionadas con cuerpo, género y sexualidad. (Pérez, 1998; Vázquez, 1993 y Villa, 1990 citado en Carrillo, 2018, p. 55).

A pesar de estas resistencias durante mucho tiempo se ha buscado que la sexualidad sea parte integral de la educación como un derecho para el estudiantado, donde sus contenidos estén actualizados, sean laicos, y se basen en "... evidencia científica, desde un marco de derechos humanos, con perspectiva de género, pertinencia cultural y estar libre de estereotipos, prejuicios..." (Comi-

sión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), 2016, p.19 citado en Antonio, 2020, p.10).

Con el actual modelo se plantea que: "...es fundamental que los procesos formativos de la escuela tengan vinculación con las familias, especialmente en lo que concierne a los derechos sexuales, derechos reproductivos y en materia de educación sexual integral..." (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2024, p. 117). Manifestando la importancia de crear vínculos con la comunidad en materia de sexualidad a través de los proyectos creados por las y los docentes.

Además, este enfoque propone ejes articuladores para la enseñanza de los temas, por ejemplo: Vida saludable como un espacio para abordar las esferas emocional, físico y mental, tales como: salud personal, educación sexual, prevención de adicciones y salud mental. Y Perspectiva de género para crear "... espacios de reflexión en las escuelas para que niñas, niños y adolescentes puedan comprender que la igualdad de género es una condición histórica, no un rasgo cultural de la sociedad..." (SEP, 2024, p. 115). Donde la violencia ejercida contras las mujeres es producto de un conjunto de desigualdades.

Es importante conocer la práctica docente bajo este nuevo marco educativo, que exige vinculación con la comunidad, autonomía profesional de la y el docente, creación de proyectos y una enseñanza situada. En este caso, relacionado a la enseñanza de la educación integral en sexualidad que se lleva a cabo en la fase 5 (5to y 6to grado) de educación primaria. También, es necesario identificar y analizar los contenidos sobre sexualidad en los nuevos libros de texto, así como identificar estereotipos o sexismo que puedan estar en sus contenidos, ya que como menciona Benítez (2010), estos cumplen con dos funciones: en primer lugar, son un material de apoya a la docencia en la transmisión de contenidos y en segundo; tienen la función implícita de reproducir ideología y códigos de género mediante la representación de estereotipos y sexismo.

La pregunta que guía esta investigación es: ¿Cuál es la práctica de las y los docentes de la fase 5 (5to y 6to grado) en la enseñanza de la sexualidad bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en educación primaria?

Objetivos

General

Conocer y analizar la práctica de las y los docentes de la fase 5 (5to y 6to grado) en la enseñanza de la sexualidad bajo el marco de la *Nueva Escuela Mexicana* (NEM) en educación primaria.

Específicos

Analizar e identificar el abordaje de la sexualidad, el sexismo y estereotipos de género en los contenidos de los libros de texto gratuitos de 5to y 6to grado (fase 5) de: *Nuestros Saberes: libro para alumnos, maestros y familia* y el libro *Proyectos de Aula;* del ciclo escolar 2024-2025 de educación primaria en México.

Conocer y describir la visión y práctica de las y los docentes en la enseñanza de la sexualidad bajo el nuevo modelo educativo NEM, así como sus opiniones sobre este.

Identificar las dificultades y carencias formativas para la enseñanza de la educación integral de la sexualidad en las y los docentes.

Como conclusión, hay que mencionar que esta problemática es un tema de interés porque las y los docentes de educación básica están enfrentando una nueva realidad curricular en la que tienen que realizar proyectos vinculatorios para los procesos de enseñanza-aprendizaje con el contexto y la comunidad. Sumado al antiguo problema de la falta de formación en sexualidad que se brinda en las instituciones formadoras de docentes. Por tal razón, es importante mirar su visión, práctica e incluso opiniones, en conjunto con el análisis de los materiales educativos con los que trabajan, pues son auxiliares de su práctica y por ende tienen un impacto en las y los estudiantes de forma consciente e inconsciente.

Desarrollo

En esta investigación los conceptos de sexualidad, práctica-formación docente, perspectiva de género (PEG), currículo oculto, educación integral de la sexualidad y género desempeñan un papel esencial. Estas herramientas conceptuales permiten comprender las experiencias y prácticas docentes, así como analizar

el abordaje de contenidos relacionados con la sexualidad, el sexismo y los estereotipos de género en los libros de texto gratuitos (LTG) del nuevo modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

A continuación, presento algunas aproximaciones conceptuales que fundamentan y dimensionan a grandes rasgos este proyecto.

La institución escolar, el currículo y la práctica docente

Las instituciones educativas son espacios donde se educa de diversas formas y modalidades, dentro de ellas yacen estructuras que guían la práctica educativa, por ejemplo, el currículo entendido como la selección de lo que se va a enseñar para formar a las y los ciudadanos que la sociedad necesita, mediante la construcción de habilidades, conocimientos y acciones que ayuden al desarrollo de la persona.

Del currículo oficial derivan otros tipos, por ejemplo, el currículo oculto, que representa las creencias, ideologías, lenguajes, símbolos y demás que se manifiestan en las estructuras y funcionamientos de las instituciones escolares. (Acevedo, 2010, p.1). Este es aprendido de manera implícita por las y los actores educativos. Estudiar el currículo oculto nos permite vislumbrar otras funciones con las que cumplen las instituciones escolares, tales como la reproducción de lo masculino y femenino, al ser un espacio donde se mantienen valores socialmente aceptados con el fomento y refuerzo de estos estereotipos. (Leñero, 2010, p. 9). Y los tabúes, limitaciones, prejuicios o retos que se viven al enseñar sobre sexualidad. Por una parte, esto se representa en las interacciones sociales dentro de los espacios escolares, y por otro mediante los materiales didácticos.

También, dentro de las estructuras escolares se constituyen espacios donde se componen y llevan a cabo las prácticas docentes, que al mismo tiempo actúan como formadoras de estudiantes y de la misma docencia. Esta tarea docente se ha denominado con distintas etiquetas que conllevan a una misma dirección, por ejemplo: rol docente, hacer docente, acción docente, ejercicio docente, entre otros.

La práctica docente tiene un fuerte carácter social, pues en esta se entrelazan percepciones, significados y acciones de las personas que involucran el proceso educativo: docentes, autoridades, alumnado, etc. Donde también intervienen dimensiones políticas, institucionales, normativas y administrativas, en las cuales cada plan educativo delimita el papel del y la docente. (Fierro, 2003, p.1).

Educación integral de la sexualidad y formación docente

La práctica docente es fundamental en la enseñanza de la Educación Integral de la Sexualidad (EIS), pues implica un trabajo de creatividad y didáctica. Esta práctica también influye, directa o indirectamente, en la construcción de la identidad del alumnado, ya que atraviesa el proceso y desarrollo sexual de las niñas, niños y adolescentes (NNA), (Mondragón, 2017, p. 26).

Pero ¿A qué nos referimos cuando hablamos de EIS?, La Educación Integral de la Sexualidad se define como una educación que aborda temas relacionados con la sexualidad desde los aspectos biológicos, emocionales y sociales. Reconoce a las personas como seres sexuales y va más allá de la salud sexual y reproductiva. Sus programas deben adaptarse a la edad y etapa de desarrollo del grupo al que va dirigida. (Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF), 2010, p. 6).

Aunque uno de los retos para lograr esta educación es la reflexión sobre la práctica y formación docente en materia de EIS. La formación docente, entendida como "...los diversos momentos de la preparación para el ejercicio de la profesión: formación inicial, formación por tiempos en el servicio, formación continua, formación de formadores..." (Medina, 2017, p. 2), es una pieza faltante para la enseñanza de la EIS.

La preparación y práctica de la docencia ante la enseñanza de la EIS debe sustentarse en un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género que apoye al desarrollo de capacidades para el ejercicio de los derechos sexuales en NNA, en aras de una mejor calidad de vida; debe aplicarse como instrumento para la toma de decisiones informadas, responsables, saludables y autónomas sobre su sexualidad. (Mondragón, 2017, p.19). El problema es que en nuestro país es evidente la falta de formación en sexualidad, por eso es importante conocer lo que las y los docentes realizan en su práctica e identificar los focos rojos que generan situaciones de desigualdad, prejuicios y tabúes sobre la sexualidad y el género, representados tanto en los libros de texto como en la práctica docente.

Metodología

Esta investigación utiliza la literatura como herramienta para describir conceptos claves e ideas, a fin de comprender, interpretar y analizar la problemática. (Baptista, Fernández, y Hernández, 2014).

En cuanto a la indagación de la práctica docente, esta se sustentará en el enfoque cualitativo con el propósito de describir, comprender e interpretar los fenómenos, (Bisquerra, 2004). A partir de la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a una población de estudio específica: docentes de la fase 5 (5to y 6to grado) en educación primaria. Dichas entrevistas serán una guía donde quien entrevista posee la libertad de agregar preguntas adicionales con el fin de precisar algún concepto u obtener más información. (Baptista, Fernández, y Hernández, 2014, p. 403).

El proceso de obtención de datos se llevará a cabo bajo el marco ético de investigación, toda la información que se obtenga mediante las entrevistas será completamente confidencial y únicamente las personas participantes en el proyecto podrán acceder a ellas, además serán de usó exclusivo para esta investigación, y se protegerán sus datos de identificación. (Sandoval, 2023, p. 61).

La herramienta para el análisis de la información obtenida en las entrevistas será el programa Atlas.ti, el cual sirve como instrumento para analizar datos cualitativos; ayuda a organizar la información por medio de la codificación de categorías para analizar textos, audios o videos. A partir de ello, se podrá explorar los datos, dar estructura; describir, organizar en categorías, descubrir vínculos entre conceptos y dar un sentido, interpretación o explicación en función a la problemática. (Baptista, Fernández, y Hernández, 2014, p. 418).

Finalmente, el análisis de libros de texto gratuitos de 5to y 6to grado (fase 5) de: Nuestros Saberes: libro para alumnos, maestros y familia y el libro Proyectos de Aula del ciclo escolar 2024-2025 de educación primaria en México, ya que los libros son un apoyo a la docencia dentro de las aulas y transmiten una "...visión de la realidad..." (Braga y Belver, 2015, p. 201).

Escogí estos libros principalmente porque son las nuevas propuestas de materiales educativos que forman parte del modelo actual de la Nueva Escuela Mexicana. Con el objetivo de identificar los segmentos que abordan la sexualidad, el sexismo y estereotipos de género, mediante el método de análisis de contenido a través de las categorías de lenguaje e imagen, usando como guía instrumentos especializados, como el libro Elaboración de las propuestas curriculares con perspectiva de género de quinto y sexto grado de primaria. Propuesta para quinto grado" (Rodríguez y Tapia, 2011) donde manejan tablas de análisis cualitativo de imágenes y lenguaje (descripción y cantidad).

Consideraciones finales

La institución escolar tiene un papel fundamental en la formación de los seres humanos de una manera integral. Por una parte, enseña valores, pautas, conductas y contenidos que se consideran socialmente aceptados; pero por otra, cuando hablamos de la educación que se imparte con respecto a la sexualidad y género, encontramos que en su enseñanza-aprendizaje yacen prejuicios, sexismo, estereotipos, tabúes e incluso dificultades, falta de capacitación o limitaciones.

En México, la ESI no contempla todos los contenidos ni estrategias para lograr un impacto positivo. Pues, "...la mayoría de los contenidos de educación sexual se transmite durante la escolaridad secundaria y en mucho menor nivel en la primaria o en la escuela media superior." (Rojas, et al., 2017, p. 25). Lo cual demuestra que es impartida de forma desigual en la trayectoria académica de las niñas, niños y adolescentes, a pesar de ser parte de los fines de la educación como se establece en la *Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* decretada en 2014, donde se establece "Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas, niños y adolescentes que le permitan (...) ejercer de manera informada y responsable sus derechos..." (p. 30).

Por lo anterior, es esencial mirar las prácticas que llevan a cabo las y los docentes respecto a la enseñanza de la sexualidad en los niveles básicos, puesto que estos constituyen los primeros núcleos de aprendizaje y sientan las bases para el desarrollo del estudiantado.

Referencias

Acevedo, H. E. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. Temas para la educación. (11), 1-7. https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7590&s

Antonio, F. N. (2020). Curso-Taller Propuesta pedagógica para educar integralmente en sexualidad a estudiantes de sexto grado de primaria. [Tesis de especialidad, UPN]. Repositorio Tesis Digitales UPN, http://200.23.113.51/pdf/37301.pdf

Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R., (2014). Metodología de la investigación. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Benítez, E. K. (2010). Reproducción de violencia hacia mujeres y niñas (Texto gratuito, 4° de español). [Tesis de licenciatura, UPN]. Repositorio Tesis Digitales UPN, http://200.23.113.51/pdf/27284.pdf

Bisquerra, R. (2004). Métodos de Investigación Educativa. (2ª ed.). Editorial La Muralla, Madrid: España.

Braga B, G., y Belver D. J. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. Revista Complutense de Educación, 27(1), 199-218. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/45688/47915

Carrillo, S., M. (2018). Las actitudes de los docentes de educación básica ante la sexualidad. [Tesis de posgrado, UNAM]. Repositorio Institucional de la UNAM, http://132.248.9.195/ptd2018/septiembre/0780221/0780221.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua en la Educación (MEJOREDU), (2023). Maestros, maestras y cambio educativo. Educación en Movimiento. 2, 2-32. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B17_Boletin_EeM.pdf

Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF). (2010). IPPF Framework for Comprehensive Sexuality Education (CSE). https://www.ippf.org/sites/default/files/ippf_framework_for_comprehensive_sexuality_education.pdf

Fierro, C.J. (2003). Ficha: La práctica docente y sus dimensiones. En Valoras UC, pp. 1-3. https://iescapayanch-cat.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf

Gimeno, S. J. (2010). Saberes e incertidumbres del currículum. Morata. http://200.23.113.51/pdf/33797.pdf

Leñero, M.I. (2010). Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. SEP: UNAM, PUEG. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1039/1/images/equidad.pdf

Medina, M. N. (2017). Formación de maestros en educación sexual. Presentado en El Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de San Luis Potosí. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0670.pdf

Mondragón, O. (2017). Aproximación a la educación integral de la sexualidad para docentes de primero de primaria. [Tesis de especialidad, UPN]. Repositorio Institucional XPLORA,

Novoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.

Rodríguez, M.D. y Tapia, M.E. (2011). Elaboración de las propuestas curriculares con perspectiva de género de quinto y sexto grado de primaria. Propuesta para quinto grado. INMUJERES.

Rojas R, de Castro F, Villalobos A, Allen-Leigh B, Romero M, Braverman-Bronstein A, Uribe P. (2017). Educación sexual integral: Cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud pública de México,* 59(1). 19-27. http://dx.doi.org/10.21149/8411

Sandoval, G. A. (2023). La importancia de la educación integral de la sexualidad en niños y niñas de 6-11 años. [Tesis de especialidad, UPN]. Repositorio Institucional XPLORA, http://200.23.113.51/pdf/37099.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Prácticas docentes para favorecer la cultura escrita en el aula multigrado*

*María Juana Noyola Hernández***

Resumen

El aprendizaje del lenguaje escrito es fundamental para el desarrollo de habilidades necesarias, tanto para el aprendizaje permanente como para la participación en una sociedad democrática. Este proceso está estrechamente ligado a las prácticas docentes, por lo que se requieren políticas educativas integrales que incluyan programas de calidad, formación docente pertinente y apoyo pedagógico cercano de acuerdo a Schmelkes y Águila (2019). En este marco, el objetivo de esta ponencia es presentar los resultados preliminares de una propuesta metodológica orientada a fortalecer la cultura escrita en dos grupos multigrado de educación primaria en Villa Hidalgo, San Luis Potosí.

La investigación es cualitativa, con un enfoque metodológico de investigación-acción, utilizando técnicas e instrumentos como observación, entrevistas y narrativas docentes. En la primera fase, se diagnosticaron las prácticas docentes en contextos multigrado, las cuales sirvieron de base para la segunda fase: una intervención pedagógica. Esta intervención consistió en un curso-taller dirigido a docentes, con el propósito de implementar cinco proyectos de escritura en los grupos seleccionados, fortaleciendo así la enseñanza del lenguaje escrito.

Los resultados de la fase de intervención muestran que es posible mejorar las prácticas docentes en contextos multigrado mediante la formación continua y acompañamiento pedagógico oportuno. Se evidenció que el uso de proyec-

* Línea temática: Enseñanza y aprendizaje del lenguaje
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 90%.
Tipo de ponencia: intervención educativa sustentada en investigación.

** Doctorado en procesos de enseñanza y aprendizaje VI semestre. División de Estudios de Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
noyola7922@gmail.com

tos de escritura, la integración de lectura y escritura, la utilización de diversos recursos y dinámicas organizativas adecuadas pueden favorecer significativamente el aprendizaje del lenguaje escrito. La propuesta subraya la relevancia de apoyar a los docentes con estrategias contextualizadas que respondan a las particularidades del aula multigrado.

Palabras clave: prácticas docentes, lenguaje escrito, recursos didácticos, proyectos educativos, escuela multigrado.

Introducción

El presente trabajo expone los resultados preliminares de una intervención pedagógica diseñada para fortalecer las prácticas docentes en torno a la enseñanza del lenguaje escrito en contextos de aula multigrado. Esta propuesta emerge de un diagnóstico inicial que permitió identificar necesidades formativas y didácticas en los profesores que laboran en escuelas rurales del municipio de Villa Hidalgo, San Luis Potosí, México.

Arteaga (2011) destaca que se ha estudiado poco sobre los procesos que permitan a los profesores desarrollar una enseñanza significativa en escuelas multigrado, a pesar de las condiciones adversas en las que suelen trabajar. Esta observación justifica la necesidad de investigar y valorar las prácticas docentes que surgen en estos contextos, ya que pueden ofrecer pautas valiosas para mejorar la enseñanza en situaciones de diversidad y desigualdad.

La intervención se llevó a cabo en dos escuelas primarias multigrado que atienden a estudiantes de 1°, 2° y 3° grado. El análisis de las prácticas docentes evidenció una fuerte orientación hacia la enseñanza del código escrito, con actividades centradas en ejercicios aislados, desarticulados de situaciones comunicativas reales. Se detectó una limitada producción de textos por parte del alumnado, una escasa integración entre lectura y escritura, y un uso poco sistemático de los materiales y espacios destinados a promover la cultura escrita. Aunque se favorecía el trabajo en grupo, las interacciones entre estudiantes de distintos grados eran escasas, desaprovechando los saberes compartidos y la riqueza sociocultural del aula multigrado.

Frente a este panorama, se diseñó una intervención con el objetivo de mejorar las prácticas docentes y consolidar una cultura escrita significativa y contextualizada en el aula. Esta intervención se propuso alcanzar los siguientes fines:

- Ampliar el conocimiento docente sobre el lenguaje escrito como práctica social.
- Promover una enseñanza intencionada en conciencia fonológica, lectura y escritura.
- Articular lectura y producción textual a través de proyectos de escritura.
- Impulsar un enfoque integral del lenguaje que conciba a la escuela como un espacio alfabetizador.
- Reconocer la escritura como un proceso continuo, diferenciado y contextual

La propuesta, titulada *"Prácticas docentes para favorecer la cultura escrita en el aula multigrado"*, se implementó como un curso-taller dirigido a 20 docentes del Consejo Técnico Multigrado, provenientes de 12 escuelas primarias, incluidas las dos docentes donde se realizó la intervención. El diseño de la intervención se sustentó en un enfoque constructivista sociocultural, integrando teoría y práctica mediante actividades colaborativas orientadas al desarrollo de competencias para una enseñanza del lenguaje contextualizada y basada en el uso funcional del lenguaje escrito.

El curso-taller se organizó en cuatro módulos temáticos:

1. Desarrollo del lenguaje y cultura escrita en el aula.
2. Diseño de proyectos de lengua escrita.
3. Trabajo con textos y sus contextos comunicativos.
4. Acceso y disponibilidad de materiales para enriquecer la cultura escrita.

Cada módulo combinó contenidos teóricos con actividades prácticas como el diseño de proyectos, la elaboración de narrativas docentes y espacios de reflexión crítica sobre la práctica educativa. La intervención tuvo una duración de 25 horas, distribuidas en sesiones que permitieron un acompañamiento sostenido y una apropiación gradual de las estrategias propuestas.

Con esta intervención se buscó no solo mejorar las prácticas de enseñanza del lenguaje, sino también contribuir a la construcción de una cultura escrita escolar que responda a las necesidades reales del alumnado y que reconozca el valor del aula multigrado como un espacio de aprendizaje colaborativo, inclusivo y significativo.

Descripción de la experiencia de la intervención

Durante el desarrollo de la propuesta de intervención, se llevaron a cabo las siguientes acciones para el logro de los objetivos previstos:

Saberes teóricos básicos: Se revisaron fundamentos teóricos del desarrollo del lenguaje escrito desde enfoques socio constructivista propiciando un nuevo significado del lenguaje como herramienta de comunicación, cognición y construcción social. Como lo afirma Vygotsky (2010) quien sostiene que la adquisición de aprendizajes, se explica como formas de socialización. Considerando al hombre una construcción social, donde el aprendizaje es fruto del desarrollo cultural e implica el uso de mediadores, y desde una mirada constructivista, se reconoce que el aprendizaje del lenguaje escrito debe considerar el nivel de desarrollo intelectual de cada estudiante.

El diseño colaborativo de proyectos de escritura: Los docentes, acompañados por la investigadora, diseñaron cinco proyectos contextualizados: nota informativa, cancionero, carta, autobiografía y cuento de terror. Estos proyectos se fundamentaron en el modelo de producción textual de Kauffman (2010), que comprende planificación, lectura de modelos, escritura, revisión y presentación.

La aplicación de proyectos en aula: los cinco proyectos fueron implementados gradualmente en dos escuelas multigrado. Las docentes participantes adaptaron las propuestas a las necesidades de sus estudiantes, integrando contenidos del Programa Sintético de Lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana, SEP (2022,) y promoviendo el uso social del lenguaje escrito.

El acompañamiento y seguimiento de los proyectos: La investigadora realizó observaciones de clase, entrevistas, recolección de narrativas docentes, videograbaciones y registros fotográficos, como parte del proceso de evaluación de la intervención. Esta documentación permitió valorar la pertinencia y efectividad de las acciones desarrolladas.

En conjunto, estas acciones permitieron avanzar hacia el logro de los objetivos específicos de la intervención: apoyar efectivamente la enseñanza del lenguaje escrito, fortalecer las prácticas docentes mediante el diseño e implementación de proyectos, y evaluar su impacto en el contexto multigrado.

Descripción de los resultados parciales o finales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada proyecto desde una perspectiva de análisis que considera los beneficios tanto para los estudiantes como para las docentes, destacando los avances en la construcción de una cultura escrita en el aula.

Proyecto 1: La nota informativa

Consistió en la producción de notas informativas sobre problemáticas de la comunidad como: la quema de basura, la contaminación del estanque o la presencia excesiva de perros callejeros. A través de este trabajo, los estudiantes desarrollaron habilidades de escritura con un propósito comunicativo real, iniciándose en la escritura de textos completos. Para los alumnos de segundo y tercer grado, el proyecto significó un fortalecimiento en la producción escrita; para los de primer grado, representó un acercamiento inicial al lenguaje escrito. Las actividades se centraron en el análisis estructural del género, la redacción de borradores, la revisión colaborativa y la reescritura guiada, culminando en la publicación de un periódico mural escolar. Este acto de publicación dio sentido social a la escritura, vinculando el aula con la comunidad y dotando a los textos de un valor comunicativo auténtico.

Desde la perspectiva docente, este proyecto promovió una transformación en las prácticas de enseñanza de la escritura. Se fomentó el diálogo como punto de partida, utilizando la oralidad para activar conocimientos previos y motivar la reflexión sobre el entorno.

La aproximación a modelos reales de escritura y de trabajo colaborativo permitieron la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de su nivel lector. Dyson (1997) y Heath (1983), coinciden en que la alfabetización no debe entenderse únicamente como la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura, sino como un proceso social en el que aprender a usar el lenguaje escrito implica interactuar con otros y participar activamente en prácticas culturales significativas, como se vivió en este primer proyecto.

Las docentes participantes en la investigación asumieron un rol de mediadoras activas, guiando el proceso de escritura desde la planificación hasta la publicación, destacando errores comunes en los escritos como la ortografía, redacción y repeticiones de palabras, promoviendo la mejora continua del texto.

La revisión grupal de textos adquirió un nuevo significado: el error fue resignificado como una oportunidad de aprendizaje, fortaleciendo la autonomía, la capacidad crítica y la colaboración entre pares.

Proyecto 2: El cancionero

El segundo proyecto consistió en un cancionero infantil, integrando lectura, escritura y música. Esta experiencia lúdica y motivadora fue profundamente significativa, al favorecer una participación activa de los estudiantes en la escritura con un propósito real: compartir sus canciones con la comunidad escolar.

El proyecto permitió a los alumnos familiarizarse con las características formales del género literario: canción (rima, verso, estrofa), reconociendo su estructura a través de la lectura de modelos y la producción guiada. Con un enfoque interdisciplinario se integraron: lenguaje, arte y música. Se fortaleció la identidad cultural mediante canciones populares locales. Hubo participación de las familias, especialmente de las madres, en la revisión de textos, fortaleciendo el vínculo escuela-familia. Esto es coincidente con la que destaca Roser Boix (2011), al afirmar que es fundamental el rol que tiene el docente multigrado para generar espacios y situaciones didácticas compatibles con todo aquello que viene de fuera, refiriendose al contexto sociocultural.

En conclusión, este proyecto implicó una innovación en la enseñanza de la lectura y escritura, porque las docentes descubrieron cómo el proyecto didáctico integra aprendizajes transversales para transformar la escritura en una práctica significativa, creativa y colaborativa.

Proyecto 3: La carta

En este proyecto, los estudiantes escribieron cartas dirigidas a familiares y amigos, con un sentido auténtico y significativo. Se desarrolló desde la escritura libre inicial, pasando por la planificación, revisión con ayuda del docente, y culminando en la redacción final.

Los alumnos mejoraron su comprensión de la estructura del texto epistolar (saludo, cuerpo, despedida) y desarrollaron habilidades comunicativas al expresar ideas, emociones y sentimientos. Esta actividad permitió vivenciar la escritura como una herramienta real de comunicación interpersonal en donde expresaron ideas y sentimientos. Acerca de ello Kalman (2018) sostiene que el

aprendizaje de la lectura y la escritura está profundamente vinculado a la interacción social, ya que el lenguaje —incluido el escrito— se adquiere a través del contacto con quienes lo usan. En este sentido, alfabetizarse implica participar en situaciones comunicativas reales donde la cultura escrita está presente, lo que permite desarrollar una comprensión de sus múltiples usos a partir de experiencias compartidas con otros lectores y escritores.

El acompañamiento docente fue fundamental, especialmente para estudiantes con escasa consolidación de la lectoescritura. Las docentes guiaron cada etapa del proceso mediante modelado, uso de organizadores visuales (ordenadores de texto), trabajo en grupos heterogéneos y revisión conjunta. Esta sistematización permitió internalizar el proceso de escritura como una práctica que requiere planificación, textualización y reescritura.

El proyecto permitió diferenciar niveles, promover la ayuda entre pares y utilizar producciones grupales como base para trabajos individuales, también enriqueció la experiencia, demostrando que la escritura es una herramienta viva, flexible y contextual.

Proyecto 4: La galería de mi vida (autobiografía)

El cuarto proyecto propuso la escritura de autobiografías, permitió a los estudiantes reflexionar sobre su historia personal, identidad, emociones y entorno familiar. A través del contacto con textos modelo (autobiografías de docentes, personajes conocidos y autores infantiles), los alumnos lograron comprender la estructura de este género y producir textos con sentido personal y social.

El enfoque de enseñanza adoptado integró lectura, escritura y reflexión, consolidando el papel del maestro como mediador en cada etapa del proceso. La articulación entre lectura y escritura se fortaleció, dando lugar a planeaciones más estructuradas e intencionadas. Las docentes implementaron: lecturas en voz alta, juegos, imágenes, esquemas de planificación, ordenadores de texto y borradores. Esta experiencia también contribuyó a reforzar la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes.

La escritura autobiográfica, al ser profundamente personal, favoreció la motivación y el compromiso con la tarea. Los alumnos comprendieron que escribir es también una forma de conocerse y valorarse a sí mismos, lo que contribuye al desarrollo de una cultura escrita con profundo arraigo emocional y socia. En concordancia con esto, Lerner (2001),afirma que es crucial que los

estudiantes produzcan textos significativos que reflejen sus experiencias cotidianas y tengan un propósito claro, como medio para desarrollar habilidades lingüísticas y fomentar el compromiso con el aprendizaje.

Proyecto 5: El cuento de terror

Finalmente, el quinto proyecto promovió la escritura de cuentos de terror. Los estudiantes se acercaron a la estructura del género narrativo mediante audios, lecturas, narraciones orales y textos modelo. A partir de estas experiencias, comenzaron a producir sus propias historias, integrando elementos del terror como el suspenso, los personajes fantásticos y los escenarios oscuros.

Este proyecto destacó por su riqueza metodológica: se combinaron recursos auditivos y visuales, esquemas narrativos, uso de marcadores textuales, lectura compartida, trabajo colaborativo y revisión guiada. El proceso de escritura se abordó de forma sistemática: planificación, escritura de borradores, revisión y publicación.Autores como Kauffman (2010) y Cassany (1998), destacan la importancia de las etapas o fases que han de seguirse para la producción de textos sistematizada.

La mediación docente fue clave para que los estudiantes lograran estructurar sus narraciones y expresarse con claridad. Permitió transitar de la oralidad a la escritura, mostrando la interrelación entre ambas dimensiones del lenguaje.

La presentación pública de los cuentos ante la comunidad escolar reforzó el sentido de autoría, la autoestima y la motivación por escribir. Este acto de socialización de los textos consolidó la idea de que escribir es una práctica social con destinatarios reales.

Los cinco proyectos implementados durante esta intervención pedagógica en dos aulas multigrado mostraron que la escritura puede ser una experiencia significativa, placentera y profundamente formativa cuando se desarrolla con propósitos comunicativos auténticos, en contextos reales y con una mediación docente eficaz.En concordancia con lo que argumentan Castedo y Broitman (2021), quienes encuentran en el estudio de estos grupos un avance en la demostración de las potencialidades que las aulas multigrado ofrecen para el aprendizaje a partir de las interacciones que se producen entre los estudiantes de diferentes edades, en donde la diversidad se toma como un valor y no como un obstáculo.

Entre los principales resultados obtenidos se destacan:

- Para los alumnos de aula multigrado:
  - Desarrollo de competencias lingüísticas (lectura, escritura, expresión oral).
  - Mejora en la organización, coherencia y ortografía de los textos.
  - Incremento de la motivación y del compromiso hacia la escritura.
  - Comprensión de la escritura como un proceso y no solo como un producto.
  - Valoración de la escritura como medio de expresión, comunicación e identidad.

- Para las docentes:
  - Transformación de su práctica hacia enfoques más reflexivos, colaborativos e inclusivos.
  - Mayor claridad en la enseñanza de la escritura como proceso.
  - Diversificación de estrategias didácticas y recursos.
  - Fortalecimiento del rol del docente como mediador y guía del aprendizaje.
  - Desarrollo de una planificación didáctica más estructurada, intencionada y contextualizada.

- En el aula multigrado:
  - La diversidad de niveles se convirtió en una oportunidad para el aprendizaje colaborativo.
  - Se promovió la ayuda entre pares y la coevaluación.
  - Se favoreció la inclusión de todos los estudiantes mediante estrategias diferenciadas y actividades significativas.
  - Se fortaleció el vínculo entre escuela, comunidad y familia, otorgando sentido social a la escritura.

La implementación de proyectos de escritura en aulas multigrado demostró que sí es posible fortalecer la cultura escrita cuando la escritura se aborda como una práctica social, situada y colaborativa. Esta experiencia mejoró el aprendizaje de los estudiantes, y transformó las prácticas docentes, promoviendo una enseñanza inclusiva y un lenguaje integral.

Los principales logros, son la integración de oralidad, lectura y escritura en proyectos con sentido real, lo que permitió a los alumnos desarrollar compe-

tencias lingüísticas, pensamiento crítico y participación social, así lo muestran los diferentes productos de aprendizaje.

Las docentes del grupo multigrado adquirieron herramientas metodológicas para mediar de forma más reflexiva e intencionada hacia un aprendizaje significativo, reconociendo a la escritura como proceso dinámico (planificación, redacción, revisión y reescritura) que beneficia tanto a estudiantes avanzados como a quienes se encuentran en etapas iniciales de adquisición del lenguaje escrito en la escuela multigrado.

Quedan algunos desafíos importantes, como la complejidad de atender la diversidad en aulas multigrado, la necesidad de más tiempo, recursos y formación docente en estrategias de mediación y evaluación de textos. A pesar de ello, puedo afirmar que los proyectos permitieron abordar el lenguaje como una herramienta de ciudadanía, identidad y expresión cultural, integrando contenidos curriculares de manera interdisciplinaria y contextualizada.

Referencias

Arteaga Martínez Paola (2009) Los saberes docentes de maestros en Primaria con grupo multigrado.Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV. Ciudad de México

Brice Heath, Shirley (1983): *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Cassany Daniel, Luna Martha et al (1998). Enseñar lengua. Barcelona. Editorial Graó.

Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.). (2021). Enseñar en la diversidad: Una

Dyson, Anne (1997): *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy. Language and Literacy Series,* 2. Londres y Nueva York: Teachers College Press.

Kalman Judith(2003)."Cultura escrita". El aprendizaje de la lectura y escritura para su uso en la vida cotidiana, Revista decisio saberes para la acción de Educación de adultos. No. 6, invierno, pp.3-9.

Kalman Judith. (2018) Leer y escribir en el mundo Social. Obras escogidas de Judith Kalman. México. Paideia Latinoamericana.

Kauffman Ana M et. Al; con colaboración de Wuthenau Celina...[et, al] (2010) Leer y escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires. Aique

Lerner Delia, (2001) . *Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario*. México FCE.

Lev. S Vigotsky.(2010) Pensamiento y lenguaje. Barcelona.Paidós.

Roser Boix Tomás. (1995) Estrategias didácticas de intervención en el aula rural. ICE de la Universidad de Barcelona. España. Graó

Schmelkes Sylvia, Águila Guadalupe, INE Instituto Nacional para la evaluación en México

SEP. (2022). La nueva escuela mexicana Principios y orientaciones pedagógicas

La investigación educativa para la comprensión de los factores en la enseñanza que influyen en la falta de consolidación de la lectoescritura en escolares de tercer grado de educación primaria*

*Sergio Paul Campos Gordillo***

Resumen

El programa de Maestría en Educación Básica que oferta la Unidad 122 de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Ciudad de Acapulco, constituye por excelencia un posgrado profesionalizante que pondera el análisis de la práctica docente de los maestrantes, la cual se tranforma en objeto de estudio para realizar investigación educativa. A partir del enfoque cualitativo, empleando como dispositivo o manera de hacer exploración a través de la Investigación-Acción. Dicho programa en total consta de seis módulos, a lo largo de los cuales se lleva todo el proceso investigativo que culmina con la elaboración de la tesis de grado. El primer Módulo comienza con el análisis del haber docente y reconociendo situaciones en la enseñanza que han dejado insatisfacciones en la historia educativa y que constituyen problemas educativos. Para el Segundo Modulo, se implementa el Diagnóstico Pedagógico que es una herramienta de investigación que permite examinar las dificultades enfrentadas en la enseñanza y a partir del cual aporta mayor comprensión a la problemática; por ello, en esta ponencia reseño los resultados investigativos encontrados en la etapa diagnóstica derivado del examen de la práctica docente que búscó encontrar los factores en la enseñanza que han obstaculizado y no han permitido que los escolares del de 3° "A", Esc. Prim. Vespertina "Emperador Cuauhtémoc" de Acapulco, Guerre-

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Educación Básica. Especialidad: Animación Sociocultural de la Lengua, Tercer Módulo, Primer año. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 122 Acapulco, Guerrero.
paul.cam@hotmail.com

ro, alcancen la consolidación de la lectoescritura, ello con miras a elaborar un proyecto de intervención que coadyuve a la mejora de la problemática electa.

Palabras clave: investigación acción, diagnóstico, lectoescritura, práctica docente.

Introducción

A través de mi trayecto profesional docente de diecinueve años, en el que me he desempeñado como profesor de Educación Primaria, he encontrado constantemente estudiantes que presentan dificultades en la lectura y escritura. En algunos casos, porque simplemente no leen convencionalmente, llama la atención el hecho de que a pesar de que se encuentran en grados superiores como 4º, 5º y 6º de primaria, se ubican en el nivel silábico o silábico-alfabético. En otros más, aquellos que no pueden escribir más que textos cortos, generalmente relacionados con preguntas, pero que son incapaces y se resisten a escribir textos propios en los que viertan su opinión. Para el ciclo escolar 2024- 2025, se me asignó el grupo de 3º "A", integrado con un total de 32 niños, de la Esc. Prim. Vespertina "Emperador Cuauhtémoc", ubicada en la Colonia la Venta de Acapulco, Guerrero. Con estos escolares he podido percatarme que aún no han consolidado su proceso de lectoescritura, algunos definitivamente no identifican las sílabas, les cuesta entender cómo se estructuran las palabras y por ello su escritura es pobre. La mitad del grupo escolar, aunque decodifican, les cuesta trabajo escribir textos en los que se busca argumenten, analicen opinen sobre situaciones que les son cotidianas. Los escritos se reducen a dos o tres enunciados. Esta situación ha afectado el desarrollo de las clases debido a que los alumnos que presentan este rezago limitan su aprendizaje.

Para la comprensión de la realidad pedagógica de mis escolares, me llevó a los senderos de la Investigación Educativa, teniendo que definir primero el enfoque, quedando constreñida así al cualitativo. Es bien sabido que existen diferentes maneras de hacer investigación cualitativa, sin embargo, decidí que fuese bajo la investigación – acción (IA), apoyándome de autores como Elliot. De ahí es que reconociendo el ciclo que conlleva la IA, reconocí que existen etapas para su implementación, es así llevé a cabo un diagnóstico educativo. También es conocido, que existen diversas sugerencias procedimentales para abordar un Diagnóstico Educativo, sin embargo, retome aquellas sugeridas por Astorga y Van der Bijl (1991), me parecieron asertivas y metodológicamente orientadoras

en la investigación, que permitieron conocer a profundidad las circunstancias en la enseñanza que configuran la problemática educativa señalada.

El uso de la observación participante y la escritura del Diario Escolar, examinado a partir de 3 ejes de análisis, permitió reconocer la realidad educativa de la problemática que presentan mis escolares, asintió intuir el por qué los escolares aún no han adquirido o consolidado la lectoescritura.

Descripción del proceso de investigación

En el procedimiento Metodológico, fue importante determinar el problema que deseaba diagnosticar. Revisando mi historia profesional, encontré esos tropiezos en la enseñanza constantemente, relacionados con la adquisición de las habilidades comunicativas de niños que han sido mis alumnos. Para el ciclo escolar 2024 – 2025, en que se me asignó el grupo de 3° "A", de la Esc. Prim. Vespertina-"Emperador Cuauhtémoc" de Acapulco, Guerrero., me encuentro con la problemática de que tengo estudiantes a mi cargo que aún no han consolidado su proceso de lectoescritura, algunos definitivamente no identifican las sílabas, les cuesta entender cómo se estructuran las palabras y por ello su escritura es pobre. La mayoría del grupo escolar, aunque decodifican, les cuesta trabajo escribir textos en los que se busca argumenten, analicen opinen sobre situaciones que les son cotidianas, los escritos se reducen a dos o tres enunciados.

Una vez determinada, la situación insatisfactoria o problemática, en la comprensión de la realidad pedagógica de mis escolares, me llevó a los senderos de la Investigación Educativa, teniendo que definir primero el enfoque, quedando constreñida así al cualitativo, toda vez que el mismo "permite comprender la realidad social desde la perspectiva de los actores involucrados, lo que enriquece el análisis e interpretación de los fenómenos" (Hernández-Sampieri et al, 2014)

Es bien sabido que existen diferentes maneras de hacer investigación cualitativa, sin embargo, decidí que fuese bajo la investigación – acción (IA), porque ésta ayuda a examinar e interpretar "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos." (Elliot, 2000, p.5)

Como parte de diseño de investigación se implementó un diagnóstico educativo, ello bajo las sugerencias o pasos a seguir desde la configuración de Astorga y Van der Bijl (1991), definiéndolo como: "es una forma de investiga-

ción en que se describen y explican problemas con el fin de comprenderlos" (p.28), procediendo a elaborar un plan, que me llevaran a comprender: ¿cuál es el enfoque didáctico que orienta la enseñanza de la lengua? ¿cómo se trabaja el aprendizaje de la escritura con los escolares? ¿qué papel tiene la lectura para la enseñanza de los estudiantes? ¿Qué dificultades enfrenten los estudiantes con mi manera de enseñanza de las habilidades comunicativas?..

Centré mi objetivo en: Conocer las causas o factores en la enseñanza que influyen en que los escolares de 3° "A", de la Esc. Prim. Vespertina "Emperador Cuauhtémoc, ciclo escolar 2024 -2025, no han podido consolidar la lectoescritura.

Como técnica de Investigación recurrí a la observación participante, grabando mis clases por cinco días, precisamente en el aula donde se desarrolla mi trabajo docente, enfocando el análisis en mi forma de enseñanza. Empleé un diario de clases en el que transcribí las sesiones grabadas. La parte más complicada, metodológicamente, fue su examen. Sin embargo, me apoyé de las sugerencias de Bertely (2017) quien, define la perspectiva etnográfica: "como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades" (p.64). El apoyo bibliográfico en esta etapa fue elemental, pues me ayudaron a la reflexión y análisis de los hallazgos.

Para el examen de los Diarios, consideré tres ejes de análisis: organización y desarrollo del trabajo con la lengua en el aula, el trabajo con la lectura y la producción de textos. Fui subrayando esos diálogos con los niños y mi persona, recobrando evidencias empíricas, las cuales analicé bajo una triangulación teórica, desde la perspectiva sociocultural, que permitió identificar mi trabajo docente inapropiado, relacionado con la manera en que organizo la planeación didáctica y la enseñanza de las habilidades comunicativas. Esto me permitió preparar el informe del Diagnóstico que presenté en colegiado del profesorado que integra la MEB.

Resultados de la investigación a partir de la implementación del diagnóstico

El informe del diagnóstico se realizó a partir de los ejes de análisis descritos en líneas anteriores, encontrando hallazgos que enmarcan mi manera de cómo

concibo la idea en que aprenden mis alumnos, así como mi función en su aprendizaje, mismos que a continuación se describen.

Organización y desarrollo del trabajo en la lengua. Enseñanza centra en el docente

En el análisis de mi práctica docente, fui descubriendo que mi enseñanza es dirigida, sin otorgar participación a los escolares para que intervengan en su aprendizaje. Por ejemplo, trabajando el proyecto "Gotita a gotita se acaba el agüita", retomado del libro proyectos del aula, encontré situaciones durante su implementación, que me llevaron a repetir la instrucción en dos ocasiones, porque los alumnos se negaban a trabajar y simplemente estaban sumergidos en sus platicas, esto porque retomo temáticas que no son del interés del alumnado ni significativos en su comunidad.

Otro ejemplo mi enseñanza dirigida se apreció cuando intenté trabajar otro de los proyectos sugerido del libro ya señalado, y para su comienzo pregunté: ¿Cómo podemos lograr mantener la temperatura de un objeto? Sin embargo, no hubo participación del estudiantado y decidieron permanecer callados.

Para el segundo día decidí entrar a la temática con la indicación que leyeran la página 163 de Proyectos Escolares, para después cuestionarlos: ¿Es común ahora que traigan sus botellas térmicas? ¿Saben porque se llaman así?, los estudiantes permanecieron en silencio, sin ninguna aportación a los cuestionamientos que les hice. Seguí hablando sobre las cualidades de estos recipientes, que es mantener su líquido por un tiempo considerable, sin embargo, los niños seguían la misma actitud, permanecer callados y solo escuchando, como espectadores de lo que les decía.

Las actividades trabajadas no surgieron del contexto, necesidades o intereses de los alumnos, Encuentro que al no tomar en cuenta estos elementos "Los alumnos sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que despliegan ante ellos su actividad mental constructiva generadora de significados". (Serrano de Moreno et al. 2011, p.19). Sin los requerimientos aludidos, no se les permite a los estudiantes que exploren, experimenten y reflexionen con significado.

En una enseñanza dirigida se limita la interacción del alumnado. Me percaté que las acciones de enseñanza aprendizaje están organizadas para trabajarse individualmente. Bodrova y Leong (2004) examinando a Vygotsky considera

que: "la construcción cognitiva está mediada socialmente, está siempre influida por la interacción social presente y pasada... Las ideas del maestro median o influyen en lo que el niño aprende y cómo lo hace" (p.8). De ahí la importancia de poder generar espacios en que los escolares tengan oportunidad de comunicarse y aprender socialmente esos contenidos culturales que de alguna manera comparten y les son comunes.

El trabajo con la lectura. Alejada de los intereses y necesidades de los alumnos

En el afán de desarrollar las actividades de los proyectos, dispuse de ejercicios con los libros textos solo para tener información necesaria, y los alumnos otorgaran respuestas inmediatas a las actividades didácticas presentadas, sin dar oportunidad de que los alumnos indagaran sobre un determinado tema. Así, en una de las clases observadas, les pedí leyeran en voz alta las situaciones que Juan de Nezahualcóyotl un niño que padecía de este líquido valioso. Al finalizar la lectura otorgue indicaciones para contestar tres preguntas, solicitando su opinión acerca de la situación presentada. Les cuestioné: ¿Ustedes han vivido alguna situación semejante a la de Juan? ¿conocen a un familiar que ha pasado por la misma situación, es decir, la carencia de agua? Hubo un silencio sacramental, por ello opte otorgar unos minutos más para que reflexionaran. Les leí la segunda y tercera pregunta: ¿Qué situaciones similares identificas en tu comunidad?, ¿Qué podrían hacer para prevenir la escasez del agua? y ¿cómo propiciar su cuidado en la escuela y comunidad?, esperé para que los alumnos escribieran las respuestas, pensando que con la información que habían leído podrían resolver fácilmente el ejercicio. El resultado de la actividad fue desalentador, porque solo contestaron con respuestas de monosílabos: "Si, No".

Después de mi análisis de la enseñanza aprecio que, la lectura va más allá de la decodificación y es importante como docente apostar a actividades que permitan a los alumnos sumergirse en los textos con escritos que tengan significado para ellos, relacionándola con su entorno y necesidades que se les presentan, por ello es como profesional de la educación, asumir desafíos en la lectura a tal modo de interesar a los docentes en el uso de esta habilidad, como lo enuncia Lerner (1994):

> El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar (p.40)

En el trabajo con la escritura.
Redacción de textos solo para resolver ejercicios escolares.

El examen de la observación de mis clases encuentro que he empleado la escritura solo para que los escolares resuelvan preguntas o ejercicios didácticos propuestos en los libros de texto de la SEP o bien las actividades de una guía escolar y con ejercicios que elegí para complementar o profundizar los contenidos planeados. Así por ejemplo, hablando de la actividad escolar descrita en el párrafo anterior, respecto a las situaciones que vivía Juan, al finalizar la lectura les pedí al alumnado que contestaran las preguntas, leyéndolas en voz alta, Es decir, elegí la información del texto para que los alumnos la leyeran de manera individual y di por sentado que con eso bastaba para que los alumnos contestaran el ejercicio didáctico y con ello, la apropiación de los saberes y la consecución del propósito del proyecto.

Ante este examen de mi práctica considero asumir ciertos desafíos que permitan a mis escolares desarrollar esta habilidad, en su trayecto educativo, como expresa Lerner (2001):

> El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo -por experiencia, no por transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso constituirlo por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión. (p.40)

La escritura en mi aula es limitada, los alumnos redactan textos cortos de manera individual y en ocasiones cuando me percato que no están redactando, me involucre ayudándoles para ello escribo gran parte de la respuesta en el pizarrón, sin permitirles a ellos socializar sus conocimientos e hipotetizar las posibles respuestas.

Conclusiones finales

Durante la investigación diagnostica me percaté que mi práctica educativa a pesar de utilizar herramientas digitales, agregar textos complementarios y ejercicios con diferentes gradualidades que les facilite a los alumnos la comprensión de los contenidos que se abordan, dejó de lado las interacciones entre los escolares, en pocas ocasiones propicio la socialización de conocimientos y no he tomado en cuenta los intereses, necesidades y situaciones que viven los dicentes dentro de su comunidad. Las prácticas sociales que los niños realizan fuera de aula, constituyen una herramienta poderosa en el aprendizaje de los alumnos.

En la organización de la enseñanza es completamente dirigida, en la mayoría de las veces, he visto a ésta de manera transmisiva, por ello mis clases con relación a la lectura y escritura se hace en forma expositiva, esperando que los alumnos memoricen y resuelvan los ejercicios didácticos.

Los estudiantes constantemente requieren de apoyo para resolver tareas, lo cual ocupa mucho de mi tiempo, porque en mi planeación prevalece el trabajo individual. Al no permitir el trabajo colectivo, no hay interacción entre el alumnado, dando como resultado la elaboración de textos muy cortos en los cuestionamientos que se les presentan.

Como lo he enunciado es necesario favorecer la comunicación entre el alumnado, porque el aprendizaje es social y por ello los proyectos escolares deben estar al alcance de los intereses del estudiantado, de tal suerte que puedan leer y escribir textos auténticos, significativos que les ayude a fortalecer la apropiación de la lectura y escritura.

Por las anteriores aseveraciones estoy convencido que es necesario cambiar mi práctica docente y transformarla, retomando elementos en la organización de la enseñanza bajo un enfoque sociocultural. Sin embargo, no hubiese podido comprender la realidad educativa bajo la cual estoy inmerso conjuntamente con mis estudiantes, sin haber hecho investigación educativa metodológicamente apropiada y por ello, la implementación del Diagnóstico, fue de suma importancia.

Referencias

Astorga, A., y Van Der Bijil, B. (1991). Manual de Diagnóstico Participativo (2° Ed.). Buenos Aires, Argentina: Cedepo-Humanitas.

Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, Construcción de un objeto etnografíco, (pp. 63 - 93). Colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós.

Bodrova, E. y Leong, D. (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky, Introducción a la teoría de Vygotsky (pp. 2 -14). SEP; Pearson Educación de México

Delia Lerner (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Transformar la enseñanza de la lectura y la escritura. (pp. 39-79). México, Fondo de Cultura Económica.

Elliot, J. (2000) La Investigación-Acción Educativa, ¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?, (pp. 23 - 34). Ediciones Morata

Hernández-Sampieri, R. , Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.

El conocimiento tradicional músical de niños de la comunidad de Chuxnabán, Oaxaca, su relación con el conocimiento científico*

*Joel Martínez Gómez***

Resumen

Este anteproyecto se inscribe en la línea de investigación de educación científica intercultural, conducida por la Dra. Adrianna Gómez Galindo (unidad Monterrey del Cinvestav). Su propósito fundamental es identificar y analizar las relaciones entre los conocimientos tradicionales de música y el aprendizaje de la ciencia. El estudio tiene como objeto central analizar la relación que existe entre los conocimientos musicales de la comunidad de San Juan Bosco Chuxnabán, Oaxaca, y los contenidos del Campo formativo de saberes y pensamiento científico del currículum de la Nueva Escuela Mexicana 2022, mediante el diseño y la aplicación de una propuesta didáctica.

Al respecto, la educación científica e intercultural favorece el análisis y la integración dialógica de los conocimientos tradicionales y los conocimientos científicos, enriqueciendo la movilización didáctica de enfoques de aprendizaje inclusivos, descolonizadores y contextualizados.

De esta manera, la presente investigación pretende generar diversos análisis del conocimiento tradicional de la música oaxaqueña, desde la postura que León Olivé denomina pluralismo epistemológico, para construir puentes didácticos entre la enseñanza de la ciencia y los saberes musicales, favoreciendo la equidad epistémica.

Palabras clave: educación científica intercultural, conocimientos tradicionales de música, conocimiento científico, pluralismo epistemológico, metodología por diseño.

* Línea temática: Educación en ciencias naturales
Porcentaje de avance: 10%.

** Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativa. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
jmartinezg@cinvestav.mx

Introducción

La comunidad de San Juan Bosco Chuxnaban, se caracteriza por ser un escenario sociocultural que favorece el aprendizaje de la música tradicional oaxaqueña por medio de diálogos intergeneracionales en los cuales se hereda el uso de instrumentos musicales y su interpretación, por medio de prácticas arraigadas en cosmovisiones de la naturaleza y la fe por lo divino; hechos que favorecen y dan sentido a su comprensión y su relación con el mundo.

Este legado histórico, sobre la conversación musical entre familias y amigos de la comunidad, se entrelaza con el desarrollo de habilidades motrices, de lenguaje verbal y no verbal, observación de la naturaleza, el desarrollo rítmico y la posibilidad la creación de propuestas propias; sin embargo las atribuciones que estas habilidades aportan a la posibilidad de desarrollar interpretaciones sobre el universo del aprendizaje de las ciencias convierten a la enseñanza y al aprendizaje de la música tradicional en un elemento que para integrarse en la escuela requiere ser analizado con una mirada contextualizada en la relación con los saberes acumulados que la comunidad de músicos ha construido como conocimiento tradicional. Ello no sólo para instrumentar sus piezas musicales sino para interpretar, leer, escribir, traducir y compartir su cultura en escenarios artísticos pero a su vez en contextos escolares.

Precisamente en la relación de diversos contextos de aprendizaje basados en la inclusión de la diversidad social y cultural, la implementación del llamado currículum de la Nueva Escuela Mexicana 2022 (NEM-2022) plantea, como uno de sus 7 ejes articuladores, la interculturalidad crítica como elemento clave para caracterizar los contextos en los cuales los estudiantes convergen en escenarios ricos en experiencias de aprendizaje que requieren ser revaloradas y didáctizadas en las aulas ya que en ellos desarrollan y construyen cosmovisiones del universo social, espiritual y filosófico, en el cual los estudiantes se desenvuelven. Específicamente el campo formativo de saberes y pensamiento científico se favorece el debate pedagógico y didáctico para la implementación de escenarios de educación científica e intercultural en los cuales las experiencias y conocimientos tradicionales relacionados con la interpretación musical pueden favorecer el análisis de contenidos relacionados con disciplinas como la física, la matemática y la biología.

Tomando en consideración el enfoque de la NEM-2022, la comunidad del pueblo de San Juan Bosco Chuxnaban, tiene un vasto legado de músicos que

desde su infancia comienzan por desarrollar habilidades interpretativas para generar música, por medio de instrumentos de percusión, viento o cuerda que son parte de los espacios familiares, hechos que favorecen el desarrollo de conocimientos tradicionales para construir su noción de tiempo y espacio pero, que hasta el momento no han sido insuficientemente analizados.

Por lo cual esta investigación pretende desarrollar diversos análisis basados en la posibilidad de implementar una propuesta didáctica que genere diálogos interculturales entre las prácticas comunitarias de la música tradicional y los conocimientos de la ciencia escolar Esta labor cobra sentido y relevancia al favorecer la posibilidad de desarrollar criterios de pluralismo ontológico y epistemológico, considerando que en términos de León Olivé (2012), el conocimiento debe interpretarse en su contexto y, en este caso, en el contexto del conocimiento de la música tradicional considerar que se han desarrollado diversas habilidades pero también estrategias para conocer, construir e interpreta música, pero a su vez a la relación que esta tiene con la naturaleza en las leyes de la física, el uso de la matemática, y las características de la naturaleza como el canto de aves.

Resulta ineludible mencionar que la interpretación de la realidad por medio de la lectura de la ciencia se encuentra presente de forma implícita en diversas áreas de la vida cotidiana y la música como expresión humana de las comunidades locales, no es la excepción. De acuerdo con la tradición de la música clásica, esta manifestación artística del ser humano es matemática pura, en proceso de evolución constante, que puede interpretarse desde un conocimiento que ha sido diseñado y enseñado de manera formal, pero también como un saber que se ha heredado de manera generacional, por medio de la cultura regional.

En todas sus variantes, la música encierra numerosas proporciones, medidas y estructura que pueden ser descritas como herramientas para el desarrollo de habilidades del conocimiento científico pero a su vez del conocimiento tradicional.

Por lo cual describir los entresijos de estas relaciones nos permite plantear nuevas bases en procesos didácticos para favorecer la enseñanza de la educación científica intercultural.

Descripción de la experiencia de la intervención

La base epistemológica del conocimiento tradicional de las comunidades indígenas, se sostiene de manera profunda en los aprendizajes que se han construi-

do desde su propio contexto, sin presuponer lo que el otro debe saber o cómo debe resolverlo; por lo cual es necesario entender que al hacer uso del enfoque de educación científica intercultural se requiere un diseño metodológico que distinga con particularidad la estructura histórica, social, creencias interpretativas, ritos culturales, representaciones simbólicas y aquellos eventos que son propios de regionalismos o componentes geográficos, de las comunidades y conocimientos que se pretende interpretar y organizar. Por tales motivos esta investigación utiliza un esquema metodológico sustentado en lo que León Olivé a expuesto como pluralismo ontológico y epistemológico (2012), en el cual en el análisis de la construcción de conocimiento no debe existir criterios de decisión independientes a los contextos de aquellos saberes que se pretende interpretar (normas, prácticas sociales, estructuras organizacionales, conocimientos prácticos, uso de herramientas), ya que es en ese contexto particular e histórico en el cual las personas (como ciudadanos, hijos, hijas, padres, madres, abuelos, etc.) construyen quienes son.

Tomando como referente los elementos antes expuestos, esta investigación ha recuperado como enfoque fundamental para el análisis de la información y propuesta de actividades: la metodología de investigación basada en diseño.

Ya que asume que "el aprendizaje es contextual y, por lo tanto, los diseños para el aprendizaje deben ser contextualizados", favoreciendo a la que Olivé (2012)define cómo equidad epistémica, en la cual frente a los diversos tipos de conocimiento científicos-tecnológicos y conocimientos tradicionales se requiere una mirada basada en la articulación de las prácticas que generan cada uno de ellos, ya que en sentido estricto ningún tipo de conocimiento puede considerarse como completo o acabado, ni alguno superior a otro. Al respecto, como parte de la de desnaturalización de la ciencia (Olive, 2000) en la cual se hace visible que ningún conocimiento puede ser inamovible, la equidad epistémica favorece la comunicación entre diferentes grupos culturales, la interdisciplinariedad, lo cual cuestiona la mirada colonialista que se ha tenido de los conocimientos tradicionales.

De esta manera la investigación basada en diseño ha favorecido el análisis de cuestionamientos relacionados al ¿Cómo funciona en el entorno de aprendizaje, la aplicación de ciertos saberes?, develando el ¿Cómo funciona un entorno de aprendizaje? (Design- Based Research Collective, 2003); que en el caso del aula de ciencias y los saberes musicales de la comunidad indígena favorece a identificar ¿Cómo funcionan o pueden recuperarse y aplicarse en en el entorno

de la enseñanza de las ciencias los saberes musicales? generando condiciones dialógicas de igualdad.

Al respecto este proyecto de investigación a tenido como eje rector el enfoque de pluralismo epistemológico para generar un puente entre los conocimientos tradicionales y los conocimientos científicos (Glen S. Aikenhead & Dean Elliott, 2010) este enfoque a favorecido el diseño de una propuesta de análisis que pretende identificar los diálogos interculturales entre conocimientos. Por lo cual podría distinguirse que la investigación está dividida en tres momentos:

1. Recolección y análisis del referente empírico de la comunidad y sus conocimientos de música tradicional.
2. El diseño de una secuencia didáctica que corresponde a la metodología de investigación basada en diseño.
3. El análisis de las producciones de los estudiantes para comprender la relación que existe entre el diálogo del conocimiento tradicional y el conocimiento científico.

De los cuales para la presentación de este avance de proyecto de investigación se ha comenzado a construir el primero de los 3 momentos.

Esta caracterización del proceso de investigación permite distinguir que la primera parte de ella contempla recuperar la perspectiva de la comunidad en relación a sus conocimientos de música tradicional y la manera en la cual los construyen y heredan de manera práctica, para poder así contar con elementos del referente histórico, contextual y de aprendizaje de la comunidad para el diseño de la secuencia didáctica considerando la relación entre los saberes musicales y el conocimiento científico del currículum de la NEM 2022, sin embargo el elemento fundamental corresponde a la manera en la cual se interpreta el diálogo que se genera entre el conocimiento tradicional de la música y el conocimiento científico.

Descripción de los resultados parciales o finales

Considerando los elementos antes señalados, Engeström (2008) plantea en las investigaciones basadas en diseño que existen "hilos o principios epistémicos", los cuales son transversales a la metodología, la teoría, y dotan de sentido y

significado a los razonamientos sobre los datos obtenidos. Por ello esta investigación plantea el siguiente esquema metodológico considerando cuatro momentos que darán estructura a la definición, interpretación y propuesta con la cual se abordará como objeto de estudio, el diseño de una propuesta didáctica con los siguientes momentos:

1. Revisión pormenorizada de la estructura teórica del campo de la enseñanza de las ciencias y su vinculación con la propuesta curricular de la nueva escuela mexicana 2022:
    a) Identificación de los contenidos del campo formativo de saberes y pensamiento científico que pueden ser asociados a los saberes musicales de la comunidad de músicos oaxaqueños
    b) Revisión de los libros de texto que plantean situaciones didácticas basadas en proyectos en los cuales los contenidos identificados sean didácticos como propuesta de enseñanza.
2. Análisis de investigaciones de la enseñanza de las ciencias que recuperan la metodología basada en diseño para la estructura de la propuesta de actividades para la recuperación de los saberes en el contexto del aula de ciencias.
    a) Diseñar la secuencia didáctica
3. Aplicación de entrevistas basadas en la metodología hermenéutica a docentes de primaria, maestros de música y estudiantes de la comunidad para generar un acercamiento al conocimiento tradicional de la música que interpretan.
4. Analizar los resultados de la aplicación para generar recomendaciones sobre la implementación de futuras herramientas en la enseñanza de las ciencias con enfoque de interculturalidad crítica, considerando como principio el contexto de enseñanza y aprendizaje en el cual se sitúan los saberes de la comunidad.
    a) Generar una propuesta de análisis basada en la metodología hermenéutica, que favorezca el diálogo entre los conocimientos tradicionales de la música y los contenidos del campo formativo de Saberes y Pensamiento Científico de la NEM-22.

Con especificidad el punto que corresponde a la aplicación de entrevistas para recuperar el referente empírico de la comunidad en un diálogo entre sus saberes tradicionales relacionados con el conocimiento musical y su posi-

ble vinculación a la propuesta de aprendizaje del campo formativo de saberes y pensamiento científico de la NEM-22, se llevó a cabo del 26 al 29 de de marzo la primera recopilación de datos referentes al trabajo de campo dónde las entrevistas se realizaron a 1 director de primaria, 4 profesores de primaria, 1 profesora de telesecundaria y 1 maestro de música de la banda infantil y juvenil "las cinco llagas". Estas entrevistas tuvieron un enfoque etnográfico, buscando entender las percepciones y prácticas relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de música tradicional en el contexto escolar.

El contexto de los maestros de la comunidad, la intención fue poder desarrollar un diálogo en el cual se identifique si en algún momento han vinculado los conocimientos de música tradicional de los estudiantes a la enseñanza de contenidos de disciplinas como biología, física o química desde los contenidos que plantea el currículum de la NEM-22.

Al respecto los datos generales obtenidos son los siguientes:

- Los maestros de educación primaria han utilizado las habilidades de los niños de músicos en eventos culturales para el diseño y aplicación de números musicales y tablas rítmicas, sin embargo estas habilidades del análisis y lectura del tiempo, ritmo y conocimiento del esquema del cuerpo de los estudiantes no ha sido aprovechada en la presentación de contenidos curriculares.
- El conocimiento musical de los estudiantes con los maestros entrevistados se identifica que no ha sido utilizado para el diseño de proyectos áulicos o escolares que vinculen a la comunidad con sus tradiciones musicales.
- El conocimiento de los maestros titulares de la organización del currículum sintético al plan analítico desde el enfoque de la NEM-22, está limitado a creencias y al uso de proyectos que se encuentran diseñados en los libros de texto sin generar sus propios proyectos o co diseño de nuevos contenidos que retomen los conocimientos y habilidades que los estudiantes han desarrollado en su comunidad.

Los 3 puntos antes señalados son susceptibles de ser capitalizados como parte del fortalecimiento del proyecto formativo de los docentes, tomando en cuenta que durante los diálogos se distinguen puntos relevantes del conocimiento musical que puede ser vinculado al currículum:

1. Saberes prácticos en el uso de instrumentos de viento, podrían favorecer el desarrollo de conocimientos de máquinas simples debido a que los estudiantes reconocen el funcionamiento de las llaves para generar sonidos lo cual puede asociarse con contenidos de física.
2. El conocimiento de su cuerpo para identificar cómo soplar al tomar una postura correcta pueden vincularse a conocimientos relacionados con biología: funcionamiento del cuerpo humano.
3. Conocimiento de partes de su boca (biología: funcionamiento del cuerpo humano):
    a) Lengua, labios, paladar, dientes (con la finalidad de producir sonidos, con objetivos diversos)
4. Conocimientos relacionados con higiene para mantener sus instrumentos en óptimas condiciones mediante la limpieza de la boquilla y la del cuerpo del instrumento (biología: higiene y conocimiento de enfermedades)
5. Desarrollo de habilidades motrices finas que favorecen la coordinación y organización sensorial del cuerpo.
6. La temperatura del aire que se exhala del cuerpo para mejorar el sonido del instrumento.
7. Materiales y aleaciones con las que están hechos los instrumentos lo cual permite que el sonido sea de diferente calidad (Química)
8. La relación entre el cuerpo humano, los instrumentos musicales y los seres vivos para la producción de sonidos que comunican diversas intenciones.
9. Los seres vivos tienen diversos sistemas biológicos para generar sonido que pueden ser comparables con el conocimiento de la producción de sonido que los niños músicos conocen de su propio cuerpo.

Los puntos antes expuestos anteriormente derivados del primer acercamiento al trabajo de campo, favorecen el análisis minucioso para el diseño de una propuesta didáctica que logre vincular los conocimientos previos de los estudiantes (desde una mirada intercultural) para generar un puente didáctico con los contenidos de la NEM-22.

Referencias

Artigue, M. (1994). Didactical engineering as a framework for the conception of teaching. products. *Didactics of mathematics as a scientific discipline*, *13*, 27-39.

Aikenhead, G. (2010). Renegotiating the Culture of School Science: Scientific Literacy for a Informed Public. *Lisbon's School of Science Conference*, *April*.

Banilower, E. R., Smith, P. S., Weiss, I. R., Malzahn, K. A., Campbell, K. M. y Weis, A. M. (2013). Report of the 2012 national survey of science and mathematics education. Horizon Research, Inc. Report of the 2012 national survey of science and mathematics education. Horizon Research, Inc.

Block, David (2022) "Las matemáticas en el plan de estudios 2022: una voz de alerta" – *Nexos*. (18 de mayo de 2022).

Couso, D., Márquez, C. (2023) (Eds.). Pensar críticament a l'aula de ciències: Activitats competencials per a estudiants de secundaria. Graó.

Coll, C., (2008) "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", en Revista de Educación, núm. 346, mayo-agosto 2008.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, *32*(1), 5–8.

Echeverria, Bolivar, (2006). Vuelta de siglo. Biblioteca Era, México d.f.

Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. Ítaca-Fondo de Cultura Económica.

European Commission (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. European Commission Education and Training UE.

European Commission (2015). Science education for responsible citizens. European Union. https://doi.org/10.2777/12626

El-Hani, C. N., & Ludwig, D. (2024). Intercultural Education as Dialogue Between Knowledge Systems: Elements of a Theoretical Framework. *Science and Education*. https://doi.org/10.1007/s11191-024-00525-z

Fanon, Franz (1963), The Wretched of the Earth. Pref. by Jean-Paul Sartre, Nueva York, Grove Press.

Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), International Handbook of Teacher Education (pp.187-230). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_5

Guerra, Ramos M.T. (2023)*Empacando ciencias con "saberes"* – *Nexos*. (1 de septiembre).

Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. En la revista *Estudios pedagógicos*, núm. 36, vol. 2, pp. 333-342. Disponible en https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019

Fuentes, A. L., Eréndira, L., Campos, A., & Rojas, G. (n.d.). (2018) *Diálogo, saberes y educación no formal Una propuesta desde la mirada intercultural*.

Gadamer, H.-G. (2007). Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca: Sígueme, 1977 y 2002. Original en alemán: (1960) Wahrheit und Methode.,Tübingen: Mohr Verlag.

García Franco, A.; Lazos Ramírez, L.; Romero Rueda, X. Los maestros indígenas y la enseñanza de las ciencias en la educación primaria. Un estudio exploratorio con maestros de la Zona Montaña en el Estado de Guerrero. En Olivé, L.; Lazos Ramírez, L.; (Coords.) Hacia un Modelo Intercultural de Sociedad del Conocimiento en México. México: UNAM, 2014. p. 253–263. 2015.

Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas, Ciudad de México: Gedisa (Original en inglés 1973: The interpretation of cultures, Nueva York: Basic Books).

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, Nueva York: Aldine de Gruyter.

Guisasola, J., Ametller, J. y Zuza, K. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *18*(1). http://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801

Hernandez, C. y Miron, E. (2004). Hacia un concepto de ciencia intercultural (Vol. 22, Issue 1).

Jones, M. G. y Leagon, M. (2014). Science teacher attitudes and beliefs. En N. G. Lederman y S. K. Abell (Eds.), Handbook of research on science education (Vol. II, pp. 830-847). Routledge.

Kelly, A. E. (2014). Design-based research in engineering education: Current state and next steps. En A. Johri y B. M. Olds (Eds.). *Cambridge handbook of engineering education research*. (pp 497-517). Cambridge University Press.

Meyer, S., & Aikenhead, G. (2021). Indigenous Culture-Based School Mathematics in Action: Part I: Professional Development for Creating Teaching Materials. *Mathematics Enthusiast*, *18*(1–2).

OCDE (2023): Organisation for European Economic Cooperation. http://www.oecd.org/document/48/0,3343,en_2649_201185_1876912_1_1_1_1,00.html

Olivé, L. (1999) Multiculturalismo y Pluralismo. México, Paidós-UNAM,

Olivé, L. (2000): El Bien, el Mal y la Razón. Facetas de la ciencia y la tecnología, México DF, Paidós-UNAM.

Olivé, L. (2012) Sociedades del conocimiento justas, democráticas y plurales en América

Stavenhagen, Rodolfo. 2008. Un mundo en el que caben muchos mundos: el reto de la globalización en Daniel Gutiérrez Martínez y Helene Balslev (coords.) Revisitar la etnicidad: Miradas cruzadas en torno a la diversidad. México: El Colegio Mexiquense-Siglo XXI. Latina, Pensamiento y Cultura https://www.redalyc.org/pdf/701/70124535001.pdf

Rodríguez Mora, F. y Blanco López, A. (2021). Diseño de una secuencia de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias científicas en el contexto del consumo de agua envasada. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 18(1), 1803.

SEP (2022) Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y Descripción Densa vs Teoría Fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE* (Vol. 22).

Whittington, K. y Tekkumru-Kisa, M. (2020): Pre-service Science Teachers as Curriculum Designers: Learning Opportunities Afforded in Task Selection, Journal of Science Teacher Education, 31(5), 537-555. https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1728952

Vílchez González, J. M. y Perales Palacios, F. J. (2017). El diseño de unidades didácticas en la formación inicial de profesores de ciencias: validación de una rúbrica. Perspectiva Educacional, 57(1), 70-98.

La enseñanza de la geografía en educación secundaria mediante inteligencia artificial para el cuidado ambiental de la Laguna de Zumpango*

*Sergio Ivan Mancera Morales***

Resumen

Esta investigación de enfoque cualitativa con algunos elementos cuantitativos, evalúa el impacto de una estrategia didáctica basada en inteligencia artificial (IA) para la enseñanza de la geografía en educación secundaria, enfocada en el cuidado ambiental de la Laguna de Zumpango, Estado de México.

El diagnóstico identificó la degradación ecológica de esta laguna (que para el organismo público es un vaso regulador y para los biólogos un Humedal) y la desconexión entre los estudiantes y su entorno, situación que se ha visto agravada por el uso de metodologías educativas tradicionales.

La intervención integra herramientas de IA (como DeepSeek, QGIS, In-Video) para personalizar el aprendizaje, visualizar problemáticas ambientales y fomentar la participación crítica. Se implementó pilotaje previo en dos escuelas públicas aledañas a la laguna involucrando a ochenta estudiantes y dos docentes. Una vez, realizando ajustes, en la implementación final de la investigación que le da marco a este ejercicio, serán cuatro escuelas aledañas a la laguna incluyendo a 160 estudiantes y cuatro docentes.

Los resultados preliminares indican mayor motivación estudiantil, optimización del tiempo docente y avances en la conciencia ambiental. Sin embargo, se identificaron desafíos como la brecha tecnológica, y la necesidad de forma-

* Línea temática: 8. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales – Historia y Geografía. Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 45%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Nextlalpan.
sergio.mancera@isceem.edu.mx

ción docente en IA. La investigación contribuye a innovar la educación geográfica mediante tecnologías emergentes, vinculando el aprendizaje con acciones concretas para la sostenibilidad local.

Palabras clave: geografía, educación ambiental, secundaria, inteligencia artificial, innovación educativa.

Introducción

La Laguna de Zumpango, es un ecosistema de suma importancia, se encuentra ubicada en el municipio de Zumpango de Ocampo, en el Estado de México y enfrenta problemas de contaminación, eutrofización y pérdida de biodiversidad, problemáticas agudizadas por la falta de conciencia ambiental en las comunidades circundantes. En el contexto educativo, la enseñanza de la geografía en secundaria ha priorizado enfoques descriptivos, limitando la conexión entre el currículo y la realidad local. Este proyecto surgió para responder a dos necesidades: 1) la urgencia de formar ciudadanos críticos ante crisis ambientales y 2) la integración de tecnologías innovadoras que superen las barreras de los métodos tradicionales.

El objetivo general es *analizar la contribución de una estrategia didáctica basada en IA para fortalecer la enseñanza de la geografía y fomentar el cuidado de la Laguna de Zumpango*. La intervención del pilotaje se desarrolló en dos escuelas públicas durante el ciclo escolar 2024-2025, con ochenta estudiantes de primer grado y dos docentes. Se priorizó el uso de herramientas accesibles (gratuitas, bajos recursos de hardware y facilidad de aprendizaje) y la adaptación curricular al enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve la ética ambiental y la participación social.

Descripción de la experiencia de la intervención

La intervención se estructura en seis fases:

1. Investigación documental, haciendo uso de esta técnica para construir el marco teórico en la contextualización del proyecto. Como subraya Flick, U. (1997) para auxiliarnos a construir una base sólida y comprender de mejor manera el fenómeno estudiado. Se determinó dividir en Enseñanza

de Geografía, IA aplicada a la educación, Cuidado del medio ambiente y Laguna de Zumpango.

2. Trabajo exploratorio: La investigación exploratoria, denominada también estudio preliminar o de reconocimiento, corresponde a un enfoque metodológico dirigido a indagar fenómenos con escasa documentación científica, con el fin de estructurar una problemática de investigación que facilite la formulación de hipótesis teóricamente sustentables (Nieto, 2018). Se recopiló información geográfica, social, económica y de infraestructura, se delimitó el área en un mapa, se encontraron diversas problemáticas, entre ellas, la contaminación y la plaga de lirio acuático. Se contactó a personal de la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA), el cual nos brindó una visita guiada de la infraestructura hidráulica relacionada a la Laguna, enfatizando que es un vaso regulador, así como la principal problemática con el abastecimiento de agua potable y los cuerpos de agua, que es la falta de conciencia de la población, la cual arroja todo tipo de basura. Otra visita guiada por la laguna por parte de experta bióloga (quién por cierto nos comentó que para ellos no es laguna, ni vaso regulador, sino un humedal por el ecosistema que se encuentra en él y las funciones de regulador climático) nos permitió identificar la proporción del desastre ecológico, por contaminación, la introducción de especies exóticas, la falta de regulación de las autoridades (siendo que es Área Natural Protegida con categoría de Parque Estatal desde 2003, ...aunque, como se dijo, es un vaso regulador...). No obstante, nos comentó su propuesta de rescate tomando como elementos principales especies endémicas. Se realizaron entrevistas con comerciantes y lancheros del lugar para identificar la percepción de la población en el aspecto social y económico.

   Por último, se hizo un acercamiento con docentes de geografía de educación secundaria pública, para la muestra se eligieron las cuatro escuelas secundarias públicas más cercanas, ubicadas en Santo Tomás, municipio de Teoloyucan, dos escuelas de San Juan Zitlaltepec y una escuela en San Pedro de la Laguna, municipio de Zumpango para de esta manera rodear el cuerpo de agua. Una vez que aceptaron a formar parte del proyecto de investigación, previo permiso de su autoridad inmediata se realizó un diagnóstico inicial para identificar sus conocimientos, interés y percepciones sobre la Laguna de Zumpango y su problemática ambiental, así como su familiaridad con herramientas de IA. Para ello se les aplicó encuesta y en-

trevista semiestructurada. En ellas se identificó interés por el cuidado de este cuerpo de agua, anteriormente ya habían trabajado proyectos sobre la Laguna en sus aulas utilizando. Si bien tenían un acercamiento de la IA, consideraron que era necesario aprender a usarla.

3. Capacitación docente: Se brindó una breve capacitación a los docentes participantes sobre el uso pedagógico de las herramientas de IA: generativa (*ChatGPT*, *Gemini*, *DeepSeek*), el cual consistió en el registro, la redacción adecuada de instrucciones o *prompts* e identificar sesgos en las respuestas; Sistema de Información Geográfica (*QGIS*, *Maxent*), descargar el software, crear mapas con capas de datos, ejemplo: hidrografía, orografía, biodiversidad; creación de video (*InVideo*) registrarse, redactar instrucciones, seleccionar filtros para crear videos breves. Se mostraron dispuestos y comprometidos.
4. Pilotaje. Se seleccionaron 2 docentes que estuvieron dispuestos a participar en esta etapa. Con el contexto de su escuela, el diagnóstico particular de un grupo atendido por ellos, su programa sintético y analítico de la disciplina de geografía se procedió al diseño de un proyecto de cuidado del medio ambiente poniendo como escenario la Laguna de Zumpango haciendo uso de una herramienta de IA generativa, en este caso la elección fue *DeepSeek*, les pareció más fácil de utilizar, además de incluir una IA de mapeo y simulaciones, en este caso la elección fue *QGIS*, para cerrar se decidió utilizar el generador de video *InVideo*. Se diseñó también una rúbrica para evaluar. Se llevó a la práctica el proyecto el cual tuvo una duración de doce sesiones. Una vez concluido se aplicó les aplicó encuesta y entrevista semiestructurada a los docentes para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, para hacer correcciones y ajustes.
5. Implementación: Una vez realizadas las mejoras, ya con los cuatro docentes, se diseñará un nuevo proyecto y rúbrica de evaluación, utilizando las herramientas IA, para ponerlo en práctica en un grupo de lección aleatoria.
6. Evaluación: Se evaluará el impacto de la intervención en la conciencia ambiental de los estudiantes a través del análisis del docente mediante la aplicación de entrevistas y encuestas de percepción. Éstas se dedicarán a los cuatro profesores, a tres expertos (uno en didáctica, uno en educación ambiental y uno en IA) y a una docente de geografía jubilada, para realizar la triangulación con datos ambientales y concluir con la discusión de los resultados.

Descripción de los resultados parciales o finales

Hasta el momento de la redacción de este documento los resultados preliminares del pilotaje muestran un incremento en la motivación y la participación de los estudiantes en las actividades, lo cual se ve reflejado en los registros en las listas de evaluación y bitácora de los docentes comparando con el trimestre anterior que no usaron dichas herramientas. Asimismo, los profesores comentaron que el uso de herramientas de IA generó mayor interés, facilitando la comprensión de conceptos geográficos complejos en general y en específico de la problemática ambiental de la Laguna de Zumpango.

Se observaron dificultades en el acceso a internet y la disponibilidad de dispositivos en la escuela, lo que requirió adaptaciones en la implementación de algunas actividades, como realizar los mapas digitales y videos en casa del maestro para después proyectarlos a los alumnos en clase. En cuanto a la creación de video por parte de los estudiantes, fue sustituido por maquetas por motivo del acceso a la tecnología en casa de algunos estudiantes, situación que se deberá tener en cuenta en las siguientes fases de la investigación. También los profesores afirmaron que la capacitación en el uso de dichas herramientas es fundamental para la intervención. Se espera que los resultados finales de la investigación nos muestren el potencial de la IA para fortalecer la enseñanza de la geografía, hacer las adecuaciones pertinentes de acuerdo al contexto de las escuelas y promover la conciencia ambiental en estudiantes de secundaria.

Referencias

Flick, U. (1997). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

García-Córdoba, F., & García-Córdoba, L. T. (2005). *La problematización: Etapa determinante de una investigación (2a ed.)* Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

González-González, C. S. (2023). *El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender.* Qurriculum, *36*, 51–60. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03

Kim, M. (2022). *Developing artificial intelligence-based geography teaching and learning strategies using goal-based scenario*. Journal of the Association of Korean Geographers, 11, 271–286. https://doi.org/10.25202/jakg.11.3.1

Nieto, N. E. (2018). *Tipos de Investigación*. Universidad Santo Domingo De Guzmán.

Sánchez Puentes, R. (2000). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.* Plaza y Valdés Editores.

Walker, M., y Winders, J. (2021*). Where is artificial intelligence? Geographies, ethics, and practices of AI. Space and Polity*, *25*, 163–166. https://doi.org/10.1080/13562576.2021.1985869

Danza y educación primaria: reflexiones desde un estado del conocimiento*

*Tania Vega Ponce***

Resumen

Esta ponencia presenta el avance del estado del conocimiento de un proyecto de investigación sobre la danza en educación primaria. A través de este análisis, se busca comprender las discusiones planteadas en diversas investigaciones respecto a las diferentes perspectivas sobre su aplicación en las aulas. La metodología empleada en la investigación es la narrativa, lo que permite articular distintos referentes teóricos y categorizar los conceptos clave del estudio. Para ello, se ha retomado el enfoque del estado del arte propuesto por Jiménez-Vázquez (2015), a fin de recopilar, analizar e interpretar la producción académica en torno al tema.

Los estudios revisados coinciden en señalar la limitada presencia de las artes en educación primaria, destacando que la danza suele estar restringida a festividades escolares sin una integración real con los contenidos de los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Asimismo, se identifica una falta de formación docente en educación artística, lo que repercute en la ausencia de estrategias didácticas para su implementación.

A partir de estos hallazgos, esta ponencia invita a reflexionar sobre los factores que han contribuido a la marginación de la danza en el aula y plantea la necesidad de repensar su enseñanza desde nuevas perspectivas que permitan su reconocimiento como una herramienta pedagógica fundamental en la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: danza, práctica docente, educación primaria.

* Línea temática: educación artística.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Maestría en Investigación de la Educación, 2do semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
tania.vega@isceem.edu.mx

Introducción

La Danza en la educación básica ha cobrado mayor relevancia en los currículos educativos de nivel primaria desde 1993. En contraste, otras disciplinas artísticas como la Música y las Artes Visuales han tenido mayor presencia en la formación de los estudiantes, integrándose de manera más consiente en la enseñanza. La que menos relevancia ha tenido en las aulas ha sido el Teatro, que al igual que la Danza, han sido marginadas en las escuelas, a pesar de haber sido incorporadas en el currículo desde la reforma educativa del sexenio de Carlos Salinas de Gortari.

Desde mi experiencia como Promotora de Educación Artística en primarias del Estado de México, he observado que los docentes de este nivel educativo utilizan la danza de manera limitada, restringiéndola a demostraciones en festivales escolares o ceremonias cívicas. Esta visión instrumental de la danza deja de lado su potencial como un lenguaje expresivo capaz de transmitir ideas y emociones. Su práctica no debería limitarse a un solo campo formativo, sino integrarse en otras áreas o campos del conocimiento, ya que el movimiento, el uso del espacio, la adopción de posturas corporales y el desplazamiento pueden contribuir a la comunicación sin necesidad del uso de la voz.

Esta ponencia tiene como objetivo analizar las investigaciones y ponencias realizadas sobre la Danza en el ámbito educativo del nivel primaria, tomando como base el estado de conocimiento de mi investigación para obtener el grado de Maestría en Investigación de la Educación. Para este ejercicio retomé las tres fases del estado del arte que propone Jiménez-Vázquez (2015), realizando la recopilación, análisis e interpretación de la información de documentos, apoyándome en ejes derivados de su postura epistemológica, teórica y metodológica; posteriormente interpreté y comprendí el contenido desde la postura de los autores. Por último, integré los datos en una tabla, clasificándolos por su contribución, objetivos, tipo de investigación, por unidad de análisis, por metodología, hallazgos y categorías teóricas.

En el ejercicio del análisis continuo de la información, observo que la mayoría de las investigaciones coinciden en que las artes no han sido aplicadas de manera adecuada en las aulas de primaria. Algunas de ellas han propuesto metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza de las Artes y la Danza, sin embargo, aunque el tema ha sido abordado, su discusión sigue siendo limitado en comparación con otros ámbitos sociales y científicos. A pesar de que

investigadores y docentes han señalado esta situación desde hace varios años, el uso o falta de uso de la Danza en el aula sigue siendo un tema de debate: ¿por qué nos seguimos preguntando sobre lo mismo?

A partir de esta exploración, me cuestiono: ¿qué se ha investigado sobre la Danza en la educación primaria? y ¿cómo se ha aplicado la Danza en este nivel educativo según lo documentado en el estado de conocimiento?

Para dar respuesta a estas preguntas parto de los siguientes supuestos. Las investigaciones sobre la Danza en el ámbito educativo se han enfocado al diseño de propuestas o estrategias didácticas para mejorar su enseñanza como López (2015) en su informe de práctica educativa "El método de aprendizaje basado en proyectos aplicados a la enseñanza de la Danza" y Velásquez (2018) "Los niños interpretan la danza folclórica, estrategias de enseñanza para la identificación y creación de personajes". Otras cuestionan la importancia que los docentes de primaria le asignan en el aula, derivando a tomar la decisión si la aplica o no con sus estudiantes como en la tesis de Alonso (2020) "Danza y pedagogía: La danza educativa en la educación infantil y el taller-representación como propuesta metodológica aplicada" y Ávila (2010) "La Danza Educativa en México: Una herramienta pedagógica (nivel educación primaria)". Es posible que esta disciplina se esté aplicando en las aulas por parte de los docentes desde una perspectiva poco didáctica, debido a la escasa formación desde las Escuelas Normales y Licenciaturas. Esto conlleva a su utilización en el ámbito educativo únicamente como una demostración en festivales, sin considerar los programas educativos establecidos.

Desarrollo

Investigadores y profesionales en danza que se dedican a la docencia tanto en nuestro país como en el extranjero, se han preguntado ¿por qué se le sigue atribuyendo poco valor educativo? Esta percepción surge debido a que las principales disciplinas y de mayor interés abordadas en las aulas son las Matemáticas, la Lengua escrita, además de las Ciencias Naturales o Exactas. Algunos investigadores consideran que los docentes deciden no usarla en el aula por la errónea aplicación de la didáctica, así que han propuesto métodos y recursos para que los docentes puedan hacer uso de ella adecuadamente. Sin embargo, este discurso en las investigaciones ha estado presente desde hace más de 15 años.

Ávila (2010) señala que, a pesar de que la Danza fue incluida en el currículum de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), los docentes de primaria no la valoraban como una actividad formativa esencial, sino como una práctica complementaria.

En la tesis de Alonso (2020) contextualizada en España, se menciona que los docentes que imparten clases a infantes no tienen una formación especializada en Danza Educativa, argumenta que ésta no se encuentra en el currículo, por lo que son pocos los docentes que la consideran esencial en sus clases para el desarrollo cognitivo, motriz y creativo de los educandos.

Son pocas las investigaciones sobre la Danza en educación primaria, aquellas que la abordan como disciplina específica han sido elaboradas en el nivel de secundaria. En primaria predominan las investigaciones que se enfocan más a la educación artística, por lo que fueron las que consideré para la segunda etapa del estado de conocimiento, la sistematización y el análisis de la información (Jiménez-Vázquez, 2015). A continuación, el análisis cuantitativo.

He recuperado 38 documentos relacionados con mi investigación; aunque la mayoría se enfocan en la Educación Artística, localicé siete tesis pertinentes. Una de ellas, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) de Gómez (2024), hasta ahora es la que tiene una relación más estrecha con mi estudio, aunque se centra en la Educación Artística, más no en la Danza. Otra tesis, encontrada en el Repositorio de la Universidad de Barcelona de la autora Farina (2005), analiza la formación del sujeto contemporáneo a través del arte y cómo las experiencias estéticas influyen en su percepción y subjetividad.

Asimismo, en el repositorio de la Universidad de Chile, hallé el estudio de Schwerter (2013) que explora la integración de la danza en una comunidad a través de un proyecto educativo que busca fortalecer su identidad. En el repositorio de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales de Chile, encontré la tesis de Oñate (2014) quien indaga en la necesidad de establecer fundamentos teóricos para concebir la danza como una forma de conocimiento, abordándola desde una perspectiva histórica y teórica basada en la filosofía y las ciencias sociales. Finalmente, en el repositorio del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey localicé la tesis de Tamés (2004), que evalúa la calidad de la didáctica de las artes, centrándose en aspectos creativos, históricos y estéticos.

En cuanto a artículos científicos, he recuperado un total de diez. Tres de ellos provienen de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia: uno

analiza cómo las prácticas artísticas contemporáneas pueden vincularse con el compromiso social y educativo en comunidades (Torres, 2016), otro señala la falta de una visión integral en la educación artística (Cajiao, 2009) y un tercero cuestiona la afirmación hegeliana de que el arte es un asunto del pasado, vinculándose con el clasismo y su exclusión dentro de la filosofía (Domínguez, 2024).

En la *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, un artículo resalta la escasez de investigaciones que vinculen la danza con las ciencias desde un enfoque positivista en el ámbito educativo (Alises, 2018). En la *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, de la Universidad de Murcia, hallé un análisis sobre la percepción y comprensión del concepto de Danza Educativa entre docentes de primaria, considerando su formación inicial y la manera en que la implementan en el aula (Pastor et al., 2022).

Un artículo publicado en *Universita Ciencia*, examina la situación de las artes en el país incluyendo el apoyo gubernamental y la manera en que la educación concibe la enseñanza de las disciplinas artísticas (Colorado, 2014). En la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, uno aborda la intervención de la danza folclórica como herramienta para fomentar el reconocimiento y el valor del patrimonio cultural (Díaz, 2013). Finalmente, en la *Revista de Investigación y Creación Artística*, se presenta un estudio sobre la falta de materiales adecuados para implementar Educación Artística en las aulas (Félix, 2023).

Encontré tres tesinas que abordan distintos aspectos relacionados con la enseñanza de la danza folclórica. Una de ellas se centra en la identificación de metodologías efectivas (Moranchel, 2018), otra explora la búsqueda de estrategias para su implementación (Merlo, 2015) y la tercera busca demostrar el valor educativo de la danza en la formación de los niños (Armas, 2015). Estos fueron desarrollados por estudiantes de Licenciatura de la Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, institución profesional de danza incorporada al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). Dichos documentos contienen información relevante sobre la aplicación de esta disciplina en las aulas de educación básica, aportando elementos significativos para mi investigación.

En las memorias electrónicas de ediciones del COMIE, localicé cuatro ponencias de diferentes ediciones: dos de 2015, una de 2017 y dos de 2021. Los

problemas que se analizan en estos trabajos incluyen la formación profesional de los docentes de primaria y su percepción de la danza, llegando a la conclusión parcial de que este factor contribuye a que sea marginada en las aulas (Saldaña y Barón, 2015). Otro tema relevante es la posibilidad de que funcione como un recurso transversal para promover una educación integral (Tamayo, 2015).

Otra ponencia aborda la enseñanza de la Educación Artística y su relación con la socioformación, destacando el papel fundamental de los docentes en la transmisión del conocimiento (Rodríguez el at., 2021). También se analizan las secuencias didácticas para la enseñanza de las Artes, resultando su impacto en la formación de los docentes y en la mejora de la práctica educativa (Ferreiro Pérez, 2021).

Respecto a la metodología la mayoría de las investigaciones emplean la investigación-acción, investigación etnográfica, estudios de caso, análisis documental, observación participante, en algunos aplicaron en su diseño metodológico entrevistas a profundidad, cuestionarios y observación de campo. En cambio, mi investigación se basará en el método narrativo, siendo hasta el momento solo uno de los 38 documentos identificados el que sigue este mismo enfoque.

En cuanto a las perspectivas epistémicas la mayoría de los estudios se fundamentan en una visión aristotélica (Mardones y Ursúa, 1982), aunque aún existen algunos que buscan abordar las artes, en este caso la danza, desde una perspectiva galileana. La mayor parte de las investigaciones se adscriben a autores como Rudolf Laban, a Michel Foucault, John Dewey, Vygotsky, Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Merleau-Ponty y Howard Gardner. Asimismo, se hace una referencia constante a los planes y programas educativos, desde la RIEB 2011 hasta la Nueva Escuela Mexicana 2022.

Las categorías de este estudio han sido abordadas a lo largo del estado del conocimiento. La primera se enfoca en las investigaciones existentes sobre la danza en el nivel primaria. La segunda examina su aplicación en el ámbito educativo. En lo que respecta a la unidad de análisis, se incluyen la formación estética del sujeto contemporáneo (subjetividad), la comunidad Aymara de la Quebrada de Camiña en República de Chile, la danza como generadora de conocimiento, su presencia en la educación infantil y el papel de los profesores de primaria que imparten Danza o Educación Artística.

¿Acaso esta será una ponencia más que inmortalice el hecho que, después de tantos años seguimos dialogando sobre el mismo problema? ¿los esfuerzos

por proponer recursos, métodos y didácticas de la Danza no han sido suficientes, o qué falta por hacer para dejar de ver marginadas a la Danza y a las Artes en la educación básica?

Consideraciones finales

Lo expuesto en esta ponencia corresponde a la fase exploratoria y documental de mi investigación. Durante su análisis, me llamó la atención la constante reiteración sobre la escasa presencia de la danza en las aulas de primaria. Sin embargo, más allá de esta ausencia, también resulta intrigante la percepción que algunos docentes tienen sobre esta disciplina.

Han transcurrido 32 años desde la incorporación de la Educación Artística al currículo, pero aún persisten incertidumbres sobre su implementación. A lo largo de los distintos planes de estudio, se ha promovido la articulación de los contenidos artísticos y dancísticos con otras disciplinas, pero su promoción sigue siendo limitada. Actualmente, las Artes se encuentran dentro del Campo Formativo de Lenguajes (Secretaría de Educación Pública, 2022) lo que, en teoría, facilitaría su integración con otras áreas del conocimiento y abriría nuevas oportunidades para su enseñanza en el aula.

A partir de este ejercicio de análisis, me encuentro en la tercera fase propuesta por Jiménez-Vázquez (2015): la integración de la información. En este punto considero que la falta de práctica de la danza en la educación primaria no solo se debe a una didáctica inadecuada. Ahora me pregunto ¿qué experiencias han tenido los docentes de primaria con la danza y cómo influyen en su práctica educativa? esto me lleva a explorar nuevas direcciones. Más allá de atribuir la problemática solo a la escasa formación artística en las Escuelas Normales y Licenciaturas, ahora propongo un enfoque desde las narrativas docentes. A través de sus relatos, podría comprender con mayor profundidad este fenómeno y quizás, encontrar respuestas sobre por qué, después de tantos años, ésta y otras disciplinas artísticas siguen marginadas en las aulas, a pesar de estar contempladas en el currículo.

Referencias

Alises Castillo, A. M. (2018). La danza como instrumento al servicio de la psicología positiva aplicada a la educación. *Revista científica electrónica de educación y co-*

municación en la sociedad del conocimiento, 18(2), 225-250. https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11895

Alonso Arribas, A. B. (2020). *Danza y Pedagogía: La Danza Educativa en la Educación Infantil y el taller-representación como propuesta metodológica aplicada* [Tesis de Maestría. Universidad de la Laguna]. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19858

Armas Martínez, L. (2015). *El valor educativo de la danza contemporánea, en la población infantil de la ciudad de Oaxaca*. INBAL.

Ávila Zacarias, R. L. (2010). *La Danza Educativa en México: Una Herramienta Pedagógica (Nivel Educación Primaria)* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Insurgentes]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000656100

Cajiao Restrepo, F., (2009). La educación artística. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (1), 78-82. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165163006

Colorado Araujo, A. B. (2014). Retos de la educación artística en el siglo XXI en México. *Universita Ciencia*, 3(8). 59-69 https://universita.ux.edu.mx/universitaciencia/article/view/1034

Díaz Olaya, A. M. (2013). Intervención en el aula a través de la danza folclórica. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 101-108. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4202823

Domínguez Hernández, J. (2024). El arte y el artista modernos en Hegel. *Estudios de Filosofía*, (69), 137-158. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9732882

Farina, C. (2005). *Arte Cuerpo y Subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3619

Félix Piña, K. (2023). La educación Artística en México. *Revista de investigación y creación artística*, 7-16.

Ferreiro Pérez, A. (2021). *Usos de las secuencias didácticas en el acompañamiento en artes* [Presentación de la ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2700.pdf

Gómez Avila, J. E. (2024). *La espiral aurea en la construcción del sentido de la educación artística de maestros de primaria* [Tesis de Maestría no publicada]. ISCEEM.

Jiménez-Vázquez, M. S. (*2015*). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En Á. Díaz-Barriga, & A. B. Luna Miranda, *Metodología de la Investigación Educativa. Aproximaciones*

para comprender sus estrategias. Universidad Autónoma de Tlaxcala Reforma Curricular 2012; Universidad Autónoma de Tlaxcala; Díaz Santos.

López Olvera, A. C. (2015). *El método de aprendizaje basado en proyectos aplicados en la enseñanza de la danza*. INBAL.

Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1982). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante. En J. M. Mardones, & N. Ursúa, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* (págs. 15-33). FONTAMARA, S.A.

Merlo Solorio, L. (2015). *La falta de participación del adulto generativo en las clases de danza contemporánea*. INBAL.

Moranchel Rosas Landa, L. E. (2018). *Revisión histórica de la construcción de la metodología de enseñanza de la danza folclórica profesional*. INBAL.

Oñate Rojas, N. (2014). *Investigación Teórica. Danza y Conocimiento: Una reflexión hacia los fundamentos* [Tesis de Título Profesional, Universidad de Arte y Ciencias Sociales]. https://www.observatoriodanza.cl/investigacion/investigacion-teorica-danza-y-conocimiento-una-reflexion-hacia-los-fundamentos-de-la-disciplina/

Pastor Prada, R., Vicente Nicolás, G., López Melgarejo, A. M., y López Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en primaria y secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(1), 79-91. https://revistas.um.es/reifop/article/v,iew/473541

Rodríguez García, P. A., Giles Chávez, V., y Garzón González, D. V. (2021). *La tradición de la enseñanza artística y la socioformación* [Presentación de la ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0732.pdf

Saldaña Rocha, M., & Barón Tirado, M. C. (2015). *Representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre educación artística* [Presentación de la ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1058.pdf

Schwerter Vera, L. A. (2013). *Interculturalidad en la danza educativa. Reflexiones y proposiciones para una pedagogía en danza con pertinencia* [Tesis de Profesorado, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130622

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa sintético de la Fase 2*. SEP.

Tamayo Márquez, L. (2015). *El arte como recurso formativo transversal en la educación básica* [Presentación de la ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación

Educativa, COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2510.pdf

Torres de Eça, T., (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. *Pensamiento, Palabra y Obra*, (16), 14-23. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614164963003

Velásquez Jiménez, I. G. (2018). *Los niños interpretan la danza folclórica, estrategias de enseñanza para la identificación y creación de personajes*. INBAL.

Adopción de perspectiva social en el aula. Diseño y piloteo de una propuesta didáctica en una escuela primaria rural*

*Omar Mejia Salazar***

Resumen

La adopción de perspectiva social es un concepto psicológico que abarca un conjunto de habilidades mediante las cuales los estudiantes identifican, comprenden y se conectan con los puntos de vista de otras personas, como compañeros y docentes. El desarrollo de estas habilidades durante los últimos ciclos de educación primaria resulta fundamental para fortalecer las habilidades sociales, comunicativas, el uso de lenguaje académico y el rendimiento escolar. El enfoque teórico-metodológico del estudio se orienta al análisis de las habilidades de adopción de perspectiva social que los estudiantes despliegan al leer y debatir sobre temas de relevancia social en el aula. En este informe se exponen los avances de un proyecto de investigación que versa sobre el diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica dirigida a los últimos grados de educación primaria. Se describe la fundamentación teórica y conceptual del estudio, así como el marco metodológico que sustenta la propuesta.

Palabras clave: educación primaria, intervención educativa, adopción de perspectiva social.

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Psicología, 2° semestre. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
a254922@alumnos.uaslp.mx

Introducción

Propuesta de investigación

En este reporte de avances se presentan los resultados de la revisión teórica correspondiente a la tesis titulada *Adopción de perspectiva social en el aula: diseño y piloteo de una propuesta didáctica en una escuela primaria rural*, cuyo objetivo principal es diseñar, implementar y evaluar a nivel piloto, una propuesta didáctica en colaboración con los docentes, orientada a mejorar las habilidades asociadas a la toma de la perspectiva social en estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado de una primaria rural de San Luis Potosí. En particular, se analiza la relación de las habilidades de adopción de perspectiva social y la enseñanza de la lengua en educación primaria. La pregunta que guía esta revisión es: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y empíricos que sustentan el diseño intervenciones educativas dirigidas a fortalecer las habilidades de APS en el contexto nacional? A continuación, se intentará dar respuesta a esta interrogante.

Conceptualización

Adoptar una perspectiva social (APS) es la capacidad de inferir, considerar y evaluar críticamente los pensamientos, sentimientos y puntos de vista de otras personas, así como de los autores de textos académicos y de los personajes de la literatura (Diazgranados et al., 2016; Kim et al., 2018). Implica ponerse en el lugar del otro y ver el mundo desde su perspectiva. En la escuela primaria, donde se priorizan cada vez más habilidades como la comprensión oral, la discusión, la comunicación, y la argumentación, la APS se consolida como un conjunto de destrezas fundamentales para el éxito en el aula (Selman et al., 2019).

La APS se ha asociado positivamente con comportamientos cooperativos (Mouw et al., 2020), que los profesores han identificado como esenciales para el éxito de los estudiantes en el aula (Lane et al., 2004) y que son predictivos del rendimiento académico a largo plazo (Caprara et al., 2000). Asimismo, es importante para construir y fomentar habilidades de negociación eficaces (Galinsky et al., 2008) y relaciones sociales significativas en la escuela (Dodge et al., 2003). Por otro lado, estas habilidades les permiten a los estudiantes fortalecer sus mensajes y argumentos cuando dialogan con audiencias con las que no

comparten un conocimiento previo, lo que facilita la comunicación de ideas de forma precisa, organizada y reflexiva (Grøver et al., 2019).

La APS, también es fundamental para la comprensión de textos académicos ya que permite hacer inferencias, interpretar el significado de los argumentos presentados, así como comprender las posturas adoptadas por los autores, así como las razones que sustentan estas afirmaciones (LaRusso et al., 2016). Revisados los beneficios de fomentar la APS en contextos educativos, a continuación, se describe el estado de la educación básica en México.

Problemática

Diversas evaluaciones a nivel nacional e internacional han dado cuenta del bajo rendimiento de los estudiantes mexicanos el área de lenguaje y comunicación, por ejemplo, la evaluación PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su edición 2022, posicionó a México en el lugar 35 entre los 37 países que fueron evaluados en el área de lectura: solo 53% de los estudiantes en México alcanzaron el Nivel 2 o superior (promedio de la OCDE: 74%) lo que implica una capacidad mínima para identificar ideas principales y reflexionar sobre el propósito del texto cuando se les guía explícitamente (OCDE, 2023).

De manera similar, los resultados de la Evaluación Diagnóstica del Aprendizaje 2022-2023 (MEJORADU, 2023) muestran que el 59% de los estudiantes de cuarto grado y el 57% de quinto grado de primaria presentan un nivel de prioridad alta (menos del 40% de aciertos). Estas cifras indican la necesidad urgente de fortalecer habilidades metalingüísticas y de inferencia, fundamentales tanto para la comprensión crítica de textos como para la participación en contextos conversacionales complejos.

En la actualidad, el sistema educativo mexicano se sitúa en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual tiene como objetivo promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo en la formación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mexicanos (Secretaría de Educación Pública, 2023). La NEM pone énfasis en potenciar el aprendizaje como un proyecto social compartido que responda a los contextos y características de los estudiantes; es decir propone contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de cada una de las instituciones educativas del país. Dicho modelo

educativo surge en respuesta a las limitaciones del sistema educativo nacional y comenzó a implementarse a partir del ciclo escolar 2023-2024.

Aunque aún es temprano para evaluar el impacto de la NEM, es posible identificar contenidos curriculares en educación primaria que resultan relevantes para el desarrollo de la APS. A continuación, en la tabla 1 se describen estos contenidos.

Tabla 1

Contenidos de la NEM relacionados a la APS

Grado	Contenido	Procesos de desarrollo de aprendizajes
4°	Diálogo para la toma de acuerdos y el intercambio de puntos de vista	Utiliza información de varias fuentes orales y escritas, para explicar y argumentar sus propias ideas y puntos de vista. Recupera de forma explícita experiencias y conocimientos, para tomar decisiones o asumir una postura.
5°	Participación en debates sobre temas de interés común	Reconoce que hay temas donde las opiniones se dividen, y es necesario sustentar las propias. Opina sobre lo que dicen otros y otras participantes y reconoce que es posible cambiar de opinión, a partir de las opiniones argumentadas de las demás personas.
6°	Participación en debates sobre temas de interés común.	Escucha y opina de manera crítica durante su desempeño como participante, moderador, moderadora o público en un debate.

Los resultados señalados previamente reflejan no solo un bajo rendimiento académico en áreas clave como la lectura y la comunicación, sino también una debilidad estructural en el desarrollo de habilidades inferenciales, argumentativas y de comprensión crítica. En este contexto, los contenidos curriculares propuestos por NEM ofrecen una oportunidad valiosa para abordar dichas carencias, al incorporar actividades que fomentan el diálogo, la toma de decisiones informadas y la consideración de múltiples perspectivas. Como puede observarse en los contenidos de cuarto a sexto grado, el currículo establece condiciones propicias para el fortalecimiento de la APS. Reconocer la articulación entre la APS y los contenidos escolares resulta esencial para el diseño de intervenciones educativas que busquen mejorar no solo el desempeño académico, sino también la formación integral de los estudiantes.

Desarrollo

Revisión de la literatura

La literatura identifica dos modelos teóricos principales que explican el desarrollo de la APS: (1) los modelos cognitivo-representacionales y (2) los modelos socio-relacionales. Los modelos cognitivo-representacionales describen el desarrollo de las capacidades de toma de perspectiva como un fenómeno orgánico e individual. Dicho modelo retoma diversos trabajos en psicología como los de la teoría de la simulación, las teorías de la mente, la empatía narrativa y la función ejecutiva (Kim et al. 2024). Por su parte los modelos socio-relacionales o interaccionistas (Selman, 2003; Diazgranados et al., 2016) consideran que la APS se desarrolla a través de interacciones sociales.

Este proyecto de investigación, se alinea a los modelos socio-relacionales por dos motivos; en primer lugar, esta perspectiva hace énfasis en la relación de las habilidades de APS con la comprensión interpersonal y las habilidades lingüísticas. Es decir, bajo este planteamiento se asume que, si los estudiantes están expuestos a múltiples perspectivas, es más probable que regulen conscientemente sus propios procesos de pensamiento a medida que cambian de una perspectiva a otra, esto los impulsa a superar sus capacidades actuales y adoptar nuevas perspectivas. A través del diálogo se crean escenarios de aprendizaje que eventualmente conducirán al desarrollo de la comprensión de las perspectivas, propias y de otros miembros del grupo (Diazgranados et al., 2016). En segundo lugar, diversos estudios recientes alineados con este enfoque han demostrado mejoras significativas en la APS, así como en habilidades académicas asociadas. A continuación de describen algunas de estas investigaciones.

Antecedentes

Wen et al. (2023) llevaron a cabo un estudio cuasiexperimental con el objetivo de examinar el desarrollo temprano de la (APS) a través de discusiones colaborativas en grupos pequeños. La muestra estuvo conformada por un total de 250 alumnos de quinto curso pertenecientes a 12 aulas de dos escuelas públicas de una ciudad del medio oeste de los Estados Unidos. Las aulas fueron asignadas a tres condiciones: 1) Debates de Razonamiento Social (DRS, grupo experimental), (2) Lectura en voz alta (LA) y (3) Instrucción regular (IR).

El grupo DRS participó en una intervención de seis semanas, durante la cual en pequeños grupos debatieron situaciones socio-morales complejas (por ejemplo, la exclusión social) a partir de textos narrativos. Cada semana se trabajó con un relato diferente. Para evaluar el desarrollo de habilidades de APS antes y después de la intervención, se solicitó a los estudiantes la redacción de un ensayo argumentativo sobre un dilema socio-moral. El análisis de los ensayos se realizó a partir de un esquema de codificación basado en el enfoque socio-relacional (Diazgranados et al., 2016) y en la teoría de la argumentación colaborativa.

Los resultados mostraron que después de la intervención, los estudiantes del grupo DRS elaboraron ensayos que incluían un mayor número de perspectivas justificadas, en comparación con los participantes de los grupos de control, asimismo, se observó que el rendimiento académico se correlacionó positivamente con el reconocimiento de perspectivas y las perspectivas justificadas.

Por su parte Kim et al. (2024) trabajaron con una muestra de 129 estudiantes de 5° grado (52 % mujeres, media de edad = 10,98) de seis aulas en dos instituciones públicas con el objetivo de identificar si la justificación de un punto de vista propio frente a situaciones socio-morales complejas, a través de la argumentación colaborativa, se asociaba con la mejora en la adopción de perspectiva social. Se examinaron dos aspectos de la justificación del conocimiento: la frecuencia y diversidad de las justificaciones del conocimiento.

Los estudiantes participaron en seis debates a lo largo de la intervención (un debate por semana durante seis semanas consecutivas). El segundo, cuarto y sexto debate de cada grupo fue transcrito y posteriormente analizado. Se analizaron un total de 72 debates con una duración media de 25 minutos. Los hallazgos del estudio destacan que la justificación de perspectivas es un mecanismo potencial de la argumentación colaborativa para promover la APS de los estudiantes de primaria.

Por otro lado, estudios recientes han señalado una relación positiva entre la APS y el desarrollo de la escritura (Hsin y Snow, 2017; Kim et al., 2025). Esta conexión se debe a que la APS permite a los escritores anticipar con mayor precisión los conocimientos previos, intereses y necesidades de su público objetivo respecto a un tema determinado. Al comprender mejor a sus lectores, los escritores pueden formular sus mensajes de manera más eficaz, ajustando el lenguaje, la organización del texto y el énfasis discursivo, tanto de forma explícita como implícita.

En conjunto, los estudios revisados proporcionan evidencia sólida sobre la relevancia de la adopción de perspectiva social como una habilidad transversal que impacta positivamente en diversas dimensiones del desarrollo académico. Estas evidencias no solo respaldan su valor formativo, sino que también subrayan la necesidad de diseñar e implementar intervenciones educativas intencionadas que integren su desarrollo en el currículo escolar. En este sentido, fomentar las habilidades de APS desde los niveles básicos de la educación se presenta como una estrategia clave para contribuir a una formación más reflexiva, empática y comprometida con la diversidad de perspectivas presentes en la vida escolar y social.

Propuesta metodológica

A partir del análisis de la literatura, se identifican fundamentos teóricos y empíricos que respaldan la relevancia de fomentar (APS) en la educación primaria debido a su estrecha relación con el desarrollo de habilidades comunicativas, argumentativas y cognitivas. Con base en estos hallazgos, se presenta a continuación la estrategia metodológica de este estudio, orientada al diseño, implementación y evaluación de una intervención didáctica.

Diseño

Se propone un diseño cuasiexperimental con medición pre y post, y grupo de espera. Este diseño permitirá evaluar las habilidades de APS antes y después de la intervención, a fin de analizar el posible impacto de la propuesta didáctica.

Participantes

La muestra estará compuesta por estudiantes de cuarto a sexto grado de dos escuelas primarias rurales del estado de San Luis Potosí. La conformación de los grupos (grupo intervención y grupo de espera) se realizará mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, invitando a participar a aquellas escuelas que deseen colaborar con el proyecto.

Medición

Se ha optado por una metodología basada en escenarios narrativos, la cual propone evaluar las habilidades de APS mediante situaciones hipotéticas que presentan dilemas sociales. Esta estrategia consiste en presentar a los estudiantes relatos breves y solicitarles que respondan a preguntas abiertas, en las que deben identificar a los actores involucrados, inferir las soluciones que cada uno propondría, justificar esas recomendaciones y anticipar sus posibles consecuencias (Diazgranados et al., 2016; Kim et al., 2018). La elección de esta metodología responde a su pertinencia para el contexto escolar, ya que permite observar el uso de habilidades de APS en interacción con materiales académicos como textos y discusiones desarrolladas en el aula.

Las respuestas escritas de los estudiantes serán codificadas atendiendo a tres dimensiones operacionalizadas de la APS, retomadas de estudios anteriores:

- Reconocimiento de perspectiva: El acto de identificar, a través del lenguaje, los diversos actores involucrados en una situación social determinada.
- Articulación de perspectiva: El acto de describir los 1) pensamientos y sentimientos potenciales y/o 2) orientaciones a la acción de los actores que participan en un escenario social dado.
- Posicionamiento: Acto de identificar los roles sociales (por ejemplo, "como docente", "como amigo"), experiencias previas (haber sido víctima de acoso) o atributos personales (como nacionalidad o situación económica) que influyen en la percepción del conflicto.

Consideraciones finales

La revisión teórica ha permitido consolidar la propuesta de investigación. Se han valorado diversos enfoques teóricos y metodológicos, optando finalmente por un diseño mixto cuasiexperimental. La investigación ha sido aprobada por el comité de ética de la universidad, y ya se ha gestionado el inicio del trabajo de campo. Se espera realizar la recolección de datos durante los meses de mayo y junio del presente año, para luego continuar con el análisis, la devolución de resultados, el diseño conjunto de una propuesta educativa con los docentes participantes, su implementación a nivel piloto y la evaluación de su impacto.

Se espera que este estudio contribuya al desarrollo de programas educativos que promueven la adopción de perspectiva social en la educación básica en México.

Referencias

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302–306. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260

Diazgranados, S., Selman, R. L., & Dionne, M. (2016). Acts of social perspective taking: A functional construct and the validation of a performance measure for early adolescents. *Social Development*, *25*(3), 572-601. https://doi.org/10.1111/sode.12157

Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*, 374-393. https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004.

Galinsky, A., Maddux, W. W., Gilin, D., & White, J. B. (2008). Why it pays to get inside the head of your opponent: The differential effects of perspective taking and empathy in negotiations. *Psychological Science*, 19, 378–384. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02096.x

Grøver, V., Uccelli, P., Rowe, M. L., & Lieven, E. (2019). Learning through Language. En V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe, & E. Lieven (Eds.), *Learning through Language: Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning* (pp. 1–16). Chapter, Cambridge University Press.

Hsin, L., & Snow, C. (2017). Social perspective taking: A benefit of bilingualism in academic writing. *Reading and Writing, 30*(6), 1193–1214. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9718-9

Kim, H. Y., LaRusso, M. D., Hsin, L. B., Harbaugh, A. G., Selman, R. L., & Snow, C. E. (2018). Social perspective-taking performance: Construct, measurement, and relations with academic performance and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *57*, 24–41. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.05.005

Kim, S., Lin, T. J., Glassman, M., Ha, S. Y., Wen, Z., Nagpal, M., Kraatz, E. (2024). Linking knowledge justification with peers to the learning of social perspective taking. *Journal of Moral Education*, *53*(2), 321–341. https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2185597

Kim, Y. S. G., Lee, J. W., Cao, Y., & Cho, M. (2025). Perspective taking and writing quality for secondary students. *Reading and Writing*, 1-22. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10655-7

Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education, 38*(2), 104–110. https://doi.org/10.1177/00224669040380020401

LaRusso, M., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., Donovan, S., & Snow, C. (2016). Contributions of Academic Language, Perspective Taking, and Complex Reasoning to Deep Reading Comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *9*(2), 201-222. https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035

MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2023). Evaluación Diagnóstica para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica. SEP. https://www.mejoredu.gob.mx/evaluacion-diagnostica-2023#:~:text=Estas%20evaluaciones%20diagn%C3%B3sticas%20tienen%20como,el%20trabajo%20en%20el%20aula

Mouw, J., Saab, N., Gijlers, H., Hickendorff, M., van Paridon, Y., & Van Den Broek, P. (2020). The differential effect of perspective-taking ability on profiles of cooperative behaviours and learning outcomes. Frontline Learning Research, 8(6), 88 - 113. https://doi.org/10.14786/flr.v8i6.633

OCDE (2023), Resultados de PISA 2022 (Volumen I): El estado del aprendizaje y la equidad en la educación, PISA, Publicaciones de la OCDE, París, https://doi.org/10.1787/53f23881-es

Secretaria de Educación Pública (2023). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Metodologicas-proyectos.pdf

Selman, R. L. (2003). *Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons for the Partnership of Developmental Theory and*. Russell Sage Foundation.

Selman, R. L., Hsin, L. B., & Dionne, M. (2019). An Educator's Guide to the Promotion of Social Perspective-Taking Skills and the iPad–Take A Stand task (or the iTAS). Harvard University.https://www.researchgate.net/publication/326541322_Social_perspective-taking_performance_Construct_measurement_and_relations_with_academic_performance_and_engagement

Wen, Z., Lin, T.-J., Glassman, M., Kim, S., Tilak, S., Nagpal, M., & Ha, S. Y. (2023). The Development of Early Adolescents' Social Perspective Taking Through Small-Group Discussion. *The Journal of Early Adolescence*, *43*(9), 1129-1163. https://doi.org/10.1177/02724316221149630

Relato digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés: una experiencia con docentes de educación superior*

Teresa Cuevas Martínez **

Resumen

La presente ponencia expone los avances de una investigación en curso, cuyo objetivo es explorar cómo el uso del relato digital, influye en las percepciones, prácticas pedagógicas y disposición de docentes de inglés para integrar esta estrategia en la enseñanza del idioma en educación superior. El estudio adopta un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, y se fundamenta teóricamente en las aportaciones de Jerome Bruner sobre el pensamiento narrativo, articuladas con el enfoque constructivista de Vygotsky y la teoría del conectivismo de George Siemens. Actualmente, la investigación se enfoca en el desarrollo de un taller de Storytelling Digital dirigido a docentes de inglés, estructurado con base en el modelo instruccional ADDIE. A lo largo del taller se aplican cuestionarios, observación participante, grupos focales y análisis de contenido, con el propósito de conocer las percepciones del profesorado sobre el relato digital como recurso didáctico, así como sus posibilidades y desafíos en el aula. Los hallazgos preliminares evidencian que el relato digital promueve la reflexión pedagógica, fomenta la creatividad docente y fortalece la disposición para integrar herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés. Esta experiencia busca aportar a la innovación educativa en educación superior, proponiendo al relato digital como una estrategia formativa que articula el desarrollo profesio-

* Línea temática: Línea temática 7: Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
244491@uaeh.edu.mx

nal docente con el diseño de experiencias de aprendizaje más contextualizadas, significativas y humanistas.

Palabras clave: relato digital, tecnología educativa, enseñanza de lenguas extranjeras, formación docente, innovación pedagógica

Introducción

En el contexto actual de la educación superior en México, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera enfrenta múltiples desafíos. A pesar de los esfuerzos institucionales por mejorar el dominio del idioma, los resultados siguen siendo insatisfactorios, como lo evidencia el bajo rendimiento en pruebas estandarizadas y la limitada integración del inglés en el currículo universitario (Domínguez et al., 2021; EF EPI, 2023). En la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), esta problemática se refleja en el bajo porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel B1 requerido por el Programa Institucional de Lenguas (PIL) como parte de los requisitos de titulación (Vera Balderas, 2022).

Esta situación evidencia la necesidad de explorar estrategias pedagógicas innovadoras que respondan tanto a las necesidades lingüísticas como a los intereses y contextos de los estudiantes. Una de estas estrategias es el relato digital, entendido como una herramienta narrativa multimodal que combina texto, imagen, audio y video, y que permite a los estudiantes construir y compartir historias significativas (Robin, 2008; Roig-Vila & Rosales-Statkus, 2016).

El presente trabajo se inscribe en el área temática de Educación en campos disciplinares, en la línea de Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras. A partir de un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, se plantea como objetivo general: Explorar cómo el uso del relato digital, a través de un taller de formación docente, influye en las percepciones, prácticas pedagógicas y disposición de docentes de inglés para integrar esta estrategia en la enseñanza del idioma en educación superior.

Las preguntas de investigación que guían este estudio son:

1. ¿Qué significados y valoraciones otorgan los docentes de inglés al relato digital como estrategia formativa en el contexto de la educación superior?

2. ¿De qué manera la experiencia de formación a través de un taller de Storytelling Digital influye en las percepciones, prácticas y disposición docente para integrar esta herramienta en la enseñanza del inglés?
3. ¿Qué condiciones, necesidades o limitaciones identifican los docentes para la incorporación del relato digital en su práctica pedagógica?

Bajo el supuesto de que el relato digital favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, digitales y culturales en estudiantes universitarios, esta investigación busca aportar elementos teóricos y prácticos que enriquezcan la enseñanza del inglés desde una perspectiva más contextualizada, significativa y humanista (Bruner, 2004; Siemens, 2004; Vygotsky, 1995).

Desarrollo

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, centrado en analizar las percepciones, experiencias y reflexiones de docentes de inglés respecto al uso del relato digital como herramienta didáctica en el contexto de la educación superior. Esta decisión metodológica responde al interés por comprender cómo los docentes conciben, implementan y evalúan esta estrategia en sus prácticas pedagógicas, así como los retos y posibilidades que identifican en su incorporación.

Epistemológicamente, el estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual privilegia la comprensión de los significados construidos por los actores educativos en contextos reales. Esta perspectiva reconoce el carácter subjetivo y contextual del conocimiento, y valora la experiencia docente como fuente legítima de saber pedagógico (Ruiz Olabuénaga, 2012).

En cuanto al sustento teórico, se recuperan las aportaciones de Jerome Bruner (2004) sobre el pensamiento narrativo, entendido como una modalidad de organización de la experiencia humana a través de historias. Desde esta perspectiva, los relatos no solo comunican información, sino que construyen sentido y promueven aprendizajes significativos. La narrativa digital, como evolución contemporánea de esta modalidad de pensamiento, permite a los docentes explorar nuevas formas de representar, mediar y evaluar los aprendizajes en el aula.

Desde el constructivismo sociocultural, Lev Vygotsky (1995) aporta una base teórica sólida para comprender el relato digital como una herramienta de

mediación simbólica que favorece la interacción social, el aprendizaje situado y la construcción compartida de significados. La narrativa digital, al involucrar el lenguaje, la imagen y el sonido, promueve una experiencia educativa multimodal que potencia el desarrollo de habilidades lingüísticas, digitales y metacognitivas.

Finalmente, se incorpora la teoría del conectivismo propuesta por George Siemens (2004), quien plantea que el aprendizaje en la era digital ocurre a través de la creación de redes y conexiones con diversas fuentes de información. El conocimiento ya no reside exclusivamente en la mente del individuo, sino que se distribuye en entornos digitales, y el aprendizaje consiste en la capacidad de acceder, filtrar y aplicar esa información de manera crítica. En este marco, el relato digital no solo constituye un producto creativo, sino también un nodo en una red de significados construidos colectivamente. Esta teoría complementa los aportes de Bruner, Jenkins y Vygotsky al poner énfasis en el entorno digital como espacio natural del aprendizaje actual y en la necesidad de formar docentes capaces de diseñar experiencias conectadas con su realidad tecnológica y social.

En la dimensión metodológica, esta investigación adopta un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso, el cual resulta adecuado para comprender fenómenos educativos en profundidad, dentro de su contexto real (Stake, 1995; Yin, 2018). El estudio de caso permite analizar detalladamente la experiencia de formación vivida por un grupo de docentes de inglés de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, quienes participan en un taller de Storytelling Digital diseñado específicamente para explorar las posibilidades formativas del relato digital en la enseñanza del idioma.

El caso seleccionado se justifica por su carácter representativo y su relevancia para el fenómeno investigado, ya que los docentes participantes no solo son actores clave en los procesos de enseñanza del inglés, sino que también se encuentran en proceso de formación profesional continua, lo que los convierte en sujetos estratégicos para valorar la aplicabilidad del relato digital en contextos reales de aula.

El estudio se estructura a partir del modelo instruccional ADDIE (Branch, 2009), que permite organizar la intervención educativa en cinco fases: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Este modelo ha servido de guía para planificar las actividades del taller y también para articular los instru-

mentos de recolección de información, entre los que se incluyen cuestionarios (pre y post), observación participante, grupos focales y análisis de contenido de los productos narrativos generados por los docentes.

Durante el desarrollo del taller, se emplearán distintos instrumentos de recolección de información: cuestionarios (pre y post), observación participante, grupos focales y análisis de contenido de los relatos digitales elaborados por los docentes. Estas técnicas permitirán obtener una visión integral de la experiencia formativa y de los significados que los docentes atribuyen al uso del relato digital como recurso pedagógico. El análisis de datos se realizará mediante codificación temática, siguiendo los principios del análisis cualitativo de contenido.

En esta fase de la investigación, el énfasis está puesto en la formación docente como etapa clave para la futura incorporación del relato digital en el aula. Se parte del supuesto de que, al vivir una experiencia narrativa desde su rol como creadores, los docentes podrán valorar el potencial pedagógico del relato digital y diseñar posteriormente estrategias significativas para sus estudiantes.

Este enfoque permite avanzar hacia una propuesta de innovación didáctica centrada en el rol del profesorado como mediador cultural y diseñador de experiencias de aprendizaje significativas, situadas y tecnológicamente mediadas. El uso del modelo ADDIE brinda estructura y coherencia al proceso de implementación, asegurando que la experiencia de formación sea contextual, reflexiva y orientada a la mejora continua de la práctica docente.

Durante la fase inicial de esta investigación, se aplicó un cuestionario a docentes de inglés de nivel superior con el objetivo de explorar sus conocimientos previos, percepciones y actitudes respecto al uso del relato digital. Los resultados preliminares muestran que, aunque la mayoría de los participantes reconoce el valor pedagógico de integrar recursos digitales, pocos habían utilizado relatos digitales de manera formal en sus clases. Se identificó un interés genuino por aprender a crear y aplicar esta herramienta, así como una disposición favorable a incorporarla en sus prácticas docentes.

Entre los elementos más valorados por los docentes están: la posibilidad de fomentar la creatividad en el aula, la capacidad del relato digital para conectar con los intereses y realidades del estudiantado, y su utilidad para promover una enseñanza del inglés más contextualizada. Sin embargo, también señalaron algunas limitaciones como la falta de tiempo para planear actividades de este

tipo, la necesidad de capacitación técnica y pedagógica, y la escasa disponibilidad de recursos institucionales.

Estos hallazgos orientan el diseño del taller de Storytelling Digital y refuerzan la pertinencia de usar el modelo ADDIE, cuya fase de análisis se alimenta directamente de esta exploración diagnóstica. El taller no solo busca capacitar a los docentes en el uso técnico del relato digital, sino también propiciar una reflexión crítica sobre su potencial formativo, su articulación con el desarrollo de competencias docentes y su relevancia para la enseñanza del inglés en contextos reales.

Consideraciones finales

La implementación del taller de Storytelling Digital dirigido a docentes de inglés ha permitido avanzar en la comprensión del relato digital no solo como un recurso tecnológico, sino como una herramienta formativa capaz de transformar las prácticas pedagógicas en educación superior. Desde la postura teórico-metodológica asumida, que articula el pensamiento narrativo de Bruner (2004), el constructivismo de Vygotsky (1995) y el conectivismo de Siemens (2004), se ha reconocido al relato digital como una práctica cultural y educativa que fomenta la reflexión, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento.

Los hallazgos preliminares obtenidos a partir del cuestionario aplicado a docentes reafirman la pertinencia de explorar el relato digital como estrategia formativa en la enseñanza del inglés. Los participantes mostraron una actitud abierta y positiva hacia su incorporación, aunque también evidenciaron barreras institucionales y personales que deben considerarse en futuros procesos de formación.

La experiencia del taller, aún en curso, confirma que el relato digital puede constituirse en una herramienta de desarrollo profesional docente, al incentivar procesos de autorreflexión, diseño pedagógico y apropiación crítica de recursos tecnológicos. Desde la postura teórico-metodológica asumida, se ha comprobado que integrar enfoques como el pensamiento narrativo (Bruner), el constructivismo sociocultural (Vygotsky) y el conectivismo (Siemens) permite comprender al docente no solo como transmisor de contenidos, sino como mediador, diseñador y narrador de experiencias significativas.

El uso del modelo ADDIE ha facilitado una implementación estructurada del taller, permitiendo adaptar sus contenidos y actividades a las necesidades reales detectadas en la etapa diagnóstica. Asimismo, las técnicas de observación y los grupos focales, que se aplicarán en las siguientes fases, permitirán profundizar en las implicaciones pedagógicas de esta experiencia formativa.

En suma, el relato digital, más allá de su dimensión tecnológica, se posiciona como una vía para fortalecer el pensamiento pedagógico, diversificar las estrategias de enseñanza y enriquecer la formación continua del profesorado de lenguas extranjeras. Esta propuesta busca incidir no solo en las prácticas actuales, sino también en la construcción de una cultura docente más creativa, contextualizada y humanista.

Referencias

Acevedo-Zapata, S., (2021). Orientación con narrativas digitales para formar maestros en educación superior a distancia y virtual. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 14(2),* 225-245.

Alismail, H. A. (2015). Integrate digital storytelling in education. *Journal of Education and Practice, 6(9)*, 126-129.

Ambrosino, M. A. (2017). Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. Trayectorias Universitarias, 3(4), 12–19. Recuperado a partir de https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3867

Artime Contreras, G., Morales Vázquez, E., y Silván Almeida, R. G. (2023). El estado del inglés como L2 en México durante los últimos años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2),* 11642-11658. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6971

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (B. López, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1986)

Domínguez Ramírez, D., Silva Mar, M. D. los Ángeles, Aoyama Argumedo, E., & Martínez Díaz, N. (2021). El aprendizaje del inglés y su importancia en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR, (12),* e2021n12a9. https://doi.org/10.25087/10.25087resur12a9

Education First. (2023). EF English Proficiency Index. https://www.ef.com/wwen/epi/

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.

Jenkins, H. (2008). *Cultura convergente: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Paidós.

Martínez, M. (2006). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Investigación en Psicología, 12*(1), 123–147

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Roig-Vila, R., & Rosales-Statkus, S. (2016). El relato digital. Análisis de sus elementos y tipología. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, (0)*, 84–94. https://doi.org/10.6018/riite/2016/257951

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.* Deusto.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age.* http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* SAGE Publications.

Vera Balderas, S. (2022). *Enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediante el uso de videos de YouTube: Análisis de las experiencias de docentes y estudiantes universitarios* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. UAEH Repositorio Institucional.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (M. M. Rotger, Trad.). Ediciones Fausto.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

La enseñanza de Formación Cívica y Ética a través del Aprendizaje Activo y el ABP para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria

Laura Cristina Pavón Espinosa[*]

Resumen

El presente trabajo analiza el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado de la Secundaria 1129 Emiliano Zapata, CCT: 15EES1681T Municipio La paz, Estado de México reflejada en su desinterés, baja participación y escasa entrega de tareas en la asignatura de Formación Cívica y Ética. Se observa que una práctica docente centrada en la transmisión unidireccional de conocimientos y la memorización de contenidos, características comúnmente asociadas con enfoques tradicionales, no favorece la reflexión ni el análisis profundo. Esto limita el desarrollo de habilidades críticas y argumentativas en los alumnos. En respuesta a esta situación, se plantean estrategias didácticas innovadoras basadas en el aprendizaje activo, que buscan promover la participación y el pensamiento crítico del estudiantado.. Entre ellas, destacan el aprendizaje basado en proyectos, el debate, el análisis de casos y el uso de herramientas digitales, metodologías que buscan involucrar a los estudiantes en la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. El objetivo principal es fomentar el pensamiento crítico para que los alumnos puedan analizar dilemas éticos y cívicos con una perspectiva informada y participativa. Se espera que la implementación de estas estrategias motive a los estudiantes, aumente su compromiso con la materia y fortalezca su capacidad de argumentación y cuestionamiento al enfrentarse a situaciones que requieren análisis, toma de decisiones y reflexión ética. Estas habilidades son componentes esenciales del pensamiento crítico, el cual se desarrolla a través de metodologías que promueven la participación ac-

* Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional unidad 152
psic.crispavon@gmail.com

tiva, el diálogo y la resolución de problemas reales. En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de Formación Cívica y Ética es clave para formar ciudadanos responsables y reflexivos, permitiendo a los estudiantes comprender la importancia de los valores éticos en su vida cotidiana y su rol dentro de la sociedad.

Palabras clave: pensamiento crítico, estrategias didácticas, Formación Cívica y Ética, participación estudiantil, educación secundaria.

Introducción

La enseñanza de la Formación Cívica y Ética en la educación secundaria enfrenta diversos retos, particularmente cuando se percibe un desinterés generalizado por parte del alumnado. Este desinterés se manifiesta en la baja participación en clase, la falta de entrega de tareas y una motivación limitada hacia los contenidos abordados. En el caso específico de la Secundaria 1129 Emiliano Zapata, los estudiantes de primer grado muestran comportamientos como evitar intervenir en las actividades, no realizar preguntas, conversar entre ellos durante las explicaciones o mostrar apatía al momento de trabajar en equipo. Estas actitudes reflejan una falta de atención activa y un escaso vínculo con la asignatura, lo que representa un obstáculo para el aprendizaje significativo. Esta situación genera una preocupación significativa, ya que la asignatura de Formación Cívica y Ética juega un papel fundamental en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y responsables. A través de su enfoque en el análisis de valores, dilemas éticos y participación social, esta asignatura contribuye directamente al desarrollo del pensamiento crítico, al fomentar en los estudiantes la capacidad de reflexionar, argumentar y tomar decisiones informadas para su desarrollo personal y social. Una de las principales causas de este desinterés podría ser la falta de fomento del pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, evaluar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas con base en la reflexión lógica y ética. Esta habilidad permite a los estudiantes examinar con profundidad los dilemas éticos y cívicos que enfrentan en su vida diaria. Sin el desarrollo adecuado del pensamiento crítico, los estudiantes pueden percibir la asignatura como irrelevante y desconectada de su realidad, lo que repercute negativamente en su motivación y desempeño académico.

El presente proyecto tiene como objetivo principal explorar cómo la falta de pensamiento crítico influye en el desinterés y la baja participación de los

estudiantes en la asignatura de Formación Cívica y Ética en la Secundaria 1129 Emiliano Zapata. A través de una metodología de enfoque mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos, se pretende identificar los factores que contribuyen a este problema y evaluar posibles estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico.

Una de las estrategias de intervención planteadas consiste en el análisis y debate de casos éticos y cívicos actuales, lo que permite a los estudiantes involucrarse activamente en la materia mediante el trabajo en grupo, la reflexión y la toma de decisiones informadas. Este tipo de actividades no solo busca mejorar la participación, sino también cultivar una conciencia crítica en los estudiantes que les permita reflexionar sobre su rol como ciudadanos y sobre la importancia de los valores éticos en su vida cotidiana.

El desarrollo de esta investigación proporcionará información valiosa sobre las barreras que enfrentan los estudiantes para comprometerse con la asignatura y ofrecerá posibles soluciones didácticas para mejorar el rendimiento académico y la motivación en la Formación Cívica y Ética.

Descripción de la Experiencia de la Intervención: Fomento del Pensamiento Crítico en Formación Cívica y Ética en la Secundaria 1129 Emiliano Zapata

Metodologías activas: un enfoque transformador

La intervención comenzó con la adopción de metodologías activas que promueven la participación y el pensamiento autónomo en los estudiantes. La clave de este enfoque radicó en el fomento de la reflexión personal y el análisis profundo, permitiendo que los estudiantes se convirtieran en protagonistas de su propio aprendizaje. Una de las estrategias más relevantes en este proceso fue el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que permitió a los estudiantes trabajar de forma colaborativa y aplicar el pensamiento crítico en la resolución de problemas reales.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El ABP se implementó a través de la selección de temas de interés social que tuvieran una relación directa con los problemas que los estudiantes podrían

encontrar en su entorno cercano. Los temas abordados incluían cuestiones como la equidad de género, el respeto por los derechos humanos, la convivencia pacífica y la justicia social. ...Entre ellas, destacan el aprendizaje basado en proyectos, el debate, el análisis de casos y el uso de herramientas digitales, metodologías que buscan involucrar a los estudiantes en la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas, no solo en el ámbito de la asignatura, sino también en su entorno cotidiano.

El proceso de aprendizaje consistió en una serie de pasos bien estructurados que guiaron a los estudiantes desde la investigación y análisis hasta la propuesta de soluciones

Para organizar esta actividad, previamente seleccioné problemas sociales vinculados al contexto cercano del alumnado y diseñé guías de trabajo con preguntas orientadoras que facilitaran la investigación. Dividí al grupo en equipos de trabajo, tomando en cuenta afinidades, habilidades y necesidades específicas, con el objetivo de fomentar la colaboración y la participación equitativa. A cada equipo se le presentó el tema mediante una situación problemática contextualizada, que les permitiera identificar su relevancia. Posteriormente, comenzaron a investigar sobre los problemas asignados, utilizando fuentes diversas como artículos, entrevistas, documentos oficiales y recursos digitales. Esta estructura no solo les permitió comprender la magnitud y las consecuencias de las situaciones analizadas en la sociedad, sino que también promovió el desarrollo de habilidades de análisis, síntesis y argumentación.. Para esto, los alumnos utilizaron diversas fuentes de información, como documentos, artículos, entrevistas y recursos en línea, lo que les permitió desarrollar habilidades de investigación crítica.

Durante las sesiones de trabajo, los estudiantes discutieron en grupo los hallazgos obtenidos, intercambiaron ideas, y construyeron posibles soluciones a los problemas planteados. Esta dinámica fomentó la colaboración, el intercambio de opiniones y el aprendizaje mutuo. Además, cada grupo tuvo que presentar sus propuestas ante el resto de la clase, lo que les permitió no solo poner en práctica sus habilidades comunicativas, sino también defender sus ideas con argumentos sólidos, basados en principios éticos y cívicos.

Para propiciar este cambio, se trabajó en la creación de un ambiente seguro y de confianza, donde los estudiantes se sintieran escuchados y valorados. Se inició con actividades sencillas que fomentaran la participación sin generar presión, y se utilizaron temas cercanos a su realidad para captar su atención. A

través de metodologías activas como debates, análisis de casos y el uso de herramientas digitales, se logró conectar los contenidos de la asignatura con sus intereses y experiencias cotidianas. Además, se asignaron roles específicos en las dinámicas grupales, lo que aumentó su sentido de responsabilidad y pertenencia. El refuerzo positivo y la valoración de sus aportaciones fueron constantes, lo que poco a poco incrementó su seguridad para participar, argumentar y reflexionar. De esta forma, el grupo pasó de una actitud pasiva a una participación activa y comprometida.

Debates y mesas redondas: fortaleciendo la capacidad argumentativa

Otra estrategia clave que se implementó fueron los debates y las mesas redondas. Estas actividades ofrecieron un espacio para que los estudiantes debatieran sobre dilemas éticos y cívicos de actualidad, promoviendo el análisis crítico y la reflexión sobre distintos puntos de vista. Durante los debates, los estudiantes fueron asignados a diferentes roles, lo que les permitió explorar diversas perspectivas sobre un mismo tema. Por ejemplo, en un debate sobre la legalización de la marihuana, algunos estudiantes defendieron los beneficios económicos y sociales, mientras que otros expusieron las implicaciones negativas para la salud pública.

Los debates no solo fomentaron la habilidad para argumentar de manera estructurada y lógica, sino que también alentaron la empatía al poner a los estudiantes en situaciones donde debían considerar los puntos de vista de sus compañeros. Además, esta dinámica ayudó a desarrollar habilidades de escucha activa y respeto por las opiniones ajenas, fundamentales para la convivencia democrática.

Las mesas redondas ofrecieron un espacio más informal pero igualmente reflexivo. En este formato, los estudiantes discutieron de manera libre y abierta sobre temas éticos, como la responsabilidad individual en el uso de las redes sociales o la importancia de la solidaridad en tiempos de crisis. Estas discusiones permitieron que los estudiantes se sintieran más cómodos al compartir sus opiniones y, a su vez, los desafiaron a cuestionar sus creencias y a pensar de manera más crítica sobre los temas tratados.

Análisis de casos: evaluando perspectivas y consecuencias

El análisis de casos fue otra herramienta esencial utilizada para promover el pensamiento crítico entre los estudiantes. Mediante la presentación de situaciones reales que involucraban dilemas éticos y cívicos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de analizar los diferentes aspectos de cada caso, evaluar las posibles soluciones y tomar decisiones informadas. Estos casos estaban diseñados para desafiar a los estudiantes a pensar en las consecuencias de sus acciones y a justificar sus decisiones basándose en principios éticos fundamentales, como la justicia, la equidad y el respeto por los derechos humanos.

Por ejemplo, un caso abordó la discriminación en el ámbito escolar, en el que los estudiantes tuvieron que analizar la situación desde diversas perspectivas: la de la víctima, la del agresor y la de la comunidad educativa en general. A través de esta actividad, los estudiantes no solo ejercitaron su capacidad para analizar un problema desde diferentes ángulos, sino que también reflexionaron sobre cómo sus propias acciones podrían contribuir a la solución de problemas sociales.

Herramientas digitales: dinamizando el aprendizaje

Para complementar las metodologías activas, se incorporaron diversas herramientas digitales que ayudaron a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de plataformas educativas y recursos en línea permitió a los estudiantes acceder a información actualizada y participar en actividades interactivas que facilitaban su comprensión de los temas tratados. Las herramientas digitales también promovieron la colaboración entre los estudiantes, ya que podían compartir sus investigaciones, ideas y proyectos de manera virtual.

Además, se utilizaron aplicaciones para crear mapas conceptuales, infografías y presentaciones multimedia que ayudaron a los estudiantes a organizar y visualizar la información de manera clara y estructurada. Estas herramientas no solo mejoraron la comprensión de los temas, sino que también fomentaron la creatividad y el trabajo en equipo.

Resultados y reflexión final

La intervención permitió transformar el proceso de enseñanza tradicional en un entorno dinámico, participativo y reflexivo, que incentivó a los estudian-

tes a desarrollar un pensamiento crítico más sólido y a comprometerse con la asignatura. Los estudiantes mostraron un notable aumento en su participación durante las actividades y comenzaron a expresar sus opiniones con mayor seguridad, argumentación y consideración de las diversas perspectivas.

A lo largo de la intervención, se observó una mejora en la calidad de las tareas entregadas, con trabajos más elaborados y fundamentados en principios éticos y cívicos. Los debates, proyectos y análisis de casos también contribuyeron a la creación de un ambiente de aprendizaje más colaborativo, donde los estudiantes se apoyaban mutuamente y trabajaban en equipo para alcanzar sus objetivos.

Finalmente, la intervención no solo logró mejorar el pensamiento crítico y la participación en la asignatura de Formación Cívica y Ética, sino que también sentó las bases para que los estudiantes pudieran aplicar estos aprendizajes en su vida cotidiana, tomando decisiones informadas y responsables en situaciones de la vida real. El éxito de esta intervención radica en haber logrado transformar la forma en que los estudiantes percibían la asignatura y en haberles proporcionado herramientas para pensar de manera crítica sobre el mundo que les rodea.

En conclusión, la experiencia de la intervención demostró que la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, los debates, el análisis de casos y el uso de herramientas digitales, puede ser una estrategia eficaz para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de Secundaria, mejorando su participación, su rendimiento académico y su compromiso con la materia de Formación Cívica y Ética.

Descripción de los resultados

La implementación de estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado de la Secundaria 1129 Emiliano Zapata ha generado resultados significativos en su participación y compromiso con la asignatura de Formación Cívica y Ética. A partir de la aplicación de metodologías activas, se ha observado un mayor interés en los temas abordados en clase, así como una actitud más reflexiva ante los dilemas éticos y cívicos presentados.

Uno de los logros más notables ha sido el incremento en la participación de los alumnos durante los debates y análisis de casos. Inicialmente, se observaba que muchos estudiantes evitaban expresar sus opiniones por temor a equivo-

carse o por falta de interés. Sin embargo, con la aplicación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de dilemas éticos, los estudiantes han desarrollado mayor confianza para argumentar sus ideas y defender sus puntos de vista de manera fundamentada.

Asimismo, la implementación del análisis de casos ha permitido que los alumnos se involucren de manera más activa con la materia, ya que les ha dado la oportunidad de relacionar los contenidos con situaciones de la vida real. Esto ha generado un cambio en la percepción de la asignatura, pasando de ser vista como una materia teórica y abstracta a una herramienta útil para la vida cotidiana. Como resultado, los estudiantes han demostrado mayor compromiso con las actividades propuestas y han comenzado a cuestionar de manera crítica las problemáticas sociales que los rodean.

En términos de entrega de tareas, se ha observado un aumento en la cantidad y calidad de los trabajos presentados. Al inicio de la intervención, era común que los alumnos no entregaran sus actividades o que lo hicieran de manera superficial. No obstante, con la incorporación de metodologías más dinámicas y participativas, los estudiantes han mostrado un mayor interés en completar sus asignaciones, ya que perciben una conexión más clara entre los contenidos y sus experiencias personales.

El uso de herramientas digitales también ha representado un factor clave en el éxito de la intervención. La incorporación de plataformas interactivas ha facilitado el acceso a información complementaria y ha permitido una mayor interacción entre los alumnos. A través de estas herramientas, los estudiantes han desarrollado habilidades de investigación, selección de información y argumentación, fortaleciendo así su capacidad de análisis crítico.

A pesar de los avances logrados, la implementación de estas estrategias no ha estado exenta de desafíos. Uno de los principales obstáculos ha sido la resistencia inicial de algunos alumnos a participar en actividades que requieren mayor esfuerzo cognitivo y reflexión. Para superar esta dificultad, se han empleado técnicas de motivación y refuerzo positivo, lo que ha permitido generar un ambiente de confianza y apertura en el aula.

Otro reto ha sido la necesidad de adaptar las metodologías a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Mientras que algunos alumnos han mostrado una gran afinidad por las actividades de debate y argumentación, otros han requerido enfoques más visuales o prácticos para involucrarse plenamente en el proceso de aprendizaje. Para atender esta diversidad, se han

diseñado actividades complementarias que permitan a todos los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico de manera efectiva.

El impacto de estas estrategias se ha reflejado en una mejora en la actitud general de los estudiantes hacia la asignatura. Se ha observado que los alumnos han comenzado a aplicar el pensamiento crítico fuera del aula, cuestionando información en medios de comunicación y reflexionando sobre temas de actualidad. Este cambio de perspectiva es un indicador clave del éxito de la intervención, ya que demuestra que los aprendizajes adquiridos están trascendiendo el ámbito escolar.

Además, los docentes han reportado una mayor interacción y participación por parte de los estudiantes en otras materias, lo que sugiere que el desarrollo del pensamiento crítico en Formación Cívica y Ética ha tenido un efecto positivo en el rendimiento académico general de los alumnos. Esta correlación resalta la importancia de fomentar habilidades analíticas y reflexivas en los estudiantes, ya que les permite abordar de manera más efectiva los desafíos educativos y sociales a los que se enfrentan.

En conclusión, los resultados obtenidos hasta el momento indican que la promoción del pensamiento crítico a través de estrategias didácticas innovadoras tiene un impacto positivo en el aprendizaje de la Formación Cívica y Ética. La participación activa, el incremento en la entrega de tareas y la mejora en la capacidad de análisis de los estudiantes reflejan el éxito de la intervención. No obstante, es fundamental continuar ajustando las metodologías para garantizar que todos los alumnos se beneficien de este enfoque y logren un aprendizaje significativo que trascienda el aula.

Relación entre intervención y producto El producto final de esta intervención será una mejora tangible en la actitud de los estudiantes hacia la asignatura, reflejada en su capacidad de argumentar, debatir y reflexionar sobre temas cívicos y éticos. Esto contribuirá al propósito general de la enseñanza de Formación Cívica y Ética: formar ciudadanos críticos y responsables, capaces de analizar su entorno y participar activamente en la sociedad.

Conclusiones

La implementación de estrategias didácticas innovadoras puede mejorar significativamente el compromiso de los estudiantes con la asignatura de Formación

Cívica y Ética. El fomento del pensamiento crítico es clave para formar ciudadanos responsables y reflexivos.

Referencias

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2018). Estado de la educación en México: Formación ciudadana y ética. INEE.

Latapí, P. (2003). La educación cívica en México: Problemas y perspectivas. Fondo de Cultura Económica.

Lipman, M. (2003). Thinking in Education (2nd ed.). Cambridge University Press.

Paul, R., & Elder, L. (2019). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life (4th ed.). Pearson.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la formación integral (MEDFI). SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: Formación Cívica y Ética en educación secundaria. SEP.

Zavala, M. (2019). Educación para la ciudadanía y pensamiento crítico en América Latina: Un análisis comparativo. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(1), 67-89.

Escritura académica en inglés de estudiantes de una licenciatura virtual*

*Reyna Isidra López Blé***

Resumen

La escritura académica es una actividad central de la educación superior y en el caso de los programas de enseñanza del inglés, esta lengua no sólo es un medio de instrucción y aprendizaje, sino también de producción y evaluación estudiantil. Además de que la escritura académica en lengua extranjera implica ya numerosos desafíos para los estudiantes, el contexto de este estudio agrega una complejidad más al desenvolverse en un ambiente de naturaleza completamente virtual. El advenimiento y constante expansión de la educación mediada por tecnología ha redefinido las prácticas de lectura y escritura al desarrollarse en nuevos espacios virtuales; sin embargo, la escritura académica en la virtualidad representa un ambiente educativo no dominante y poco explorado (Lillis, 2019). Además, en México existen pocos estudios sobre escritura académica digital en inglés (Núñez, 2021). Es por ello que, desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y corte transversal, el presente estudio de caso pretende indagar cómo se llevan a cabo las prácticas de escritura académica en inglés por parte de estudiantes de una licenciatura en enseñanza del inglés en modalidad virtual, a través de cuestionario, análisis de textos estudiantiles y entrevistas en profundidad. Se espera que el análisis de datos aporte información clave para comprender cómo las prácticas, procesos y productos de escritura académica en inglés en ambientes educativos virtuales.

Palabras clave: escritura académica, inglés, prácticas de literacidad, ambientes virtuales.

* Línea temática: Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Doctorado en Investigación Educativa, 4°semestre. Universidad Veracruzana.
reynalopezble@hotmail.com

Introducción

En educación superior, la escritura académica es una actividad esencial y en los currículos actuales cumple diversas funciones en tanto herramienta cognitiva y de filiación a comunidades académicas y científicas (Colmenares, 2013). Es decir, la escritura en el ámbito académico es una actividad multifacética y multifuncional que no solo se utiliza para gestionar la información y el aprendizaje a través de diferentes géneros como resúmenes y síntesis, sino que también es empleada como método para la demostración de aprendizajes en evaluaciones.

Sin embargo, a pesar de las funciones primordiales que cumple la escritura académica, en muchos programas educativos se cree que el estudiante universitario ingresa con la lectura y la escritura como algo definitivamente adquirido (Ramírez, 2016) y que no requieren una enseñanza explícita. De igual manera, en el caso de la escritura, las convenciones y los géneros discursivos esperados en las comunidades académicas de las universidades presentan una ruptura con las experiencias previas de los estudiantes en grados anteriores, es decir "no evidencian una prolongación natural de aprendizajes previos" (Ramírez, 2016, p. 63). Esta realidad plantea dificultades en los estudiantes a la hora de cumplir con las expectativas de escritura académica en el nivel superior.

Asimismo, de acuerdo con Coiro et al. (2008), el mundo ha cambiado tanto en los últimos años que la escritura también se está transformando radicalmente. La globalización y las TIC dieron paso al "giro digital", es decir, una creciente atención hacia nuevas prácticas de literacidad en ambientes digitales en una variedad de contextos sociales (laborales, educativos, económicos y recreativos) (Mills, 2010). En este tenor, el advenimiento y constante expansión de la educación mediada por tecnología ha redefinido las prácticas de lectura y escritura al desarrollarse en nuevos espacios virtuales, lo que también trae consigo retos específicos de dichas modalidades educativas.

Aunado a lo anterior, el inglés juega un papel preponderante en las comunidades académico-científicas (Galloway, 2020), lo que hace que la escritura académica en inglés cobre importancia como medio de acceso y pertenencia a comunidades discursivas (Colmenares, 2013; Hyland, 2013). Esta importancia se acentúa aún más en el caso de los programas educativos que se imparten en inglés, como es el caso de la licenciatura en enseñanza del inglés donde se realiza la presente investigación. En este panorama, los estudiantes se enfrentan no

sólo a retos relacionados con la escritura y la virtualidad, sino también a dificultades propias del uso de una lengua extranjera.

La escritura académica en inglés en ambientes virtuales se encuentra poco estudiada en la literatura existente, por lo que docentes y estudiantes de estos programas no se encuentran representados y carecen de referentes teóricos que reflejen las realidades, dificultades y recomendaciones de redacción académica en inglés. De acuerdo con Núñez (2021), existen pocos estudios sobre la Literacidad Académica Digital, la cual involucra el desarrollo de escritura y lectura académicas empleando recursos virtuales. Observar de cerca las prácticas de literacidad académica podrían ser de utilidad para comprender mejor las dificultades de escritura en esta modalidad. Es necesario conocer no sólo la naturaleza de los procesos de escritura académica, sino también las características de los productos.

Asimismo, Encinas et al. (2020), recomienda realizar más investigación sobre prácticas de lectura y escritura en diferentes disciplinas Para esto es necesario abordar no sólo los textos, sino también los aspectos sociales y los procesos cognitivos de la producción de textos (De Beaugrande, 2011). De igual manera, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC) planteaba ya en 2003 la "necesidad de continuar investigando sobre la educación superior virtual, con el fin de lograr mejorar el conocimiento que tenemos de ella" (p. 26).

Por lo antes expuesto, el objetivo principal de esta investigación es conocer las prácticas de escritura académica en inglés de estudiantes de un programa de formación docente en modalidad virtual. La pregunta general que guía la presente investigación es: ¿Cómo se da la escritura académica en inglés de estudiantes de una licenciatura virtual? Las preguntas específicas son:

- ¿Cuáles son las prácticas de escritura académica de los estudiantes?
- ¿Cómo es su proceso de escritura académica?
- ¿Qué características discursivas tienen sus productos?

Al buscar respuesta a estas interrogantes se intenta abordar un número de aspectos tales como los procesos de escritura, identificando posibles etapas, los textos producidos y sus características discursivas, así como recursos, retos, el papel de los cursos y la retroalimentación, entre otras prácticas relacionadas

con la escritura académica en inglés que por llevarse a cabo en ambientes virtuales asincrónicos carecen de visibilidad o claridad.

Desarrollo

Aproximaciones teóricas

Esta investigación se enmarca en la corriente teórica de los Nuevos Estudios de Literacidad (NLS, por sus siglas en inglés) que se desarrolló a partir de la idea de que la literacidad debía ser estudiada como una práctica social (Street, 1993; Barton, 2007; Lea y Street, 1998; y Gee, 2000), en la que "las prácticas letradas han de ser estudiadas de modo integrado" (Mosquera y Soares, 2019, p. 1). Para el presente estudio cobra relevancia este modelo por su visión complejizada y socialmente situada de la escritura académica, que permite el acercamiento a casos específicos como el de esta investigación desde una perspectiva de las prácticas sociales y no de los errores que presentan los estudiantes como usuarios no nativos del inglés.

De igual manera, Lillis (2003) y Lea (2004) sugieren que el modelo de literacidades académicas tiene un enfoque más orientado a la pedagogía, es decir que se pueden derivar implicaciones pedagógicas a partir del abordaje de la escritura académica desde este marco de referencia, lo cual añade una mayor pertinencia para este estudio, pues se espera que los hallazgos del mismo puedan servir de sustento para futuras implementaciones de mejoras y actualizaciones al programa educativo con miras a beneficiar la escritura académica estudiantil en inglés.

Adicionalmente, uno de los aportes más importantes de los NLS es cuestionar que la escritura académica sea transferible de un contexto a otro (Ivanič,1998; Lea and Street, 1998; Ivanič et al.,2009), lo cual justifica la necesidad de investigar contextos, culturas, comunidades y discursos específicos, sin la intención de generalizar resultados, reconociendo las particularidades y la naturaleza de las prácticas en modalidad virtual.

Aproximaciones metodológicas

En congruencia con la perspectiva integradora desde la cual los NLS se aproximan a las prácticas de escritura académica, se escogió un diseño metodológico

que permitiera abordar tantos aspectos del fenómeno como fuera posible, en consideración de que la escritura académica en inglés en ambientes virtuales es un fenómeno complejo y multifactorial.

En este sentido, el estudio se realiza desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y de corte transversal, empleando métodos mixtos, ya que se obtendrán datos a partir de a) un cuestionario que aborde dimensiones como las prácticas de escritura, las etapas en el proceso de escritura, los materiales y recursos utilizados, el rol de la retroalimentación, entre otros; b) una entrevista en profundidad, que permita conocer detalles más específicos de las prácticas de escritura académica y abordar aspectos que no se logren indagar en el cuestionario; y c) análisis de textos para conocer las características discursivas de los escritos estudiantiles. Se espera que la variedad de métodos de recolección de datos permita obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

Cabe señalar que en un inicio se habían incluido entrevistas con docentes para conocer sus perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, incluyendo las prácticas de evaluación de la misma; sin embargo, en los seminarios y coloquios en el marco del doctorado se realizaron comentarios acerca de que esta dimensión podría convertir la investigación en un proyecto demasiado ambicioso para el tiempo con el que se cuenta. Es por ello que este estudio solamente indagará la dimensión estudiantil, pero se incluirán preguntas relacionadas con la enseñanza y la retroalimentación docente para no dejar completamente desatendida esa dimensión.

El contexto de la investigación es la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, modalidad virtual, de una universidad del sureste de México, en la que los cursos se imparten a través de una plataforma educativa institucional, donde los intercambios se dan de manera asincrónica, aunque algunos cursos requieren algunas sesiones sincrónicas que se realizan a través de Zoom. En este contexto, las actividades, tareas y evaluaciones son principalmente en forma de textos de diferentes géneros entre los cuales se encuentran participaciones en foros, ensayos, notas reflexivas, bitácoras o diarios de campo, protocolos de investigación y reportes de investigación. La selección de la muestra se realizará de acuerdo con un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión son: estudiantes inscritos en el programa educativo que se encuentren cursando los periodos superiores al 6° semestre y que deseen participar en la investiga-

ción. Debido a que se trata de un programa educativo con una matrícula poco numerosa, se espera que participen entre 20 y 30 estudiantes.

En cuanto al análisis de los datos, se utilizarán técnicas de estadística básica para procesar, organizar y representar los datos obtenidos del cuestionario, se usará el análisis de contenido para los datos de las entrevistas y se analizarán los escritos de los estudiantes empleando el análisis del discurso, específicamente en dos niveles, el de la estructura retórica y el del metadiscurso, utilizando los modelos de Swales (2004) y Hyland y Tse (2004), respectivamente.

Consideraciones finales

En concordancia con la metodología antes expuesta, la recolección de datos se aplicará en tres fases: 1) cuestionario, 2) análisis de textos y 3) entrevista en profundidad. Para la primera, se realizó una revisión de literatura que permitiera encontrar estudios empíricos que hayan validado y aplicado un cuestionario, o aplicado un cuestionario previamente validado, sobre prácticas de escritura académica en los últimos diez años. Como resultado de dicha revisión se encontraron 4 estudios (ver tabla 1) que cumplían con los criterios, de entre los cuales se eligió el instrumento Encuesta Europea sobre Escritura Académica (EEEA) (Castelló y Mateos, 2015) por ser el más exhaustivo en cuanto a dimensiones de la escritura académica estudiantil.

Los autores de la encuesta afirman que las dimensiones del instrumento fueron diseñadas "con la intención de analizar las variables involucradas en las prácticas de escritura, así como explorar valores, creencias y concepciones del proceso de composición" (Castelló y Mateos, 2015, p. 6), características que hacen de la encuesta un instrumento adecuado para este estudio. Sin embargo, a pesar de ser el que aborda el mayor número de variables, carece de una dimensión de suma importancia para el contexto de esta investigación, relacionada con las herramientas tecnológicas y la virtualidad. Para resolver esto, se procedió con una adaptación del instrumento realizando una operacionalización que incluyera dimensiones y categorías propuestas por los estudios de Hernández, Salado y Vargas (2021) y Ceballos, Ambrós-Pallarés y Ruiz-Bueno (2024), cuyos cuestionarios contemplan indicadores relacionados con herramientas y recursos tecnológicos.

A partir de esta operacionalización, se adaptó el cuestionario EEEA con lo que se obtuvieron 9 categorías: 1. Antecedentes académicos; 2. Escritura Aca-

démica en el plan de estudios; 3. Géneros textuales; 4. Prácticas de escritura académica; 5. Proceso de escritura académica; 6. Docencia y retroalimentación; 7. Actitudes y representaciones; 8. Apoyo a la escritura académica y 9. Herramientas y recursos en la virtualidad. Posteriormente, se diseñó el cuestionario en Microsoft Forms, en el cual se incluyeron secciones con reactivos de opción múltiple, en escala Likert y preguntas abiertas. El cuestionario se envió a través de la plataforma educativa a estudiantes inscritos en el 6° semestre del programa educativo. Los resultados del cuestionario se representaron a través de gráficas generadas por la misma herramienta de Microsoft Forms, pero también se analizaron con Microsoft Excel.

Resultados del piloto

El pilotaje reflejó algunos errores y carencias en el instrumento, por ejemplo, se detectaron reactivos repetidos, se renombraron algunas secciones con mayor precisión en congruencia con la instrumentalización, se agregaron los ítem "bloc de notas" y "corpus lingüísticos" a la sección de recursos a partir de respuestas abiertas de participantes. Asimismo, en los resultados de la aplicación piloto se observan algunas tendencias interesantes, como se puede ver a continuación.

Los estudiantes reportaron que la mayoría de los cursos de su programa educativo requieren textos académicos para evaluar el curso, lo que confirma la relevancia de la escritura académica en el contexto de estudio (ver Fig. 1). De igual manera, se observan algunas prácticas interesantes que se desarrollan en el programa; por ejemplo, la Figura 2 indica que la mayoría de los estudiantes reporta no dialogar con sus profesores o con sus compañeros de curso sobre sus escritos. Asimismo, 75% reportaron que nunca y 25% rara vez reciben instrucciones orales para la realización de los escritos, lo cual confirma que el discurso escrito es el que predomina en este programa dada su modalidad virtual asincrónica. Los participantes expresaron también haber recibido siempre (50%) y frecuentemente (25%) información sobre reglas contra el plagio (Fig. 2), lo cual pareciera no reflejarse en muchos de sus escritos, ya que algunos docentes reportan varios problemas de plagio (comunicación personal).

En otra sección, los estudiantes reportaron estar de acuerdo (50%) y totalmente de acuerdo (50%) con la afirmación "Reservo una parte importante de mi tiempo para revisar mi texto", lo que indica que reconocen esta etapa del

proceso de escritura y afirman ponerla en práctica con una importancia alta (ver Fig. 3). Al mismo tiempo, los estudiantes indicaron llevar a cabo otras fases del proceso de escritura, a excepción de realizar esquemas o representaciones visuales de las ideas de su escrito (25% nunca y 50% rara vez); de igual forma, los estudiantes afirmaron que rara vez (25%) y nunca (25%) hacen esqueletos o *outlines* (Fig. 4).

Los datos más preocupantes del piloto están relacionados con la retroalimentación que los estudiantes reciben de sus profesores durante el proceso de escritura, como se puede apreciar en la Figura 5, ya que afirman recibir retroalimentación mayormente en el borrador final, mientras que el primer borrador 50 afirmó que siempre y 50% nunca, y del bosquejo 50% rara vez y 25% nunca. Esto resuena con los resultados del estudio de Castelló y Mateos (2016) en el que los resultados más bajos se encontraron en la frecuencia con la que los estudiantes reciben retroalimentación y el tipo de retroalimentación que reciben.

Después de la aplicación de este piloto se harán los ajustes necesarios al mismo y se procederá con la instrumentalización de la entrevista en profundidad y el análisis textual. De acuerdo con el cronograma de trabajo (Tabla 2), se prevé iniciar con la recolección de datos en agosto del presente.

Tabla 1

Estudios que aplicaron cuestionarios validados sobre las prácticas de escritura académica

Autores	Año	País	Instrumento	Estatus	Objetivo
Castelló y Mateos	2015	España	Encuesta Europea sobre Escritura Académica	Disponible	Indagar las prácticas de escritura que realizan los estudiantes universitarios.
Hernández y Rodríguez	2018	México	Cuestionario de Creencias y Prácticas de Escritura Académica. Parcialmente disponible	Parcialmente disponible	Indagar las creencias y las actividades de escritura académica de estudiantes universitarios de sociales, naturales y humanidades.
Hernández, Salado y Vargas	2021	México	Instrumento adaptado de proyecto CODAES.	Parcialmente disponible.	Explorar aspectos relacionados con las prácticas de escritura académica de estudiantes universitarios.
Ceballos, Ambrós-Pallarés y Ruiz-Bueno	2024	España	Cuestionario sobre prácticas de literacidad digital académica	Parcialmente disponible.	Investigar las prácticas de literacidad digital académica en la formación del profesorado.

Tabla 2

Cronograma de trabajo

Actividades	Semestre 4 Feb-jul 2025	Semestre 5 Ago 2025-Ene 2026	Semestre 6 Feb-jul 2026	Semestre 7 Ago 2026- Ene 2027	Semestre 8 Feb-jul 2027
Pilotaje y trabajo de campo					
Trabajo de campo y análisis de datos					
Redacción del primer borrados completo y elaboración del articulo 1					
Presentación del borrador final					
Publicación del artículo 2					
Defensa de tesis					

Figura 1

Porcentaje de cursos que evalúan los aprendizajes a través de textos académicos

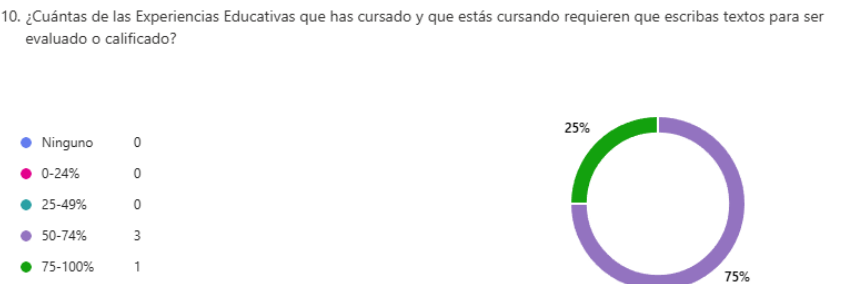


Figura 2

Prácticas generales relacionadas
con la escritura académica en el programa educativo

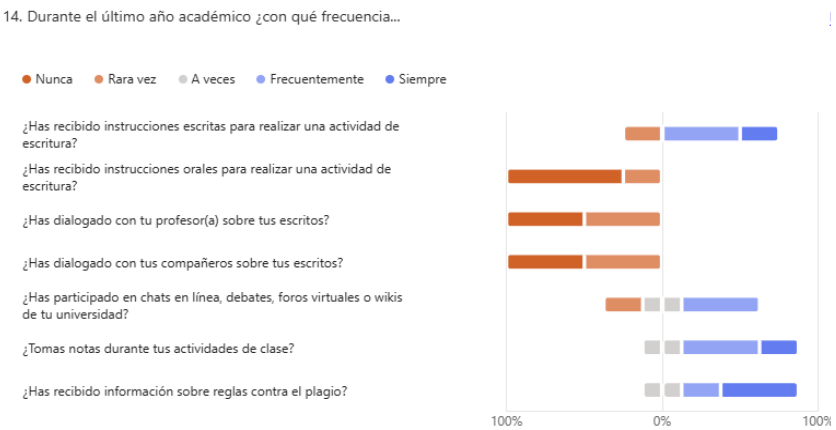


Figura 3

Prácticas generales de escritura académica estudiantil

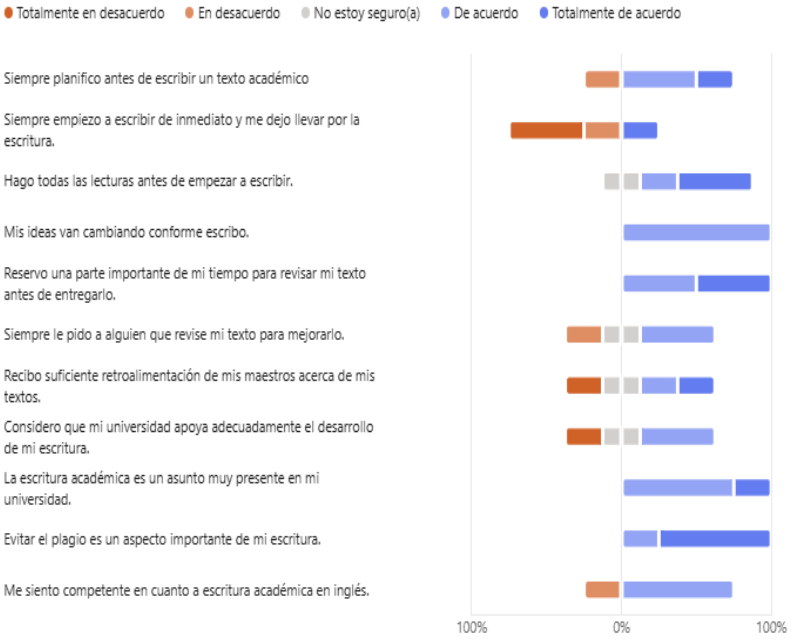


Figura 4

Proceso de escritura académica estudiantil

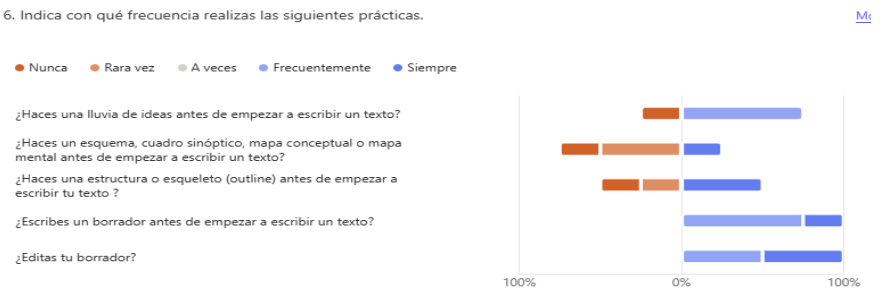
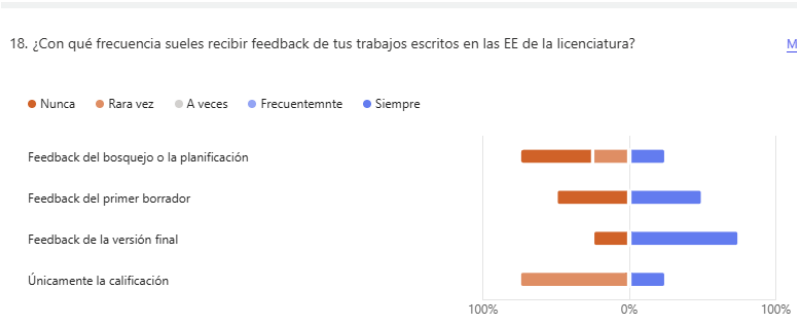


Figura 5

Retroalimentación docente



Referencias

Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.

Castelló, M., y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educacion*, *27*(3), 477-503. https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357

Abarzúa-Ceballos, L., Ambrós-Pallarés, A., y Ruiz-Bueno, A. (2024). Construcción y validación de un cuestionario sobre prácticas de lectura digital académica para estudiantado universitario de formación inicial de profesorado. Revista de Investigación Educativa, 42(1), 33-59.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. y Leu. D. (2008). *Handbook of research on new literacies*. Lawrence Elbaum Associates

Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, *41*(1), 201-227.

De Beaugrand, R. (2011). Text Linguistics. En J. Zienkowski, J. Östman y J. Verschueren. (Ed.), *Discursive Pragmatics (*Vol 8, pp. 286-296). John Benjamins Publishing Company

Encinas, F., Sánchez, V. y Puong, Y. (2020). La escritura en Inglés como lengua extranjera: Una revisión de la literatura e implicaciones pedagógicas. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir, 1(6), 45-58

Galloway, N. (2020). English in Higher Education- English Medium. Part 1 Literature Review. British Council

Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social. En D. Barton, M. Hamilton, y R. Ivanic, Eds., *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Routledge, pp. 180-196

Hernández, N., Salado, L. y Vargas, A. (2021). Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, *12*(23), 00011. https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968

Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal. *Applied Linguistics*, 25, 156-177. http://dx.doi.org/10.1093/applin/25.2.156

Hyland, K. (2013). Writing in the University: Education, Knowledge and Reputation. *Language Teaching, 46,* 53-70. https://doi.org/10.1017/s0261444811000036

Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/swll.5

Ivanič, R. (2009). Bringing literacy studies into research on learning across the curriculum. In Baynham, M., Prinsloo, M. (eds) *The Future of Literacy Studies*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230245693_6

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, *23*(2), 157–172. https://doi.org/10.1080/03075079812331380364

Lea, M. R. (2004). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, *29*, 739-756. doi:10.1080/0307507042000287230

Lillis, T. (2003). Student Writing as "Academic Literacies": Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, *17*(3), 192–207. https://doi.org/10.1080/09500780308666848

Lillis, T. (2019). Academic literacies: sustaining a critical space on writing in academia. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (15). https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.565

Mills, K. A. (2010). A review of the digital turn in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271.

Mosquera, E. y Soares, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *24*(2), 219-229. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02

Núñez, P. (2021). *Academic Digital Literacy trajectories of online senior undergraduate ELT students in Mexico*. Tesis de doctorado. University of Southampton

Ramírez, F. (2016). Enseñanza de la lectura y la escritura en comunidades académicas universitarias. *Revista Educación Superior y Sociedad, 18,* 59-83. IESALC-UNESCO

Street, B. (Ed.) (1993). *Cross-Cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. CUP

UNESCO-IESALC (2003). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para la Estudios en Educación Superior en América Latina y el Caribe

Desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de nivel primaria para fortalecer el aprendizaje y comunicación a través de la interacción*

*Anahí Guzmán Cerezo***

Resumen

En este trabajo se analiza una problemática persistente en mi práctica docente: la falta de comprensión lectora a nivel primaria. A través de una investigación-acción identifico que gran parte del grupo lee sin comprender, responde de forma literal y muestra escaso interés por la lectura. Me apoyo en el enfoque sociocultural citando a Vygotsky y Cassany, resaltando que leer y escribir son prácticas sociales que requieren sentido, interacción y relación con el contexto del alumno. Atribuyo parte del problema al enfoque magistrocentrista, el uso mecánico del libro de texto y la falta de estrategias activas. Diseño un diagnóstico participativo, basado en el modelo de Astorga y Van der Bijl, con recolección de datos mediante diario de campo, grabaciones y observaciones, organizadas mediante tres ejes: trabajo en el aula, lectura y producción de textos. Concluyo que es necesario transformar mi práctica docente hacia metodologías más flexibles, colaborativas y lúdicas, considerando los intereses de los alumnos y promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. Atender este problema es necesario, porque una comprensión superficial de los textos puede generar desinterés en la lectura y dificultar su aprendizaje en otras áreas. Así pues, considero esencial ayudar a mis alumnos a convertirse en personas críti-

* Línea temática: enseñanza y aprendizaje del lenguaje.
Porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Educación Básica – Animación sociocultural de la lengua. Universidad Pedagógica Nacional, 122 Acapulco.
guzmancerezoa@gmail.com

cas, reflexivas y buenos lectores, capaces de interpretar la información y tomar decisiones de manera autónoma y fundamentada.

Palabras clave: aprendizaje, enfoque socio-cultural, investigación-acción, metodologías, práctica docente, producción de textos.

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en la educación primaria, permite a los estudiantes no solo decodificar palabras, sino también interpretar, analizar y reflexionar sobre los textos que leen. Sin embargo, a lo largo de mi práctica docente, he identificado una problemática recurrente, es decir la dificultad para comprender textos. El objetivo de la investigación presente surge de la necesidad de reflexionar sobre mi práctica docente, analizar cómo se trabajaba la enseñanza de la lengua, lectura y escritura específicamente en el grupo de quinto grado a nivel primaria que estoy atendiendo, además de identificar las causas que originan las dificultades en la comprensión lectora y diseñar una propuesta de intervención que favorezca el desarrollo de esta habilidad en mis alumnos, ya que no he obtenido los resultados esperados.

Algunas preguntas de investigación son: ¿Qué factores dentro de mi práctica docente están limitando la comprensión lectora de los alumnos?, ¿Qué estrategias pedagógicas pueden promover una comprensión lectora significativa? Y ¿Cómo impacta el enfoque sociocultural en la mejora de la comprensión lectora en el aula?

Ante la problemática mencionada, se llevo acabo un diagnóstico titulado: *"El análisis de mi práctica docente sobre la enseñanza de la comprensión lectora a nivel primaria"* este se realizó en la escuela primaria "Juan N. Alvarez", del municipio de Benito Juárez, Gro., con un grupo de 14 alumnos de quinto grado, en un contexto rural con acceso limitado a materiales literarios diversos y donde prevalecen prácticas tradicionales de enseñanza, por ello es necesario atenderla para encontrar una solución, ya que es fundamental que los alumnos, además de saber leer y escribir, desarrollen la capacidad de comprender lo que leen y accedan plenamente a la comprensión de textos.

Cabe señalar que el diagnóstico debe partir de la realidad y actuar de manera reflexiva para evitar fracaso, ya que es necesario que este constituya un seguimiento sistemático por lo que Astorga y Van der Bijl (1991) señalan que el ciclo de trabajo "Nos indica cómo proceder en el trabajo organizativo, por dónde

empezar, por dónde seguir y por dónde terminar" (p. 4) es decir que durante el desarrollo de este procedimiento se tenga una dirección clara y ordenada para no caer en errores.

Desarrollo

Cabe mencionar que he considerado en particular a Vygotsky (1978), autor principal sobre el enfoque sociocultural que ha sido de gran ayuda para el análisis y reflexión de mi práctica docente, así como Cassany (2008) que hace referencia a la importancia de las habilidades lingüísticas desde una perspectiva sociocultural y cognitiva, entre otros autores que hablen acerca de cómo el sujeto es el que construye su propio conocimiento. Es importante partir de las experiencias que mis alumnos adquieren en su contexto, ya que el autor Cassany, D. (2008) afirma que "La práctica letrada vernácula puede ofrecer ciertas condiciones que motivan a algunos chicos a leer y escribir y a aprender, mientras en la escuela fracasan con las prácticas curriculares tradicionales." (p.12)

Esto me da la pauta sobre la importancia de reconocer que los alumnos tienen conocimientos sobre lo que ocurre fuera del contexto de la escuela, aquello que adquieren en su vida cotidiana, esas prácticas privadas que les resultan favorables usarlas, ya que son más claras y motivantes, sin embargo, entiendo que normalmente he implementado prácticas escolares dominantes que son más rígidas e impuestas por mí.

Por lo tanto, es necesario que integre esas practicas privadas al momento de realizar mis actividades en el aula, ya que estas ayudarán a captar la atención de mis estudiantes, además de promover una comprensión más profunda y contextualizada cuando aborde contenidos de textos que impliquen una comprensión lectora. Por otra parte, esto me hace considerar que "Leer y escribir no son solo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida" Cassany, D. (2008, p.32) Dicho autor, menciona que los conocimientos que el sujeto posee, son los que aprende desde su vida diaria, aquellas que están ya experimentadas en lo familiar y social, reconozco que me basaba en el procesamiento de información (cognitivo), lingüístico (manejo de signos) todas esas actividades aisladas que no generaban una reflexión.

Descripción del proceso metodológico

Cabe recalcar que utilice el método de investigación-acción (IA) de (Elliot, 1993) trata de un proceso colaborativo y flexibe centrado en el estudio de la acción para mejorar la enseñanza, a partir de la vinculación entre la teoría y la práctica. El objetivo final es la transformación de la realidad social en beneficio de las personas involucradas, la investigación en la acción se fundamentan en la práctica. Desarrolla conocimientos basados en investigaciones y en la MEB contempla 6 etapas, pero reafirmaré que voy en la segunda etapa del diagnostico y a continuación describiré el avance de mi experiencia durante estos seis meses.

En este proceso juego un papel de invetigadora para poder identificar las causas que se generan, y esto lo haré a través del análisis reflexivo de mis diarios de campo. Es necesario llevar a cabo las etapas como las que propone Astorga (1991) los pasos del diagnóstico participativo son:

1. Identificar el problema que vamos a diagnosticar: Esta problemática se evidenció al observar que los estudiantes presentaban dificultades para interpretar los textos, limitándose a respuestas literales y sin relación con el contenido leído. Además, se notaban dificultades en la decodificación de palabras, la capacidad de resumir y de explicar lo leído.
2. Elaborar un plan de diagnóstico: Elaboré un plan de diagnóstico para registrar con mayor profundidad las causas de estas dificultades. El proceso incluyó la observación directa del aula y el análisis de las interacciones entre alumnos y docente, con el propósito de entender por qué los estudiantes enfrentaban obstáculos en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

   Para ello, definí tres ejes principales de análisis: el trabajo con la lengua, la lectura y la producción de textos. Use recursos como una cámara para grabar cinco días de clases. También transcribí episodios relevantes al diario de campo y tomé fotografías del trabajo en el aula. Este diario se convirtió en el instrumento principal para describir las jornadas, permitiendo una reflexión continua y profunda sobre mi práctica.
3. Recoger las informaciones que necesitamos: Esta actividad, consistió en registrar a detalle lo que sucedió en mi jornada laboral, para recopilar la información fue necesario grabar mis clases y por las tardes analizar lo que sucedía, para transcribir los diálogos, las participaciones e intervenciones

que hacía, cabe mencionar que una de las incidencias fue que el trabajo de campo se realizó solo en cuatro días consecutivos ya que el quinto no hubo clases por problemas de salud.

Para organizar la información, seleccioné los recursos de apoyo más adecuados: grabaciones, registros escritos y material fotográfico. A través de estas herramientas, recopilé datos cualitativos que me permitieron observar con mayor claridad los patrones y limitaciones en mi forma de enseñar.

4. Procesar las informaciones que hemos recogido: Siguiendo la propuesta metodológica de Bertely (1991), realicé una lectura detallada de los registros, subrayé fragmentos significativos y los clasifiqué en una tabla. Con base en preguntas orientadoras, interpreté los datos y los relacioné con conceptos teóricos relevantes, identificando las causas y consecuencias de las dificultades lectoras. Este análisis me permitió ir más allá de la observación superficial y comprender de manera profunda la problemática. Se trató de un ejercicio reflexivo que me llevó a cuestionar mis métodos de enseñanza y a detectar prácticas repetitivas poco efectivas que no favorecían la comprensión lectora.
5. Socializar los resultados del diagnóstico: Este documento recupera las evidencias recogidas, organizadas en función de los ejes analizados. Incluye narrativas significativas extraídas del diario de campo, respaldadas por autores como Erickson (1989), que aportaron herramientas metodológicas para describir y comprender la problemática de manera más rigurosa. La finalidad del informe fue comunicar los hallazgos obtenidos y reflexionar sobre cómo venía desarrollando las actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua. Esto permitió establecer qué cambios eran necesarios implementar para atender efectivamente la falta de comprensión lectora, y plantear acciones orientadas a una mejora continua y contextualizada de mi práctica docente.

Descripción de los resultados parciales

La reflexión es esencial para el aprendizaje y el desarrollo profesional Schön (1992) argumenta que debemos ser capaces de reflexionar sobre la práctica, aprendiendo no solo de los éxitos, sino también de fracasos, para así pensar qué reorganizar sobre lo que estamos haciendo, tomar decisiones qué ayuden

a hacer un ajuste en mi práctica docente, en las actividades que planeó a diario y ser capaz de autoevaluarme durante el proceso de mi labor docente que desempeño.

Por otro lado, la reflexión en mi práctica me permitió conocer realmente cómo estoy impartiendo mis clases, si estoy ayudando a mis alumnos o no, qué me falta por hacer, qué herramientas o estrategias necesito aplicar realmente, ya que la mayoría de las veces se culpa al alumno o al padre de familia.

Los resultados obtenidos al aplicar el diagnóstico participativo, observé que la mayoría de las actividades son dirigidas por mí, sin considerar los intereses ni las experiencias de los alumnos. Aunque se desarrollaban proyectos aparentemente significativos, estos eran impuestos, limitando la participación activa, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Me doy cuenta que se muestra una práctica de enseñanza basada en la asignación de preguntas y tareas para fomentar la reflexión y el aprendizaje. En particular se percibe una guía del cumplimiento de instrucciones sin una interacción inmediata en la clase.

Al reflexionar sobre los resultados, me doy cuenta que las actividades no han promovido un aprendizaje significativo y han contribuido a la falta de comprensión lectora en los estudiantes, de acuerdo con el autor Hernández, G. (2008) "El magistrocentrismo considera que el profesor es el poseedor y depositario del conocimiento, el cual se imparte a los alumnos por medio de un verbalismo exacerbado" (p 39) esto me lleva a entender que las viejas prácticas tradicionales, están presente en todo tiempo, poniendo al alumno solamente como un receptor pasivo, reconozco que como docente la mayoría de las veces tengo el control al dar la clase, el alumno solo escucha sin opinar y sin construir reflexiones, porque se llena de información, sin que pueda opinar o argumentar.

Al trabajar la lectura en el aula, me doy cuenta de que mis alumnos no comprenden lo que leen. Al reflexionar sobre las actividades, observo que leer, escribir o completar una serie de ejercicios mecanizados no siempre implica una comprensión real. En este sentido, coincido con Lerner (1993, p. 8), quien señala que "la lengua escrita, como la práctica de la lectura y la escritura, se vuelve fragmentaria, se desmenuza de tal modo que pierde su identidad". Estoy de acuerdo con esta afirmación, ya que en mi aula se refleja el uso de actividades repetitivas que fragmentan la capacidad de comprensión de mis alumnos, sin ofrecer espacios para reflexionar sobre el significado y la función social de los textos.

En la realización de las actividades en mi aula, cabe destacar que la lectura se lleva a cabo de forma alternada, individual, en voz alta, y en algunos casos yo misma leo para reafirmar o asegurarme de que los alumnos comprendan. Sin embargo, no los conduzco hacia una reflexión más profunda; simplemente califico las preguntas y verifico que las respuestas estén de acuerdo con el fragmento leído, sin indagar en su comprensión real o en su sentido más amplio.

En mi trabajo docente solo he usado prácticas básicas al desarrollar contenidos dónde se manejan conceptos, es decir dónde al alumno se les pedía sólo leer, resaltar y copiar en la libreta las actividades de rutina diaria, Asimismo contestar preguntas, las actividades antes mencionadas no han sido suficientes porqué identifico qué mis alumnos no han desarrollado esa habilidad de comprender textos e identificar ideas principales en contenidos que se desarrollan en el aula, por tanto considero que, como maestra debo ser guía para que mis alumnos construyan sus aprendizajes.

Como señalan Jolibert y Jacob (1998) "Leer es construir activamente la comprensión de un texto, en función de su proyecto y sus necesidades del momento" (p. 215) los autores dicen que leer no es un proceso pasivo, no solo es decodificar palabras si no que es necesario darles una interpretación haciendo una conexión entre los conocimientos previos que tiene el sujeto y lo que necesita, dándole un significado ya que esto lo construye de acuerdo a sus necesidades que presenta.

En la producción de textos en el aula, me pude percatar que los alumnos seguían una serie de indicaciones para la producción de diferentes textos en el aula, es decir cuándo copiaban y daban respuesta a las preguntas, al hacer intentos de narraciones de experiencias personales acordes al contenido que se estaba trabajando, de mitos y leyendas, incluso en la construcción de un texto reflexivo sobre la empatía, además de síntesis y resúmenes al analizar que era real o imaginario.

La mayoría de las actividades aplicadas, son dirigidas y definidas por su servidora, se limitó la participación de los alumnos en la elección de lo que se escribe, aunque hay espacios donde sus propuestas son tomadas en cuenta, por ejemplo, dos alumnos proponen el producto final del proyecto de Lenguajes.

Sin embargo resaltó que, la producción de textos en el aula se da principalmente por instrucciones de su servidora, limitando con pocas oportunidades de elección a los alumnos. Se escriben respuestas a preguntas, narraciones, re-

flexiones y cuadros comparativos de conceptos, pero cabe recalcar que durante la observación esta serie de actividades produce aburrimiento.

Como expresan los autores Jolibert y Jacob (1998) "El aprendizaje será eficaz y llevado hasta su término, sin fatiga y con agrado, si tienen significado para los niños y está inserto en un proyecto del curso" (p.227) en este sentido entiendo que el aprendizaje será significativo siempre y cuando parta de la necesidad e interés del alumno, ya que sin esté, no lo llevará a encontrarle sentido, a la actividad de lectura o escritura que sean propuestas.

A todo esto, considero qué mis prácticas de enseñanza han sido basadas en mis intereses y creencias, dado que mis alumnos se les estaba dificultando al redactar un texto, además de comprender las preguntas otorgadas por su servidora, debido a que las actividades no eran claras en su propósito.

Pensaba que el aplicar todas las actividades marcadas y terminar una serie de ejercicios en mi planeación didáctica estaba contribuyendo a un ambiente propicio para el aprendizaje de mis alumnos, en ese sentido me hacía sentir confianza en que iban avanzando.

Pero al analizar detenidamente los resultados de mi diagnóstico, hago hincapié que persistían dificultades para interpretar, analizar y reflexionar sobre los textos, lo que me llevó a cuestionar si estaban siendo apropiadas o útiles las metodologías empleadas y las actividades que desarrollaba con mis alumnos.

Ahora bien, considero que es necesario cambiar el rumbo que lleva mi práctica, para qué mis alumnos dejen de ser sujetos pasivos y para qué esto suceda se pueden incorporar actividades más dinámicas para estimular la participación y ampliar la interpretación de los textos relacionadas al contexto en el que se desenvuelven. Por otra parte, para la mejora de una construcción de conocimientos se pueden implementar estrategias como el trabajo en grupos pequeños, el uso de recursos visuales y más actividades lúdicas para mantener la atención de mis alumnos

Referencias

Astorga, A., & Van der Bijl, B. (1991). El diagnóstico en el trabajo popular. En Manual de diagnóstico participativo. Buenos Aires: Humanitas.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo. In *Congreso Leer. es, Madrid, 15 de noviembre del 2003. Madrid: Ministerio de Educación; 2009.* Ministerio de Educación.

Jolibert, J., y Jacob, J. (1998). ¿Qué es lo que ha cambiado en la manera de enfocar el aprendizaje de la lectura y la escritura? En *Producir y aprender a producir textos: Interrogar y producir textos auténticos* (pp. 211–222). (capítulo1). Interrogar y producir textos auténticos. En *Producir y aprender a producir textos: Interrogar y producir textos auténticos* (pp. 223–238). (capítulo 2) dirección: Jaime Cordero.

Hernandez, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 38-77.

Lerner, D. (1993). *Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente*. Lectura y Vida, 15(3), 33-54.

El juego dramático como herramienta pedagógica para el desarrollo integral en niños de 4 a 5 años*

*Diana Estephanía García Ramírez***

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene como propósito analizar los beneficios del juego dramático como herramienta pedagógica en el desarrollo integral de niñas y niños de 4 a 5 años en el nivel preescolar. A partir de una perspectiva cualitativa y la metodología de investigación acción, se busca comprender cómo el uso del teatro en el aula contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y lingüísticas en la infancia. El estudio se encuentra en curso y contempla la implementación de actividades teatrales mediante títeres, dramatizaciones guiadas y expresiones corporales, integrando además estrategias como el autoregistro docente y entrevistas a madres y padres de familia. Este trabajo parte del supuesto de que el teatro, al ser una forma de juego simbólico, favorece la imaginación, la empatía, la comunicación y la autorregulación en los niños y niñas. El marco teórico se sustenta en autores del ámbito de la pedagogía teatral, el desarrollo infantil y la educación artística. Como parte del avance, se han observado transformaciones significativas en la participación de las y los estudiantes, quienes han mostrado mayor disposición para interactuar, expresar emociones y resolver conflictos a través del juego. Esta investigación busca aportar elementos que fortalezcan la práctica docente desde una perspectiva innovadora, sensible y centrada en el bienestar integral de la infancia.

Palabras clave: juego simbólico, teatro en preescolar, desarrollo infantil, educación artística, práctica docente.

* Línea temática: educación artística.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación y Desarrollo de Innovaciones Educativas. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
de_garciar@bcenog.edu.mx

Introducción

La educación preescolar es fundamental para el desarrollo integral de los niños, pues en esta etapa se consolidan habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Sin embargo, el juego dramático, como una herramienta pedagógica que fomenta la creatividad y expresión, sigue siendo poco valorado en muchos programas educativos. Las artes son frecuentemente consideradas materias secundarias, lo que limita su uso como estrategia de aprendizaje en el aula.

La realidad educativa está en constante cambio, y para adaptarnos a ella, es necesario renovar nuestras prácticas pedagógicas. El ámbito de las artes requiere una mayor integración, ya que, a pesar de su potencial para el desarrollo de competencias clave en los niños, sigue siendo relegado. Esta investigación busca explorar cómo el juego dramático puede contribuir al desarrollo integral de niños y niñas de 4 a 5 años, mejorando sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

A través de una reflexión profunda sobre las prácticas docentes actuales, esta investigación busca identificar las causas de la deficiencia en la implementación de las artes y proponer soluciones para integrarlas de manera efectiva en el aula, favoreciendo un aprendizaje más completo y significativo para los estudiantes.

Preguntas de investigación

General

¿Cómo favorecer el desarrollo integral de los niños de 4 a 5 años en educación preescolar a través del juego dramático como estrategia pedagógica?

Específicas

- ¿Cuáles son los procesos de aprendizaje que desarrollan los niños de 4 a 5 años a través del juego dramático?
- ¿Cómo se pueden diseñar e implementar actividades de juego dramático adecuadas para niños en edad preescolar?
- ¿Qué impacto tiene el juego dramático en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales en niños de 4 a 5 años?

Objetivos de investigación

General

Explorar el potencial del juego dramático como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo integral de los niños de 4 a 5 años en educación preescolar.

Específicos

- Identificar y analizar los procesos de aprendizaje que los niños desarrollan mediante el juego dramático, con el fin de promover estrategias educativas que fortalezcan la creatividad, la imaginación y la expresión.
- Diseñar e implementar actividades de juego dramático adecuadas para niños de 4 a 5 años, que favorezcan su desarrollo cognitivo, emocional y social.
- Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas actuales en torno al uso del arte dramático en el aula, para proponer acciones que fomenten su integración efectiva en los programas educativos.

Hipótesis de investigación

La implementación del juego dramático como estrategia pedagógica en el aula de preescolar contribuye significativamente al desarrollo integral de niños y niñas de 4 a 5 años, fortaleciendo sus habilidades cognitivas, emocionales y sociales.

Desarrollo

Metodología

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, sustentado en la metodología de investigación acción que permite comprender las vivencias del aula y reflexionar sobre la práctica docente en contextos reales. Se desarrolla con un grupo de segundo grado de educación preescolar en el estado de Guanajuato, donde se han implementado actividades relacionadas con el teatro y el juego

dramático para explorar sus efectos en el desarrollo emocional, comunicativo y social de los niños.

La metodología de investigación-acción, permite al docente convertirse en investigador de su propia práctica, estableciendo un puente entre la teoría y la experiencia cotidiana del aula. Esta metodología, propuesta por autores como Kemmis y McTaggart (1988), parte de la identificación de una necesidad o problema concreto, lo cual da pie a una intervención planificada, su implementación, la observación de los resultados y la reflexión crítica para generar mejoras continuas.

En este caso, el punto de partida es la observación de que las actividades de teatro no suelen estar integradas de manera sistemática en la educación preescolar, a pesar de su potencial formativo. A través del ciclo de investigación-acción, se plantea una intervención basada en actividades teatrales y de juego dramático con el propósito de evaluar su impacto en los procesos de expresión oral, participación grupal, y desarrollo emocional de los niños. La docente-investigadora asume un rol activo, diseñando, aplicando y evaluando las estrategias propuestas, lo cual permite construir conocimiento desde la práctica misma.

La investigación-acción no busca generalizaciones, sino comprender y transformar la realidad educativa concreta. Este enfoque es especialmente valioso en la educación infantil, donde la flexibilidad, la observación directa y la sensibilidad a las respuestas de los niños son elementos clave para adaptar las estrategias pedagógicas. A lo largo del proceso se registran evidencias mediante notas de campo, grabaciones, reflexiones personales y producciones de los alumnos, lo que permite documentar el cambio y valorar el impacto de las prácticas teatrales.

Marco teórico

El punto de partida surge de la necesidad de repensar las prácticas educativas tradicionales que muchas veces dejan de lado la expresión artística. Tal como afirma Augusto Boal (1974), "el teatro es un arte capaz de cambiar al mundo, pero raramente se le da el lugar que merece". Esta reflexión se vuelve aún más relevante en la educación preescolar, donde los niños se encuentran en una etapa de gran apertura sensorial, emocional y simbólica, condiciones ideales para integrar propuestas teatrales.

El teatro, lejos de ser una actividad exclusiva del escenario, está presente en nuestra vida diaria. Como plantea Tejerina (1994), todos actuamos de acuerdo con los roles que nos impone nuestro contexto social. Esta dimensión performativa, natural en la infancia, se manifiesta especialmente a través del juego simbólico, en el cual los niños, de forma espontánea, representan personajes, situaciones o emociones. Según Vygotsky (1930), este impulso surge desde la imaginación infantil como una necesidad de encarnar aquello que piensan y sienten.

A partir de esta base lúdica y natural, el juego dramático se presenta como una forma más consciente y pedagógica de jugar. Cervera (2005) señala que este tipo de juego no requiere público ni escenario, pero permite al niño explorar roles, emociones e ideas de manera guiada por el docente. La diferencia radica en que aquí ya existe una intencionalidad educativa, sin perder el carácter lúdico que lo caracteriza.

En contraste, el teatro como disciplina artística implica una estructura más formal, orientada hacia un producto final y la presentación ante un público (Cañas, 2009). Aunque sus objetivos son distintos, ambos enfoques pueden convivir en el aula. Vieites (2017) enfatiza que no es necesario privilegiar uno sobre otro, ya que ambos enriquecen la experiencia educativa. La pedagogía teatral, en su esencia, se basa en dos modos de expresión: lo dramático y lo teatral, y su valor reside en su flexibilidad y capacidad para adaptarse a contextos diversos.

En este sentido, las experiencias en el aula han demostrado que actividades como la dramatización de cuentos, el uso de títeres, la creación de escenografías y la participación activa en representaciones teatrales favorecen significativamente la participación, la expresión oral, la resolución de conflictos y la autoestima de los niños. Además, al involucrarlos en todas las etapas del proceso (crear, modelar, dibujar, actuar), se potencia su compromiso, creatividad y sentido de pertenencia, como también lo menciona Vygotsky (1930).

Para ilustrar con mayor claridad las diferencias y similitudes entre estos enfoques, se ha elaborado una tabla comparativa con base en la teoría revisada. Esta herramienta permite comprender cómo el juego simbólico, el juego dramático y el teatro se articulan en una progresión que va de lo espontáneo a lo estructurado, siempre conservando su valor formativo.

El uso pedagógico del juego dramático y del teatro en la primera infancia permite a los niños no solo representar el mundo, sino imaginar cómo podría

ser. Como indica Chapato (s.f.), el teatro "muestra lo que el mundo es, lo que podría y, quizá, lo que tendría que ser". Esta dimensión transformadora es lo que convierte al arte dramático en una estrategia poderosa para acompañar el desarrollo integral en la educación preescolar.

Consideraciones finales

A partir de la implementación del enfoque de investigación-acción en el aula de preescolar, se han comenzado a identificar resultados parciales que evidencian el impacto del juego dramático en los procesos de aprendizaje de los niños. La metodología elegida ha permitido observar, reflexionar, actuar y reajustar la práctica educativa de forma constante, generando un proceso dinámico y adaptado a las necesidades del grupo.

Los registros de observación y el autoregistro han permitido evidenciar la capacidad de los niños para asumir roles, expresar ideas y emociones, y construir situaciones imaginarias. Estas manifestaciones surgen de manera espontánea y lúdica, pero también como resultado de intervenciones pedagógicas diseñadas intencionalmente para estimular dichos procesos. La creatividad se expresa en la invención de personajes y situaciones; la imaginación, en la transformación de objetos cotidianos en elementos simbólicos; y la expresión, en la creciente seguridad para comunicar sus ideas verbal y corporalmente.

Los resultados preliminares muestran que las actividades propuestas han sido bien recibidas por el grupo. La participación activa, el entusiasmo y el vínculo afectivo que se genera entre los niños durante las sesiones permiten observar que el juego dramático es una herramienta pertinente y efectiva para este rango de edad. Las actividades se han diseñado considerando sus intereses, nivel madurativo y contexto, lo que ha favorecido una apropiación significativa de los contenidos, así como una mejora en aspectos como el lenguaje oral, la resolución de conflictos y la construcción de identidad.

Sin embargo, también he identificado una limitación en mi propia práctica: la falta de formación docente específica en este ámbito. Al observarme y analizar mis registros, noto que persiste una tendencia a priorizar el control disciplinario, al intentar que los niños no se muevan o no interactúen con el material, lo cual contradice la naturaleza del teatro, cuyo propósito es justamente promover el uso expresivo del cuerpo y la exploración del material artístico.

En síntesis, la estrategia metodológica de investigación-acción ha brindado una plataforma sólida para el análisis de los procesos de aprendizaje a partir del juego dramático, al tiempo que me ha permitido reflexionar sobre mi práctica, adaptarla e innovarla desde una mirada crítica y sensible a las necesidades reales del aula. Aunque los resultados aún son parciales, se puede afirmar que el juego dramático, cuando es intencionado y respetuoso del ritmo infantil, fortalece el desarrollo integral del niño y promueve una educación más expresiva, participativa y transformadora.

Referencias

Boal, A. (1974). *Teatro del oprimido*. Editorial Intermezzo Tropical.

Cañas, J. (2009). *El teatro infantil y juvenil en el aula: nuevas perspectivas*. Editorial CCS.

Cervera, J. (2005). *El juego dramático en la escuela infantil*. Editorial Narcea.

Chapato, E. (s.f.). *El teatro en la infancia: Una mirada desde la pedagogía teatral*. En *Revista de Teatro y Educación*. [Pág. 88].

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.

Mercado Maldonado, S. (2021). *Investigación acción: una metodología transformadora en educación*. Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación del Perú. (2010). *Guía para la sistematización de experiencias educativas*. Dirección de Investigación Educativa.

Tejerina, M. (1994). *El teatro y la vida: Máscaras cotidianas*. Editorial Aique.

Vygotsky, L. S. (1930). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Vieites, M. (2017). *Pedagogía teatral: Una introducción*. Editorial Octaedro.

El inglés en territorio mexicano, presencia en la historicidad de las escuelas normales del Estado de México. Tránsito y legitimación como asignatura obligatoria en los planes de estudio*

*Yazmín Magdalena Martínez Téllez***

Resumen

La siguiente ponencia, sistematiza el origen y tránsito histórico contextual del idioma inglés en México y su incorporación en las escuelas Normales de preescolar y primaria del Estado de México, para continuar el diálogo que algunos autores como Meneses (1983), Tanck de Estrada (2002) o Torres Septién (1993) iniciaron, con miras a dilucidar la presencia, los objetivos y las características de los programas educativos que se gestaron para conocer la finalidad de la introducción para su enseñanza en nuestro país.

Para elaborarlo, me serví de revisar varios repositorios, entre ellos, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) y aunque existen algunos análisis en esta materia, la mayoría se centran en metodologías de enseñanza y materiales educativos, por ello considero de suma relevancia poner sobre la mesa las categorías de estudio ya enunciadas en el párrafo anterior.

Los resultados obedecen más a las políticas y reformas educativas de su época, que, a una necesidad comunicativa funcional, por lo anterior me cuestiono ¿Será que esto tiene que ver con los resultados poco favorables que tenemos en materia de la enseñanza del idioma inglés a nivel nacional? Pregunta que, en

* Línea temática: Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
myazminmagdalena@gmail.com

un futuro, espero pueda ser esclarecida, ya que obedece a objetivos más amplios de una investigación en proceso en la cual me encuentro inmersa actualmente.

Palabras clave: historia de la educación, idioma extranjero, enseñanza del inglés.

Introducción

¿Por qué se integra el inglés al currículo educativo? ¿Desde dónde vienen las raíces de su proceder? Y ¿qué finalidades ha perseguido desde su inserción? Son preguntas que me inquietan, porque considero que la constancia de implementación y la progresión adecuada en la presencia de cualquier asignatura escolar, es vitalicia para obtener resultados favorables o puede ser el punto de análisis que nos permita dilucidar las razones de la situación actual del idioma en nuestro país. Aunado a lo anterior, esta ponencia se relaciona con mi tema de investigación, al contribuir constructos más comprensibles respecto a los antecedentes y propiciar el fundamento indispensable para analizar el sentido que los docentes de preescolar y primaria otorgamos al idioma sin ser especialistas en él, a partir de nuestra historia de vida, la preparación inicial y continua, así como la práctica en el aula, que tienen raíces más profundas y significativas de las que somos conscientes.

El trabajo se organiza en tres planteamientos, el primero denominado antecedentes de la enseñanza del inglés, da cuenta de la situación del idioma desde la época colonial hasta nuestros días. En el segundo se presenta un breve recorrido por los programas de las escuelas normales del estado de México, para observar sus características principales, objetivos y finalidad de inserción del idioma. Finalmente se exponen las consideraciones respecto al análisis curricular frente a la necesidad de impartir el inglés como lengua extranjera. Sin más preámbulos comencemos.

Antecedentes de la enseñanza del inglés

Si hablamos de la educación en la época Colonial, se puede decir que la enseñanza fue rudimentaria y supeditada al dominio de la Iglesia Católica, con énfasis en la enseñanza religiosa, (Tanck, 2002, p. 81). Incluso este objetivo lo encontramos en la enseñanza de los idiomas, como el castellano y el latín. Fue en este contexto que aparecieron nuevas maneras de comunicación, diferentes

a las cerca de quinientas lenguas originarias, reconocidas por el Instituto Nacional de lenguas indígenas, que permeaban en la época.

Esta nueva forma de comunicación fue encabezada por el español, impuesto con el poder que sólo las lenguas coloniales poseen, siendo avasalladora, destructiva e imponente; se dice que fue una pérdida de más de cien lenguas originarias. Este evento en la historia trajo consigo una dinámica diglósica y multilingüe donde el castellano gozó de un privilegio social superior, pues fue utilizada por la iglesia (con diversos recursos como la imposición, el teatro o los canticos) para la transmisión cultural, educativa, política y religiosa que les era conveniente y las lenguas originarias se posicionaron en sentido secundario e incluso marginal ya que no se les permitía usarla. Cabe destacar que el inglés no estaba presente ya que no era una lengua colonial en la región.

En el México decimonónico, el país experimentó significativas transformaciones sociales, políticas y educativas. Había muchos proyectos y preocupación, pero poco factibles, un ejemplo fue el asentamiento de la importancia de popularizar la instrucción pública, discurso asentado por algunos ilustres como Fray Cervando Tersa de Mier y otros, el 16 de mayo de 1823, en el Plan de la Constitución Política de la Nación Mexicana, esto trajo consigo que la educación para los preceptores de primeras letras fuese más estructurada, aunque no homogénea, ya que no había sido completamente desarrollada ni divulgada. Dicha situación tuvo su génesis en el legado de pobreza y deterioro que dejó la Guerra de Independencia, especialmente en las instalaciones y prácticas educativas.

De acuerdo con Vega (1999), las primeras escuelas Normales, se instauraron desde 1822, en las escuelas Lancasterianas, estas se consideraron la primera pedagogía global, ya que, a pesar de no ser reconocidas como escuelas oficiales de preparación docente, sí normaron la enseñanza y se expandieron por todos los continentes. En este momento el idioma inglés comenzó a hacerse presente de manera social, especialmente en zonas fronterizas, debido a la cercanía con los Estados Unidos de América (E.U.A.) y con tintes educativos, ya que incluso instituciones superiores como la Escuela de Comercio y Academias privadas lo implementaron para interactuar con empresas extranjeras, pero sólo con presencia en la educación superior, al dar prestigio social a quien lo estudiaba. Dos años más tarde, en 1824, se estipuló en el artículo 50, inciso I de la Constitución Política, la promoción de la enseñanza de lenguas, comenzando con el latín, castellano, griego e inglés. Un ejemplo de esto fue que, en 1832, la Escuela de Minería incorporó el inglés en su currículo, (Meneses, 1983).

Es en 1867, con la ley orgánica de Instrucción pública, bajo el gobierno de Juárez, que en el artículo 7° y 8° se establecen lineamientos para incorporar la enseñanza del idioma inglés en las secundarias femeninas en conjunto con el francés, italiano y castellano; Asimismo en la preparatoria y en la escuela de Artes y oficios, sobre todo porque los textos venían de Europa y E.U.A.

Fue durante el gobierno de Diaz, en el primer Congreso de Instrucción Pública de 1889, que se mencionó la importancia de enseñar inglés y francés, pero de manera voluntaria en la primaria superior (nivel que posteriormente se convertiría en secundaria). Es importante mencionar que, aunque el inglés comenzó a figurar, no era el idioma predilecto de las políticas educativas del momento ya que se veía a Francia como la "gran capital cultural del mundo" y en México, se buscaba la modernidad por medio del afrancesamiento (Mendoza, 2017). Madrigal (2012), menciona la gran influencia que tuvieron los principales representantes del ateneo de la juventud, como Vasconcelos, en la incorporación del inglés en el discurso educativo, ya que en este lugar se llevaban a cabo discusiones sobre las obras de grandes literatos leídos en su idioma original; aunado a ello se encontraba su conocida rebelión contra el autoritarismo y positivismo que caracterizo al porfiriato; siendo esto un antecedente sutil, pero importante en la llegada del idioma a nuestro país.

Otro antecedente fundamental, fue que, durante el gobierno de Díaz, llegaron dos enclaves norteamericanos importantes (Septién, 1993), los cuales se refugiaron en México debido a sus ideologías: los mormones y el colegio americano. Ofrecían educación de tipo norteamericano a los hijos de trabajadores estadounidenses y, en el caso de los mormones, a aquellos que profesaban su misma religión, marcando un hito en la visión de las escuelas, desencadenando el deseo de pertenecer a ellas debido a la oferta educativa que las distinguía. A mi parecer, esta fue una de las acciones más importantes para potenciar el fervor por la adquisición del idioma en nuestro país.

Las escuelas públicas comenzaron a incorporar el inglés, aunque de manera limitada, tal como ocurrió en la Escuela Nacional Preparatoria, que en 1881 incorporó los idiomas en su programa oficial (Meneses, 1986).

Al terminar el porfiriato y detonarse la Revolución, se dio un incremento en el nacionalismo y el inglés cobro menor importancia. México se encontraba inestable y además no aceptaría tan fácil el idioma por los recientes intentos de intervención de nuestros vecinos del norte en 1846 y 1848, por lo cual era más seguro entablar relaciones europeas con Francia e incluso Alemania.

De manera paralela, E.U.A. triunfaba en la primera guerra mundial, lo que le dio mayor presencia global y México se vio en la necesidad de sanar el comercio con ellos. El inglés comenzó a convertirse en parte esencial de la economía, el comercio y, también, del prestigio social ya que era requerido en sectores como la minería, los ferrocarriles, la agricultura y el turismo.

En 1945, se modifica el plan de estudios, dejando de lado el enfoque socialista de Cárdenas, que intentó nulificarlo y reaparece con calidad de obligatoriedad en secundaria. Es en 1974, que, por medio del plan de Chetumal, la secundaria se hace obligatoria viéndola como el punto de apoyo para la educación superior y trampolín para el trabajo, manteniéndose así hasta 2006, con leves modificaciones en la carga horaria.

Análisis de la presencia y objetivos del idioma en el currículo normalista del Edo. Mex.

Después del recorrido histórico anterior volteemos la mirada al Estado de México, cuando en 1849, el diputado local Carlos Riveroll propone que se estableciera la carrera de maestro, bajo la metodología lancasteriana y con la intención de dar el prestigio que se merecía el magisterio, no obstante, es hasta 1882, después del establecimiento de la Ley que decretaba el establecimiento de una escuela para maestras y otra para maestros, se funda la Escuela Normal para Profesores, que con los años se convertiría en la Benemérita y Centenaria Escuela para Profesores. Con ello se dio inicio al normalísimo en el Estado de México y el reconocimiento docente antes expuesto. (Implementadores del SGC, 2014).

El 15 de diciembre de 1886, se llevó a cabo la primera reforma de fondo que exigía realizar prácticas en un establecimiento público, dando paso a un sistema de formación docente más técnico y académico que buscaba modernizar a México a través de la centralización con una estructura homogénea. El presidente Porfirio Díaz, planteó que debía haber una escuela normal por cada estado, buscando que fueran laicas, morales y disciplinadas, sin embargo, esto las alejó de la renovación educativa.

Aunque el énfasis en el aprendizaje del inglés, en esta época, no fue prioridad, algunos programas privados comenzaron a ofrecerlo como materia adicional, en un contexto de intercambio cultural con Europa y E.U.A. que como vimos en el apartado anterior, obedeció a cuestiones de prestigio social y comercial.

Para 1918, se reconoció a la Escuela Normal para Profesores como la primera escuela normal mixta que operaba en el Estado de México bajo el Plan y Programas de 1917, cuyo objetivo era formar maestros con un enfoque conservador. Se buscaba profesionalizar la enseñanza y estandarizar la formación de los docentes, (Implementadores del SGC, 2014). En este periodo, la enseñanza del inglés empezó a ser vista como una habilidad deseable para interactuar con los Estados Unidos, debido al crecimiento de las relaciones comerciales, diplomáticas y académicas ya que gran parte de los materiales de investigación se encontraban en esa lengua. A pesar de ello, el inglés aún no era obligatorio en las Escuelas Normales (E.N), pero fue incluido en algunos programas de manera no sistemática, principalmente en las áreas urbanas. El primer programa para el aprendizaje del idioma fue elaborado por Carmen Krauze de Álvarez de la Rosa en 1906, en él se pedía al profesor hablar todo el tiempo en inglés y obligar al estudiante a hacer lo mismo. (Mendoza, 2017).

En 1921, el gobernador del Estado de México, Abundio Gómez, crea la Dirección Técnica de Educación Pública. En ese año, el plan y programas que regían la educación Normal, estaban bajo la dirección del secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, quien con un enfoque progresista buscaba formar maestros con una visión nacionalista, humanista y crítica para mejorar la educación primaria y normal. En este contexto, la enseñanza del inglés tuvo un papel más formal en la educación superior y en las Escuelas Normales. Sin embargo, la carga horaria seguía siendo limitada y dependía de la institución que la impartiera.

Con el Plan de Estudios de 1972, ya había siete escuelas normales en el Estado de México y estaban por fundarse la de Tejupilco, Naucalpan y Nezahualcóyotl, (Implementadores del SGC, 2014). Fue en este periodo cuando se incorporó el inglés de manera oficial como materia obligatoria en educación secundaria. Se buscaba una educación bilingüe que nos permitiera adaptarnos a los desafíos globales, para 1975, algunos programas de Escuelas Normales ya habían establecido una carga horaria específica para la enseñanza del inglés, aunque esta variaba según la región y el tipo de normal (rural o urbana), con una duración de tres a cinco horas semanales.

En la Reforma Educativa de 2012, impulsada por el Pacto por México, se puso un énfasis considerable en el bilingüismo y el aprendizaje de idiomas ex-

tranjeros, apareció con mayor auge ya que tenía presencia desde el 3er semestre hasta el 7mo, siendo B2 su perfil de egreso.

Posteriormente en la Reforma Educativa del 2018, no se ve presente la enseñanza del idioma en la maya curricular normalista de educación primaria ni preescolar, pero sí en el discurso político que el secretario de Educación Pública de ese entonces, Aurelio Nuño, promulgó como parte de la obligatoriedad curricular de la escuela primaria.

Por último, encontramos la reforma educativa más actual, la del 2022, en la cual se puede apreciar el enfoque profesionalizador del idioma teniendo una carga horaria de cuatro horas a la semana y apareciendo en el 3° y 4° semestres. Actualmente ya son 36 Escuelas Normales en el Estado de México, y todas compartiendo un tronco común que incluye el inglés y un área específica.

Consideraciones finales

La formación educativa y sus enfoques se encuentran supeditados a las propuestas y políticas nacionales ya que estas responden a una serie de necesidades y requerimientos que la sociedad y el contexto histórico les demarcan. Es interesante observar en este recorrido histórico cómo las lenguas han estado presentes como parte fundamental del discurso político, pero en ausencia sustantiva en la continuidad del currículo y realidades educativas y es preocupante, dado que el inglés se ha convertido en una competencia esencial para los maestros en formación y los docentes en servicio, dada la globalización y la interconexión mundial, su enseñanza debe ser una prioridad en las Escuelas Normales del Estado de México y en los programas de formación continua de los maestros frente a grupo. No olvidemos la riqueza humana que los idiomas generan, y adentrarnos en su historia y génesis nos permitirá conocer desde donde viene lo que enseñamos, comprometernos para repensar las maneras en la que lo acercamos a nuestros niños y mirar nuestra aula, nuestros alumnos y la vida desde una perspectiva más rica y diversa.

Referencias

Bazant, M. (Ed.). (2002). Unidad y democracia educativa meta porfiriana. En Ideas, valores y tradiciones: Ensayos sobre historia de la educación en México (pp. 79–95). El Colegio Mexiquense A.C.

Diario Oficial de la Federación. (1867, 2 de diciembre). Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal.

Gobierno de México. (2019, 15 de mayo). Reforma educativa de 2019: Nueva Ley General de Educación y modificaciones en los planes de estudio. Diario Oficial de la Federación.

Implementadores del SGC. (2014). Manual de la calidad del sistema de gestión de la calidad: Escuelas Normales Públicas del Estado de México. Subdirección de Educación Normal.

Madrigal, M. E. (2012). El idioma inglés en México: Una lectura desde tres integrantes ilustres del Ateneo de la Juventud. En Octavo Coloquio de Lenguas Extranjeras: Aspectos interculturales, Universidad Autónoma Metropolitana. Revista R Lingüística Aplicada, junio–noviembre. ISSN: 2007-5480.

Mendoza González, M. de los Á. (2017). Breve resumen histórico de la enseñanza del inglés en los planes de estudio de educación básica y media superior en México (pp. 55–60). Revista POBACMA, (1). Facultad de Humanidades, UNICACH. ISSN: 2007-8625.

Meneses Morales, E. (1983). Tendencias educativas oficiales en México: 1821–1851, la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX (Tomo 1). Porrúa.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2010). Programa Nacional de Inglés para Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.pnieb.net/inicio.html

Tanck de Estrada, D. (2002). Enseñanza y nacionalismo intelectual al final de la colonia. En M. Bazant (Ed.), Ideas, valores y tradiciones: Ensayos sobre historia de la educación en México (pp. 79–95). El Colegio Mexiquense A.C.

Torres Septién, V. (1993). Enclaves norteamericanos y su influencia en la educación mexicana. En A. Hernández Chávez & M. Miño Grijalva (Coords.), 50 años de historia en México: En el cincuentenario del Centro de Estudios Históricos (Vol. 2, pp. 112–130). El Colegio de México.

Valenzuela, V. C. (2017, 5 de octubre). Historia del normalísimo en México. Revista De la A a la Z, p. 10.

Vega Muytoy, M. I. (1999). La cartilla lancasteriana. Tiempo de Educar, 1(2), 157–179. Universidad Autónoma del Estado de México.

Acercamiento a la lectura y escritura en un grupo de tercer grado de preescolar*

*Sandy Corona Grez***

Resumen

En el presente documento, pretendo dar a conocer cómo se llevó a cabo el desarrollo de mi investigación titulada "Acercamiento a la lectura y escritura en un grupo de tercer grado de preescolar". En el que abordo desde la delimitación y formulación de la problemática hasta las primeras pistas, después de la recogida de datos. Destacando las reorientaciones que han surgido durante la investigación, así como la reformulación de objetivos generales y específicos a partir del trabajo de campo y algunos referentes teóricos que me han guiado en el proceso.

En el siguiente apartado expongo la adscripción teórico metodológica, las técnicas y herramientas cualitativas, que me guiaron en el trabajo de campo y que me han apoyado para la construcción de significados. Detallo los criterios metodológicos que sustentan esta investigación. Asimismo, expongo algunas reflexiones que dan cuenta de resultados preliminares observados a través de los registros y las entrevistas realizadas.

Palabras clave: práctica docente, relación pedagógica, procesos de lectura y escritura en preescolar, Nueva Escuela Mexicana

Introducción

Mi interés en la investigación de la lectura y la escritura en preescolar surge a partir de una problemática constante en la práctica docente: las dificultades que

* Línea temática: 6. Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Educación Campo Práctica, Semestre III. Universidad Pedagógica Nacional Unidad-131- Hidalgo Sede: Pachuca.
swandycg@gmail.com

enfrentamos cuando la sociedad destaca y reconoce la labor del docente que lo lleva a cabo, aunque vaya en contra de un aprendizaje significativo. A pesar de que la lectura y escritura se reconocen social, histórica y culturalmente como fundamentales para la formación integral del individuo, su enseñanza, frecuentemente se reduce a un proceso mecánico, sin tomar en cuenta el desarrollo integral de los niños y mucho menos si este tiene algún sentido para ellos.

Esta problemática también se refleja en las estadísticas de la UNESCO (2025), donde da cuenta de los alcances de la alfabetización a nivel global, destacando que el proceso de la lectura y escritura no debe centrarse únicamente a la decodificación, sino en una comprensión significativa. (UNESCO, 2025) Esto me ha llevado a reflexionar acerca de la prisa por la enseñanza de la lectura y escritura en el nivel de preescolar, donde pareciera que el que aprende rápidamente es el más inteligente, lo cual no garantiza que haya una reflexión (Bauman, 2000, pág. 129).

La educación preescolar juega un papel primordial. Es en esta etapa donde, según los planes y programas de educación, se deben brindar oportunidades de acercamiento a la lectura y escritura. (SEP, 2022). A pesar de ello, se insiste en la necesidad de la apropiación temprana y convencional de la lectura y escritura, orientada a cumplir con expectativas y demandas por parte de los padres de familia, el sistema educativo, la sociedad e incluso del propio docente, olvidándose del principal actor de este proceso, que son los niños.

En este sentido, esta investigación busca interpretar diversos significados de acuerdo al acercamiento de la lectura y escritura, con el objetivo de comprender cómo lo vive la educadora en su práctica cotidiana: qué es lo que piensa, cuál es su experiencia, si hay alguna demanda social o institucional que influyen en su práctica y como se hace presente el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

En este contexto, ha sido necesario realizar la búsqueda de referentes teóricos. Esto ha implicado un análisis exhaustivo de distintas fuentes, incluyendo los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de investigación Educativa (COMIE), donde situé mi investigación en el Área temática 6: Educación en campos disciplinares, inciso g) análisis de la práctica docente y experiencias pedagógicas profesionales e institucionales en los distintos campos disciplinares y la línea temática 6: Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje.

Por lo que, he estado revisando de forma puntual esta área, especialmente el documento "Una década de investigación educativa" (COMIE, 2002-2011), analizando algunas de las investigaciones realizadas, para poder dar un mejor

contexto a mi investigación y definir la relevancia de mi investigación, principalmente con los aportes de Ferreiro (2006) citada en COMIE 2002-2011, los cuales considero que tienen un mayor acercamiento a mis interrogantes, sobre el objeto de estudio, ya que hace énfasis en el papel activo del niño.

A partir de esta revisión, en donde a través de las investigaciones se van realizando aportaciones teóricas en el área de lenguajes, las cuales se abordan desde diversas perspectivas como lo social, cultural, institucional o político, lo cual me permite identificar algunas similitudes, en cuanto a mis inquietudes, nuevas posibilidades y perspectivas del lenguaje, de forma más específica en la lectura y escritura. Esta mirada evidencia como mi investigación se enmarca en las características de los ejes temáticos que se abordan en el estado del conocimiento del COMIE.

Esto me lleva a pensar en cómo, a través de diversas investigaciones la lectura y escritura se trabajan por separado, mientras que en otras hay mayor información acerca de la escritura. Al contrario de mi investigación donde mi interés surge en relación de ambos procesos, tal como se menciona en otro apartado del estado del COMIE con el concepto de "literacidad", que puede ser entendido de distintas maneras, pero en este contexto hace referencia a las prácticas sociales del lenguaje y la escritura, de forma articulada, involucrando procesos de comprensión e interpretación, más allá de la decodificación. (Bonilla G. L., 2002-2011, pág. 295)

Logre identificar que esta es la primera vez que en los estados de conocimiento del COMIE se presenta una organización sobre las investigaciones del lenguaje. Debido a su relevancia, con el argumento de que "en todos los sistemas educativos actuales el lenguaje es la columna vertebral por derecho propio (Benavot, 2008, citado en Bonilla, 2002-2011) y por ser el vehículo que permite el acceso al conocimiento en todas las áreas disciplinares. Construir un estado del conocimiento en este campo no es tarea fácil" lo cual permite dar cuenta de las investigaciones realizadas, pero también que se le había dado poca atención. (Bonilla G. L., 2002-2011, pág. 379)

De acuerdo a este escenario, considero que la investigación que estoy realizando manifiesta su relevancia, ya que se centra en comprender como impacta la enseñanza de la lectura y escritura en la práctica docente y como lo experimentan los niños, en el marco de la relación pedagógica que se establece con la educadora.

A medida que avancé en el trabajo de campo y el análisis de referentes teóricos, tomé decisiones clave en cuanto a la delimitación del tema, donde fue importante centrar mi investigación en una sola educadora y no en un grupo de educadoras, con la finalidad de obtener información detallada y precisa, lo cual me ha permitido reorientar y dar una mejor dirección a mi investigación, quedando de la siguiente manera:

Pregunta de investigación

¿Cómo es el acercamiento de la lectura y escritura en un grupo de tercer grado de preescolar en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana?

Objetivo general

Comprender como se lleva a cabo el acercamiento de la lectura y escritura en los niños de un grupo de tercer grado de educación preescolar.

Objetivos específicos:

- Analizar cómo una educadora realiza el acercamiento de la lectura y escritura en un grupo de tercer grado de preescolar.
- Explorar las concepciones y experiencias que moviliza la educadora en el acercamiento a la lectura y escritura en preescolar.
- Identificar cuáles son los factores institucionales y sociales que influyen en el desarrollo de las actividades de la educadora en el acercamiento de lectura y escritura.
- Conocer las adaptaciones que realiza la docente en la enseñanza sobre las prácticas sociales de la lectura y escritura en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para comprender su enfoque.

Desarrollo

Desde esta lógica los objetivos que guían la investigación me permiten comprender qué hace la educadora para lograr el acercamiento a la lectura y escritura, en qué fundamenta sus acciones y los factores que guían su práctica. Al respecto Weber citado en Mardones (2000), enfatiza la importancia del signi-

ficado en las acciones sociales, históricas, culturales y humanas, según él, si no comprendemos este significado (Verstehen), no podemos entender las acciones de la educadora en absoluto. (Mardones, 2000, pág. 152).

Por lo tanto, la metodología cualitativa resulta pertinente debido a su flexibilidad para adentrarme en esta red compleja. de la realidad educativa. Desde este posicionamiento, adopté un enfoque cualitativo. Este tiene sus fundamentos en la tradición fenomenológica, hermenéutica y lingüística, (Mardones, 2000, págs. 149-192).

Dicho enfoque me permite comprender la subjetividad del otro y su realidad —en este caso de la educadora —, interpretando de tal manera por qué la educadora hace lo que hace, los diversos significados que la educadora experimenta a través de su práctica, sus concepciones, acciones, lo que dice, como lo dice y porque lo dice; las expresiones que utiliza, tanto en el lenguaje gestual y corporal como en el tono de voz, los cuales están cargados de sentidos en esta relación pedagógica con sus alumnos.

Tales fundamentos se movilizan en la investigación cualitativa que tiene como propósito principal explorar fenómenos complejos y subjetivos en este caso "se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, pero, además, del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones interaccionales", (Vasilachis de Gialdino, 2016, pág. 31).

Lo cual me permite tener una visión holística, humanista, descriptiva, analítica, interpretativa y comprensiva del objeto de estudio.

Para comenzar con la recogida de datos, el primer paso fue la negociación con la educadora y directora. Durante un mes me sentí "pedaleando en el aire" como menciona Tylor y Bogdan, puesto que la forma en que me relacione con mis informantes en un inicio fue vía telefónica, lo que causo una serie de barreras. Hasta el momento en que decidí hacerlo de manera presencial que, con el paso de los días, se fue estableciendo el rapport. (Taylor, 1992, pág. 36)

Por lo tanto, de forma previa, fue necesario ir determinando que técnicas serían las más acertadas, puesto que "la técnica no es una receta o instrumento neutro, de tal manera que las técnicas de investigación no deben entenderse como una serie de pasos, sino más bien reconocer su flexibilidad y entenderse como un proceso intencionado y reflexivo " (Guber, 2004, pág. 45).

A partir de ello, utilicé herramientas y técnicas características de la metodología cualitativa.

El diario de campo "constituye el ámbito fundamental para organizar la experiencia de la investigación, para exponer nuestras intuiciones a partir de los referentes empíricos. Pero, también y de las transformaciones sentidas que acompañan el trabajo, desde el momento que lo comenzamos" (Ameigeras, 2006, pág. 136). A través de él he logrado realizar el análisis de diversos textos, registrar mis reflexiones metodológicas y documentar todo lo que pueda apoyar mi investigación, no solo como una recopilación de documentos, sino como elementos que me permiten reflexionar.

La observación participante, fue el "ingrediente principal de la metodología cualitativa", (Taylor, 1992, pág. 32), es decir, que es imprescindible y no puede omitirse. Se trato de ir captando la mayor cantidad de detalles del escenario observado: las interacciones, lo que se dice, lo que se hace, como se hace y los movimientos no verbales, ya que esto aporta los elementos necesarios para su análisis posterior, bajo el rol de observar y evitar influir en el aula.

A partir de la observación, ha sido importante ir elaborando registros, que han ido de la mano con las notas de campo. En este sentido, aunque no es posible registrar todo, desarrolle a habilidad de observar todo y al mismo tiempo registrar los detalles que llamaban mi atención, bajo una mirada de asombro y descubrimiento de hacer lo cotidiano, algo extraordinario. (Ameigeras, 2006, pág. 130)

Es necesario hacer uso de distintas formas para la recogida de datos, y esta no debe acotarse únicamente a la observación participante, sino de técnicas que permitan la triangulación, es por ello que también realice algunas entrevistas para poder identificar las concepciones y experiencias de los informantes. En este caso fue la entrevista a profundidad, donde trate de propiciar una conversación entre iguales, como encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a la lectura y escritura. (Ameigeras, 2006, pág. 58)

Consideraciones finales

El enfoque teórico y metodológico sostienen mi investigación ya que orienta mi trabajo de campo y me apoya a comprender la complejidad de la práctica de la docente desde diversas dimensiones. No solo se trata de recopilar datos, ya que los datos por si solos no nos dicen nada. La recogida de los datos es un hecho inacabado y constante. (Angrosino, 2012, pág. 58)

En las observaciones realizadas se comienzan a reflejar las primeras pistas de la forma en la que la educadora realiza el acercamiento a la lectura y escritura con los niños y la riqueza general de su práctica. He documentado como propicia un ambiente de aprendizaje en el que cada niño se siente con la confianza de expresarse. Los invita a reflexionar de forma constante, a participar activamente y, los guía en sus hipótesis e inferencias.

Entre las actividades que promueve la educadora, escribe y registra las participaciones de los niños en el pizarrón o papel bond; elaboran juntos murales acerca del proyecto que se está trabajando, pasa lista con distintas finalidades para este acercamiento, buscan información en los libros, cantan canciones y, con frecuencia, se expresa con rimas hacia ellos, por lo que los niños también intentan hacerlo.

La educadora aborda el acercamiento a la lectura y escritura desde diversos campos, aprovechando al máximo cada oportunidad para escribir. Utiliza estrategias como escribir en el pizarrón, en papel bond o su cuaderno anecdotario, retomando lo escrito para explicarlo a los alumnos mientras participan activamente. Constantemente los motiva y los felicita por sus logros, como cuando consiguen escribir su nombre en sus trabajos; además, celebra estos avances frente al grupo y los padres de familia.

La biblioteca del aula, es un espacio significativo para la educadora ya que, en conjunto con niños y padres de familia, colaboraron para organizar y decorar este espacio, donde se promueve el préstamo de libros.

Todo esto me lleva a pensar que la educadora trabaja bajo una práctica integral y humanista, que considera a los otros y se preocupa por los niños, porque ellos se sientan felices en ese espacio y momento de aprendizaje. Esto refleja el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana

Al conversar con la educadora en las entrevistas, pude explorar sus concepciones y experiencia acerca de la lectura y escritura. Me comentó que su enfoque es seguir un proceso gradual. Haciendo referencia a que, para llegar al proceso de la enseñanza de la lectura y escritura convencional, es necesario el desarrollo de diversas habilidades. Además, ella considera que, para que los niños puedan escribir, es necesario que los niños tengan la facilidad para expresarse a través de los distintos lenguajes.

Ella explica que lleva un proceso referente al acercamiento de la lectura y escritura que finalmente los lleva a la convencionalidad, bajo el lema de que

la maduración, preparación y desarrollo de habilidades previas es primordial, hace énfasis en evitar presionar a los niños.

Entre el material que utiliza para actividades específicas de lectura y escritura es el "alfabeto móvil"; sin embargo, en este momento no pude apreciar estas actividades descritas en la entrevista, ya que la educadora me explica que todo lleva un proceso lo que me ha llevado a reflexionar que justo el acercamiento a la lectura y la escritura no solo son "letras y más letras" sino que implica la comprensión de un proceso complejo, resultando más significativo cuando están relacionadas con el entorno y con lo que se vive. (Freire, 1981, págs. 16-17)

Han surgido en mis algunas incógnitas, ¿Cómo lleva a los niños hacia el proceso de la lectura y escritura convencional (en las actividades que menciona) ?, ¿Cómo es que respeta su maduración?, ¿Sera lo mismo maduración que proceso?, ¿Cómo lo piensa la educadora?, ¿Cuál es la relación entre toda esta preparación previa con el acercamiento a la lectura y escritura?, ¿Cuáles son los sentidos y significados escondidos en los datos?

Me encuentro ante estas interrogantes, de la dirección que tomará mi investigación, incluso de la prudencia de regresar a observar la práctica de la maestra, ya que, como se mencionó no es un hecho acabado. Estoy en este proceso donde he culminado esta parte de la recogida de datos (con la posibilidad de recuperar los que sean necesarios), he comenzado con la lectura y exploración de mis datos. Las decisiones metodológicas dependerán en gran medida de mis datos y referentes teóricos que me apoyen en esta interpretación de los mismos.

Con referencia a las demandas institucional al explorar las entrevistas tanto con la educadora como la realizada con la educadora, no se expresa ni se observa una demanda institucional, pero si por parte de los padres de familia, la comunidad, así como en las propias expectativas de la educadora.

Referencias

Ameigeras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigacion social. En A. Ameigeras, *Irene Vasilachis De Gialindo. Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 113,130,131,136). España: Gedisa.

Angrosino, M. (2012). La recogida de datos en el campo. En M. Angrosino, *Etnografía y observación participante* (pág. 58). Madrid: Morata.

Bauman, Z. (2000). La seductora verdad del ser . En Z. Bauman, *Modernidad líquida* (pág. 129). Argentina: Grafinor S.A. de C.V. .

Bonilla, G. L. (2002-2011). Capítulo 9. Lenguaje y educación: una década. En COMIE, *Una década de investigación educativa* (pág. 379). México: ANUIES.

Bonilla, G. L. (2002-2011). Capítulo1. Discurso, cultura escrita y alfabetización:. En COMIE, *Una década de investigación* (pág. 295). México: ANUIES.

Carrasco, A. A. (2002-2011). Capítulo 2. Adquisición y desarrollo de la lengua escrita. En COMIE, *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México* (pág. 313). México: ANUIES.

COMIE. (2002-2011). Parte III. Investigación sobre lenguaje y educación. En COMIE, *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México* (págs. 289-382). México: ANUIES.

Freire, P. (12 de Noviembre de 1981). La importancia del acto de leer. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (págs. 16-17). México: Siglo XXI Editores.

Guber, R. (2004). "A dónde y con quienes" Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo". En R. Guber, *En Ibid. El salvaje metropolitano.* (págs. 45, 66). Buenos Aires: Paidós.

Mardones, J. y. (2000). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. En J. y. Mardones, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica.* (págs. 149-192). España: Fontamara.

SEP. (2022). Especificidades del Campo formativo para la Fase 2. En S. d. Pública, *Programa sintético. Fase 2* (pág. 19). México: SEP.

Taylor, S. R. (1992). La obsservación participante. Preparación del trabajo de campo. En S. R. Taylor, *En Ibid. Introducción a los metodos cualitativos de la investigación* (págs. 32, 36, 45, 54, 55, 61). Barcelona: Paidós.

UNESCO. (11 de Febrero de 2025). *UNESCO*. Obtenido de ¿Qué debe saber sobre la alfabetización?: https://www.unesco.org/es/literacy/need-know?hub=401

Vasilachis de Gialdino. (2016). "La investigación cualitativa". En V. d. Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 23-64). España: Gedisa.

La influencia de la enseñanza de la educación física en la construcción de la cultura física deportiva en estudiantes de nivel medio superior: una aproximación teórica*

*Liliana Domínguez Miguel***

Resumen

La educación física tiene un papel fundamental en el desarrollo y la formación integral de estudiantes de nivel medio superior y de la población en general; sin embargo, dentro de la producción académica del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se ha observado una brecha significativa relacionada con la educación física en todos los niveles escolares. Este trabajo pretende fortalecer la investigación dentro de este campo, exponiendo cómo la enseñanza de la educación física tiene un gran potencial para construir y fortalecer la cultura deportiva en los estudiantes.

Esta ponencia ofrece un análisis teórico sobre la influencia de la enseñanza de la educación física en la construcción de la cultura física deportiva, de manera específica se recupera el enfoque de Berger y Luckman (1968) para explicar los procesos de socialización y apropiación de la práctica deportiva en los jóvenes. El objetivo es argumentar cómo la implementación de estrategias pedagógicas en la enseñanza de la educación física influye en la formación de hábitos deportivos saludables en la educación media superior.

La aportación principal de esta investigación es visibilizar el papel formativo y simbólico de la educación física como medio de transformación cultural en los procesos educativos.

Palabras clave: educación física, actividad física, educación media superior, enseñanza, socialización.

* Línea temática: educación física.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Segundo Semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México - División Nextlalpan.
liliana.dominguez@isceem.edu.mx

Introducción

¿Alguna vez te has preguntado por qué algunos jóvenes se sienten atraídos por el deporte mientras que otros no? La respuesta podría estar en cómo se les enseña a moverse, a disfrutar del ejercicio y a entender su importancia.

La práctica de actividades físicas y deportivas es reconocida como una de las estrategias más efectivas para contrarrestar los problemas de salud pública que afectan a nivel mundial y por supuesto a nuestro país. Sin embargo, a pesar del amplio conocimiento sobre sus beneficios, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) más del 80% de los adolescentes entre 11 y 17 años no realizan actividad física ni practican deportes. Aquí la educación física escolar adquiere un papel fundamental, puede incidir en la formación de una cultura deportiva juvenil y construir hábitos saludables, pero a menudo la asignatura se subestima o se implementa de forma poco efectiva. Muchos profesores piensan que es una asignatura "de relleno" y por esa misma razón no tienen estrategias que motiven a los estudiantes.

El Consejo Escolar de la Educación Física y Deportiva (2015) en la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte de la UNESCO subraya la importancia de reconocer, investigar y difundir el valor de la educación física y la establece como un derecho fundamental para todas las personas que debe estar presente en todas las etapas de la vida, ya que es esencial para mejorar la calidad de vida y fomentar hábitos saludables, y promover la participación tanto dentro como fuera del sistema educativo.

Para que la educación física cumpla estos fines, hay que repensar la forma de enseñar y las experiencias en las aulas o en las prácticas educativas; los docentes y profesionales encargados de impartir educación física deben tener la formación adecuada y oportunidades de procesos continuos de actualización profesional, para implementar mejores estrategias pedagógicas que conecten con las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes.

Al revisar materiales de investigación, documentos y fuentes vinculadas al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) resulta evidente que la educación física es una de las áreas menos exploradas dentro del sistema educativo nacional, especialmente en el nivel medio superior. Esta falta de exploración y análisis se traduce en diversos desafíos:

- Falta de motivación y compromiso estudiantil. Estudios recientes como el de Apodaca *et al.* (2023) muestran que las prácticas actuales en educación física son "precarias" y poco motivantes, lo que trae como consecuencia que los estudiantes muestren escaso interés y compromiso con la actividad física.
- Brechas en la investigación: La educación física es una de las áreas menos estudiadas en México, y gran parte de los estudios se concentran en educación básica, dejando a la educación media superior prácticamente desatendida (González, 2021; Eliazer *et al.,* 2013).
- Desconexión curricular y riesgo de desafiliación escolar: El currículo de educación física a menudo no responde a los intereses y realidades de los jóvenes, lo que contribuye a la desconexión emocional con la escuela y, en algunos casos, abandono escolar (Razo, 2024).
- Revalorización de la educación física como medio de socialización: Eliazer *et al. (*2013) enfatizan que el deporte y la educación física deben promover no solo habilidades físicas, sino también valores, actitudes y competencias para la vida y la salud, en consonancia con las recomendaciones de la UNESCO.

Estos hallazgos señalan que incluir la actividad física en el currículo no es suficiente, más bien como plantea González (2021), es necesario adoptar enfoques pedagógicos más estratégicos, que superen los métodos tradicionales y busquen hacer del aprendizaje una experiencia significativa y relevante para los estudiantes, integrando, por ejemplo, el uso de tecnologías o fomentando la autonomía estudiantil.

En este contexto, la enseñanza de la educación física no puede seguir siendo reducida a una práctica técnica o recreativa. Es reconocerla como un proceso social y simbólico mediante el cual los estudiantes no solo se mueven, sino que van construyendo sentidos, hábitos, valores y formas de interactuar en el mundo. Para comprender cómo se generan, reproducen y apropian de estas prácticas, resulta pertinente recuperar la mirada de Berger y Luckmann (1968), quienes plantean que toda realidad social —incluyendo la cultura deportiva— es producto de procesos de socialización e internalización construidos históricamente. En otras palabras, lo que aprendemos sobre el deporte, hábitos y estilos de vida saludable, se construye a través de nuestras experiencias e interacciones.

Esta ponencia busca aportar una reflexión teórica en torno a cómo enseñanza de la educación física puede iniciar y modificar la construcción de una cultura física deportiva en los jóvenes de nivel medio superior. Desde una perspectiva sociológica que permita visibilizar el carácter educativo, simbólico y socializador del deporte a fin de revalorar esta disciplina como un componente clave en la formación integral de los estudiantes.

La pregunta que orienta este trabajo es: ¿Cómo influye la enseñanza de la educación física en la construcción de la cultura física deportiva en estudiantes de nivel medio superior, según lo conceptualizado por Berger y Luckmann (1968)?

Tal como plantean estos autores, "todos los fenómenos sociales son construcciones producidas históricamente a través de la actividad humana" (p. 136). Como la realidad social surge en acciones humanas significativas, los procesos actuales de enseñanza deben ser significativos y contextualizados, especialmente en la construcción de una cultura física deportiva entre los jóvenes.

Desarrollo

Berger y Luckman (1968) nos invitan a la reflexión sobre cómo la sociedad no es algo que simplemente existe, sino que es algo que vamos construyendo y perpetuando con nuestras acciones cotidianas. Ellos afirman que "La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social" (p. 84). Considerando este punto de vista, lo que a lo largo de nuestra existencia consideramos como "normal" o "dado" con respecto, en este caso, al gusto por el deporte, la forma en que valoramos el cuerpo o cómo entendemos la salud son constructos que han sido aprendidos.

Entonces, ¿qué es la cultura física deportiva? La Dirección General de Cultura Física y Deporte en su portal web indica que son hábitos, prácticas y valores que nos enseñan a cuidar y mover nuestro cuerpo mediante la actividad física y el deporte. Es decir, no nacemos sabiendo que movernos es importante, ni entendiendo el esfuerzo, la disciplina o el juego en equipo. Lo aprendemos. Y uno de los lugares más importantes donde eso ocurre es la escuela, específicamente en la clase de educación física.

Sin embargo, la educación física implica mucho más que moverse. La educación física no debería verse solo como una materia donde los estudiantes "sacan el estrés" o "se divierten un rato", que son las expresiones con las cuales

suele asociarse la materia, lo cual a su vez es una perspectiva muy limitada. La educación física es un espacio donde se construyen significados: sobre el cuerpo, sobre cómo convivir, sobre el valor del esfuerzo, el respeto a las reglas, la superación, la solidaridad, entre otros valores.

En este espacio, los y las jóvenes no solo aprenden técnicas deportivas, también aprenden a ser parte de un mundo simbólico que les da herramientas para relacionarse consigo mismos, con su cuerpo y con los demás.

Incorporación cultural del deporte: la socialización secundaria

Berger y Luckmann (1968) distinguen entre la socialización primaria —propia de la infancia y mediada por figuras significativas como la familia— y la socialización secundaria, que ocurre en las diferentes instituciones orientadas en áreas y roles específicos, como las escuelas de nivel medio superior. En este segundo nivel de socialización, el individuo internaliza conocimientos, normas y valores propios de espacios institucionales particulares.

La escuela, entonces, se constituye un espacio en donde la educación física permite que el deporte deje de ser algo externo o ajeno y se convierta en un símbolo de identidad.

Como explican los autores, este tipo de socialización requiere "la adquisición de vocabularios específicos de 'roles', [...] que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina de un área institucional" (p. 175). Así, los jóvenes no solo aprenden a moverse, sino que también aprenden por qué moverse, cómo hacerlo y para qué hacerlo, en función de un sistema de significados compartido y construido socialmente.

Repetir hasta internalizarlo: la formación de hábitos saludables

Uno de los grandes poderes de la educación física está en su capacidad de generar rutinas. Y las rutinas, cuando se repiten, se convierten en hábitos. Berger y Luckmann dicen que "todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos" (p. 74), y estas pautas, cuando se comparten, terminan institucionalizándose: es decir, se vuelven parte de la cultura escolar. La educación física, a través de sus rutinas, reglas y prácticas sistemáticas facilita este proceso; el establecer momentos regulares para la práctica deportiva, explicar las normas de comportamiento y promover

valores tales como respeto, perseverancia y trabajo en equipo, pueden ayudar a que los hábitos deportivos se vuelvan estables, duraderos y que se incorporen a la realidad social del individuo más allá del contexto escolar.

Ahora bien, el proceso anteriormente descrito no es algo que suceda automáticamente. Para que realmente se forme un hábito, debe tener sentido y significado para quien lo practica. Aquí las estrategias de enseñanza de educación física se convierten en un mecanismo institucional capaz de formar subjetividades y generar transformaciones culturales duraderas.

Estrategias pedagógicas que dan sentido

Para que lo que enseñamos realmente conecte con los estudiantes, necesitamos generar lo que Berger y Luckmann (1968) llaman "estructuras de plausibilidad": contextos que hagan creíble y significativa la realidad que queremos transmitir: "La relación del individuo con el personal socializador se carga correlativamente de 'significación' [...]. El individuo se compromete [...] con la nueva realidad." (p.183)

Pero ¿cómo se logra eso en educación física? La implementación de estrategias pedagógicas efectivas es crucial para lograr que los jóvenes no solo participen activamente en las clases de educación física, sino que estas resulten útiles y significativas para ellos.

Entonces, es necesario que las estrategias permitan:

- Vincular el contenido deportivo con la vida cotidiana del estudiante, para que lo aprendido no se reduzca al aprendizaje en el aula. "Cuanto más logren estas técnicas volver subjetivamente aceptable la continuidad entre los elementos originarios del conocimiento y los elementos nuevos, más prontamente adquirirán el acento de realidad" (Berger y Luckman, 1968, p. 181).
- Usar el lenguaje del deporte para construir valores como el respeto, la solidaridad o la resiliencia. Berger y Luckman (1968) mencionaron que "el 'conocimiento' precede a los 'valores' en la legitimación de las instituciones" (p. 122).
- Fomentar el diálogo y la interacción entre pares, para que el deporte se viva como algo real, compartido, valioso y significativo. Sin duda "el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo" (Berger y Luckman, 1968, p. 191).

Si estas estrategias se aplican bien, la clase de educación física se convierte en algo más que una hora de movimiento o de juego: se transforma en una experiencia que deja huella.

El rol del docente: mucho más que enseñar ejercicios

En esta teoría, Berger y Luckmann (1986) hablan de los "otros significantes": esas personas que nos enseñan cómo funciona el mundo y nos ayudan a formar una identidad. En la escuela, el docente de educación física es una de esas figuras clave en la legitimación del deporte como práctica valiosa. No es solo quien da instrucciones o pone calificaciones. "El maestro de escuela trata de hacer 'familiares' los contenidos que imparte, haciéndolos vividos [...] relevantes e interesantes." (p.181), es alguien que, con su ejemplo, su actitud, su lenguaje y su forma de relacionarse puede convertirse en un modelo a seguir. Es en muchos casos, la persona que logra que un o una joven diga: "yo también quiero moverme así" o "yo también puedo ser parte de esto", facilitando así que el alumno incorpore la actividad física deportiva como parte de su identidad.

Consideraciones finales

A lo largo de esta reflexión, hemos visto que la educación física es mucho más que una asignatura técnica. Cuando se entiende como un proceso social y cultural, se convierte en un medio privilegiado y con mucho potencial para la construcción de significados y la formación integral del sujeto. Va mucho más allá del desarrollo de capacidades físicas, contribuye a la construcción de identidades, vínculos, la relación que establecemos con nuestro cuerpo y con el entorno.

En el aula, a través de la socialización secundaria, los estudiantes no solo aprenden formas de moverse o participar en juegos si no que interiorizan normas, valores y sentidos. En este proceso, el deporte deja de ser una actividad sin sentido y se vuelve una práctica cultural significativa.

Sin embargo, esto no ocurre de forma automática. Formar hábitos saludables requiere una pedagogía reflexiva, intencionada y situada que conecte con la vida real del estudiante, con sus intereses y sus realidades. Y en ese camino, el papel del docente de educación física es clave: no debe reducirse a un transmisor de procedimientos técnicos, sino el mismo docente debe asumirse como un mediador capaz de generar experiencias significativas, legitimar la cultura

física deportiva y ofrecer acompañamiento en los procesos de apropiación y transformación personal y colectiva en el estudiantado.

Finalmente, recuperar el enfoque sociológico de Berger y Luckmann (1968) nos permite mirar y reconocer la educación física como una herramienta poderosa de transformación cultural. Y quizás, desde ahí, podamos repensarla no solo como una forma de enseñar a moverse, sino como una forma de enseñar a vivir mejor.

Referencias

Apodaca, A., Portillo S., & Pacheco O. (2023, 4-8 de diciembre). *El tratamiento de la educación física en la escuela primaria* [ponencia]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Villa Hermosa, Tabasco, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1291.pdf

Berger P. L y Luckman T. (1968). La construcción social de la realidad. Amorrortu editores.

Dirección General de Cultura Física y Deporte (2024). *Cultura física*. Gobierno del Estado de México. Recuperado el 18 de abril de 2025, de https://tinyurl.com/culturafisicaedomex

Eliazer, M. L., Morfín, S., Mendoza, S., Eisenberg, R., Jiménez, L., Gutiérrez, I., Molina, M., Albarrán, R. & Pérez, C. (2013) Capitulo7: La investigación educativa en valores en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física. En T. Yurén & A. Hirsch (coord.), *La investigación en México en el campo Educación y valores. 2002-2011*(pp. 351-394). ANUIES. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

González, J. (2021, 15-19 de noviembre). *Programas de estudio de Educación Física en México: Una prioridad post pandemia* [ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1508.pdf

Consejo Escolar de la Educación Física y Deportiva (2015). *Los valores de la Educación Física por la UNESCO.* Consejo COLEF. Recuperado el 20 de marzo de 2025, de https://tinyurl.com/unesco-valores-ef

Razo, A. (2024). El olvido de las preguntas que importan: la coherencia de la propuesta educativa para la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29* (103), 1021-1039. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/14

¿Cómo implementar un STEAM como estrategia didáctica en educación secundaria sin morir en el intento?*

*Reyna Hernández Reyes***, *Lilia María Estrada Martínez****
*y Ericka Monserrat Cuadros Torres*****

Resumen

La presente investigación está basada en la metodología de investigación acción y sigue el proceso de trinagulación propuesto por John Elliott, se enfoca en mejorar la práctica docente a través de la implementación de estrategias STEAM en la enseñanza de la biología en primer grado de secundaria. El diagnóstico inicial evidenció una enseñanza centrada en clases donde el docente era el protagonista del proceso de enseñanza, lo que promueve la memorización pasiva en lugar del pensamiento crítico y la metacognición.

A partir de esto, se diseñó un plan de acción que involucró actividades experimentales sobre el valor nutricional de los alimentos, promoviendo la construcción de conocimientos desde la experiencia y el análisis científico. Los resultados revelaron una toma de conciencia entre los estudiantes sobre la importancia de una alimentación saludable, lo que derivó en campañas de divulgación comunitaria. El trabajo integra saberes científicos con habilidades comunicativas y sociales, alineándose con los principios de la Nueva Escuela Mexicana al promover aprendizajes significativos y contextualizados.

Palabras clave: educación secundaria, enseñanza de las ciencias, enseñanza de la biología, metacognición.

* Línea temática: 2. Educación en Ciencias Naturales.
Tipo de ponencia: ENEPE Intervención educativa.

** Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
kalukas@gmail.com

*** Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
eaml77@yahoo.com.mx

**** Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
monse.cuadros@gmail.com

Introducción

En el contexto educativo actual, se observan una serie de desafíos que comprometen la efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, existe un notorio desconocimiento por parte de los docentes acerca de las metodologías activas, lo cual se traduce en la enseñanza mediante clases magistrales. Este desconocimiento se manifiesta en la elaboración de planeaciones descontextualizadas y estructuradas en secuencias didácticas, que no responden a las necesidades cambiantes de los estudiantes para desarrollar la metacognición.

La predominancia de la enseñanza a través de clases magistrales ha generado un entorno en el cual los estudiantes adoptan un rol pasivo, limitándose a recibir información de manera pasiva. Este enfoque unidireccional ha contribuido al creciente desinterés de los estudiantes por el proceso educativo, ya que no se fomenta la participación ni se establecen conexiones significativas con su entorno y experiencias personales.

Un aspecto crítico de esta problemática es la tendencia a favorecer la memorización superficial en detrimento de la comprensión profunda y la aplicación práctica del conocimiento. Esta orientación hacia la memorización no solo limita el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también dificulta la adquisición de habilidades críticas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Por lo tanto, es imperativo abordar estas deficiencias en el sistema educativo, promoviendo el conocimiento y la implementación de metodologías activas, así como rediseñando las planeaciones didácticas para contextualizarlas y dinamizarlas. Este cambio busca transformar la enseñanza hacia un modelo más participativo, centrado en el estudiante y orientado a potenciar habilidades que trasciendan la mera memorización, fomentando así un interés genuino por el aprendizaje y una preparación más efectiva para los desafíos del futuro.

A partir de lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo mejorar la práctica docente a partir de la implementación de una metodología activa en la enseñanza de la biología?

De acuerdo con este planteamiento surge el siguiente objetivo: Implementar metodologías activas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la biología, para desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes de primer grado y fortalecer la práctica docente.

Desarrollo

La enseñanza a través del tiempo va adquiriendo conceptualizaciones acordes a las necesidades de los seres humanos, así que dentro de este trabajo he de referir la enseñanza con base en Freire el cual nos refiere en su diccionario que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción" (2015, p.187) esto me permite identificar que para que exista la enseñanza debe haber ciertas variables, algunas serían: él profesor, estudiantes, el objeto del conocimiento y el entorno educativo; sin alguna de dichas variables, será difícil comprender que se desarrolla una enseñanza, así que dónde hay un docente y estudiantes, por ende habrá un conocimiento el cual en este caso los estudiantes deberán alcanzar con la guía del docente.

En cierto sentido la enseñanza tiene sus propios procedimientos los cuales se siguen durante este proceso, tal como lo menciona Canda en el diccionario de pedagogía. Son los de exposición, de prácticas, de repaso y de control. Los principales procedimientos de exposición son el intuitivo, la pizarra (preparación de la clase, dar lecciones, lectura, escritura, resúmenes, croquis, cuadros sinópticos, operaciones, figuras) y el experimental (demostración de las verdades científicas por medio de experiencias). Los procedimientos de prácticas y de repaso pueden clasificarse en tres grupos: deberes escolares (deberes de reproducción mnemónica, de práctica, de iniciativa, de invención y de reflexión), repaso (preguntas sobre la lección precedente) y revisiones (segunda lección orientada hacia una síntesis, y procedimientos colectivos (orales o escritos). Los procedimientos de control son las peguntas, los relatos, la corrección de los deberes, las composiciones y los exámenes (p. 108).

Con esto, quiero decir que existen inmersas varias situaciones dentro de lo que es la enseñanza, estas se deben considerar al momento de poner en práctica una situación didáctica, o bien al momento de que surgen se debe dar solución o seguimiento de tal forma que al final exista una satisfacción mutua por parte del enseñante y el aprendiz, sea el papel que juegue en ese momento el docente de enseñante o aprendiz, como ya se ha mencionado en esta situación didáctica el grupo adquiere conocimientos entre sí, el alumno del maestro, el maestro de sus alumnos y los alumnos de sus compañeros.

Al respecto conviene referir que este tipo de enseñanza se apoya básicamente del proceso metacognitivo, el cual con base en su etimología nos dice que está compuesto de dos palabras, la primera nos referimos a meta que signi-

fica "más allá" y cognición que viene del latín 'cognitivus' que significa "acción y efecto de conocer", por lo tanto, el alumno va tan lejos como el decida hacerlo para lograr acercarse a un conocimiento más cercano a su realidad.

Por consiguiente, la enseñanza es la acción de compartir información necesaria para que el alumno construya su propio conocimiento, tomando como fundamento los conocimientos previos para favorecer el desarrollo de una construcción sólida, en los conocimientos que adquirirán los alumnos.

Una vez que dejamos claro lo referente a la enseñanza convendría analizar un poco sobre la enseñanza de las ciencias en educación secundaria con base en Pozo y Gómez, nos refieren que en la ciencia no se deben presentar a los alumnos los productos de la ciencia como saberes acabados, sino más bien:

Enseñar ciencia como un saber histórico y provisional, intentando hacer participar de algún modo en el proceso de elaboración del conocimiento científico, con sus dudas e incertidumbres, lo cual requiere de ello también una forma de abordar el aprendizaje como un proceso constructivo, de búsqueda de significados e interpretación, en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o reproductivo de conocimientos precocinados listos para el consumo (2009, p. 25).

En consecuencia, y como lo he referido antes, la enseñanza no se debe limitar a la mera transmisión de conocimientos, sino más bien, él docente debe fungir como guía y facilitador permitiendo al estudiante ser el protagonista de su propio conocimiento, así estaremos contribuyendo a generar estudiantes comprometidos con la realidad de su entorno, esto es con la intención de evitar que una sociedad por si sola se destruya por la falta de conciencia, acerca de los aconteceres diarios a los que nos enfrentamos como sociedad, por ello considero que el docente debe actuar con la firme convicción de que sus estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, esto los llevará a ser personas analíticas y reflexivas de las situaciones que enfrentan día a día.

Ahora bien, la enseñanza de la Biología en educación secundaria se centra en que los alumnos conozcan las interacciones entre los seres vivos y el medio en el que se desarrollan, identificar aspectos de la estructura celular de los organismos, así como las características hereditarias (Banet, 2000).

De acuerdo a Banet (2000) el estudio de la Biología puede:

> Promover conocimientos conceptuales sobre las características, causas y consecuencias de los fenómenos biológicos de interés educativo general; favorecer el

> aprendizaje de determinadas destrezas manuales y habilidades de investigación como manera de contribuir al desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes... contribuir al desarrollo de conductas adecuadas, saludables, tanto desde el punto de vista personal como social"(p. 451).

Si bien, el aprendizaje de esta asignatura está fundamentado en los planes y programas de estudio, a los estudiantes les dota de habilidades, conceptos, actitudes y destrezas que podrán emplear a lo largo de su vida, no solamente en el ámbito escolar.

En este sentido, la Biología también proporciona herramientas a través de las cuales puedan valorar los beneficios personales o sociales que ciertos comportamientos traen a su vida, además tendrán la capacidad de interpretar situaciones que ocurren en su contexto. Asimismo, su estudio permite que los educandos practiquen sus nuevas destrezas como encontrar la estrategia adecuada que los acerque a la forma de trabajo de un científico, comprendan la naturaleza de la ciencia, el conocimiento científico y el trabajo en equipo; además de utilizar sus habilidades en la investigación y la comunicación; su capacidad de observación y clasificación (Banet, 2000).

Por otra parte, las actitudes que adquieren los alumnos al estudiar Biología, origina comportamientos adecuados en cuanto al cuidado de su cuerpo, conocimiento de su sexualidad, adquisición de hábitos de higiene, rechazo al consumo de bebidas alcohólicas o de tabaco, además que desarrollen una sensibilidad por el respeto y cuidado del medio ambiente.

El presente estudio se realizó en tres grupos de 50 alumnos, de primer grado de la escuela secundaria técnica 206 Oyamel, localizada en San Mateo Capulhuac, Otzolotepec, México. La escuela está considerada en una zona semirural con presencia (cada ves menor) de la cultura otomí.

Ahora bien, la investigación acción la lleva a cabo el docente, quien a su vez, es sujeto de investigación, realiza un diagnóstico de su práctica y mediante la reflexión de su proceso de enseñanza busca una mejora que impacte su labor diaria, así como el aprendizaje de sus estudiantes. Este enfoque metodológico que parte de la investigación cualitativa, se desarrolla en estudios en el área educativa, con la finalidad de transformar o mejorar el ejercicio de la docencia.

La investigación acción se desarrolla en un espacio histórico determinado, los resultados son propiedad de las personas investigadas, el investigador se inserta y se desenvuelve en una comunidad, es un proceso dialógico, en el que pre-

cisamente el diálogo, es a la vez una categoría social y epistemológica; cuando se desarrolla la investigación, se rompe la relación de dependencia intelectual, ya que existe una relación horizontal con las personas investigadas (Monje, 2011).

Este enfoque fue retomado por Elliott para realizar sus investigaciones en educación, ya que a través de la reflexión de la práctica docente, busca una mejora en la misma. Utiliza distintas técnicas e instrumentos para recuperar información y hacer una triangulación con los datos obtenidos, es decir, identificar la constante en la información analizada y de esta manera, proponer una alternativa de mejora. Este autor indica que es una forma de reflexión sobre la práctica docente y la describe como: "reflexión relacionada con el diagnóstico", ya que a partir de éste, se establecen las acciones que serán retomadas en un plan de acción (2005). El plan de acción presenta el postulado general de la investigación, el elemento de la práctica que se quiere mejorar, las negociaciones pertinentes con otros actores para llevar a cabo la investigación, los recursos necesarios, así como el marco ético que permite comunicar los resultados obtenidos (Elliott, 2005).

El análisis de la información de esta investigación se realizó mediante un proceso de triangulación cualitativa que integró tres fuentes principales: la observación participante, el diario de campo del docente y los documentos productos de los estudiantes. A través de la observación participante, se registraron las interacciones, actitudes y respuestas del alumnado durante las actividades STEAM, lo que permitió identificar patrones de participación y apropiación del conocimiento. Por otra parte, el diario de campo del docente funcionó como una herramienta reflexiva clave, en la que se documentaron percepciones, ajustes pedagógicos y procesos de mejora continua de la práctica educativa. Ahorra bien, el análisis de los productos elaborados por los estudiantes como carteles, trípticos y la campaña de concientización ofreció evidencia concreta del nivel de comprensión alcanzado, así como de su capacidad para aplicar el conocimiento en contextos reales. La triangulación de estos datos permitió validar los hallazgos desde diferentes perspectivas, fortaleciendo la credibilidad del estudio y proporcionando una visión holística de los avances en el desarrollo de habilidades metacognitivas y compromiso social de los estudiantes, uno de los elementos que busca fortalecer la Nueva Escuela Mexicana.

El plan de acción consistió en una serie de actividades englobadas en lo que se denomina metodología STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics), para la fase 1, los alumnos leyeron el artículo de la revista

como ves "¿estás comiendo bien"? de Reyna Samano et al (2008), después de analizar la lectura se les puso a hacer una serie de experimentos, donde se les pidió elaborar una hipótesis sobre qué tipo de alimentos creen que serían de mayor o menor grado nutritivo de los que se venden en la tienda escolar (antes de modificar el reglamento sobre la venta de alimentos en las escuelas del país).

Muchos de los alumnos consideraban en ese punto que los yogures por ejemplo eran nutritivos, al igual que el jamón y las leches saborizadas.

Posteriormente hicieron los siguientes experimentos; poner un poco de alimento con unas gotas de yodo, el cual oscurece en presencia de almidón; frotar el alimento en papel estraza para ver presencia de grasas , el papel estraza se pone transparente ante la grasa; poner unas gotas de reactivo de Biuret, el cual cambia a color violeta estando en presencia de proteínas y detección de pH con col morada, la col morada reacciona cambiando a rosas si el alimento es ácido, azul y hasta verde si es neutro o básico.

Una vez realizado el análisis de alimentos de la tienda escolar, los alumnos detectaron que algunos yogures contenían bastante almidón, las leches saborizadas, los jamones prácticamente no tenían proteína, pero si almidón, entre otras situaciones. Por lo que algunos determinaron que era necesario comunicar a la comunidad escolar y padres de familia sus análisis, la mayoría de alumnos decidieron hacer carteles y trípticos para exponer en otros salones, pero dos equipos decidieron hacer un estudio más profundo y una campaña de divulgación.

Los dos equipos elaboraron entrevistas donde preguntaron a los adultos (padres de familia, maestros y alumnos) si se consideraban en sobre peso, si eran diabéticos y algunos de los alimentos que consumían en su día a día encontrando que la mayoría se consideraba delgado cuando no lo era(pesaron a los entrevistados y calcularon su IMC), encontraron que algunos aunque sabían que tienen diabetes no se cuidan realmente y consumen alimentos que no son aptos para diabéticos al considerarlos nutritivos, también descubrieron que la mayoría de adultos no tiene una idea clara sobre que es la diabetes. Y en palabras textuales de algunos alumnos, dijeron que "era su deber como estudiantes dar a conocer mas datos sobre estas enfermedades (sobrepeso, obesidad, anemia y diabetes) a los adultos que en teoría deberían cuidar su dieta y en la practica no saben hacerlo. Que sus compañeros de escuela no desayunan apropiadamente, consumen demasiados alimentos procesados.

Elaboraron una investigación documental, a partir de la cual hicieron una campaña publicitaria en la escuela y la comunidad y talleres entre sus compañeros de segundo y tercer grado.

Los resultados obtenidos a través de la implementación de la metodología STEAM en Biología muestran una mejora tanto en la participación estudiantil como en la práctica docente. En primer lugar, se observó un cambio del rol pasivo tradicional del alumno hacia una postura activa, crítica y reflexiva, lo cual se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, al fomentar aprendizajes significativos, contextualizados y socialmente relevantes. La metodología utilizada no sólo permitió a los estudiantes adquirir conocimientos científicos sobre nutrición y salud, sino que también les brindó herramientas para comunicar su nuevo conocimiento a su entorno familiar y comunitario, favoreciendo un aprendizaje con propósito.

El uso de actividades experimentales, análisis de datos y producción de materiales de divulgación transformó el aula en un espacio de diálogo, exploración y construcción colectiva del conocimiento. La reflexión docente mostró una mejora en la forma de planear y ejecutar actividades didácticas, así como una toma de conciencia sobre las necesidades reales del estudiantado. Los productos elaborados por los alumnos (carteles, trípticos y campañas) no sólo funcionaron como evidencias de aprendizaje, sino que se convirtieron en medios de transformación social, al impactar en la comunidad escolar y familiar.

Este proyecto también contribuyó al desarrollo de habilidades clave como la comunicación científica, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la conciencia social, todas ellas competencias fundamentales dentro del enfoque por procesos de desarrollo de aprendizaje (PDA) propuesto por la Nueva Escuela Mexicana. Además, la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Esta investigación confirma que cuando el estudiante es el protagonista de su aprendizaje, se fortalece el vínculo entre la escuela y la vida.

Conclusiones

Al concluir la presente investigación, se observa que la implementación de metodologías activas, específicamente la estrategia STEAM en la enseñanza de la Biología, no solo mejora la práctica docente, sino que también promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas, pensamiento crítico y compromiso social en los estudiantes.

A través de un proceso de investigación acción, se logró transformar una práctica pedagógica centrada en la transmisión de conocimientos hacia una enseñanza situada, contextualizada y significativa, en la que el estudiante asume un rol activo en la construcción del saber. Los hallazgos obtenidos mediante la triangulación de datos evidencian que las experiencias de aprendizaje diseñadas bajo el enfoque STEAM permitieron a los alumnos aplicar el conocimiento científico para analizar problemáticas reales de su entorno, como la nutrición y la salud comunitaria. Esta experiencia refuerza el propósito de la Nueva Escuela Mexicana de formar sujetos críticos, reflexivos y socialmente responsables, capaces de incidir en su comunidad desde una perspectiva transformadora.

Asimismo, se confirma que la reflexión constante del docente sobre su práctica, así como la incorporación de evidencias del aprendizaje estudiantil, son fundamentales para generar cambios sostenibles en el ámbito educativo, reafirmando la relevancia científica y social del conocimiento generado desde la escuela.

Referencias

Banet, E. (2000) La enseñanza y el aprendizaje del conocimiento biológico en: *Didáctica de las ciencias experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. España: Marfil.

Diccionario etimológico. (2023). Diagnóstico. En Diccionario etimológicos. Recuperado el 12 de septiembre de 2023, de https://etimologias.dechile.net/?diagno.stico

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.

Monje, C. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Colombia: Universidad Surcolombiana.

Pozo, J., y Gómez, M., (2009*). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico.* España. Morata.

Sámano, R., De Regil, L. y Casanueva, E. (2008) ¿Estás comiendo bien?», en *¿Cómo ves? Revista de divulgación de la ciencia de la UNAM*, 10 (1)10, pp. 10-14.

Streck, D., Reding, E., y Zithosky, J. (2015) Diccionario Paulo Freire. Recuperado el 23 de abril de 2025, https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?seque

Modelos y metodologías de la clase de música en la educación escolar en México. Un análisis crítico*

*Andrés Felipe Meza Amado***

Resumen

Esta ponencia presenta a la clase de música en México desde los modelos y metodologías que en ella se ponen en práctica en el contexto de la educación escolar para de manera narrativa describir los elementos que le constituyen, pero también para de manera crítica analizar elementos intrínsecos e intersubjetivos. El objetivo de la ponencia, además de narrar y analizar, es conectar dichos modelos y metodologías, contenidos y objetivos de la clase de música con perspectivas de trabajo también posibles como la enseñanza de un *performance* equilibrado (Jiménez; 2014), un modelo por competencias constituido por el desarrollo de inteligencias múltiples (Gardner, 1985; Goleman, 1995), y una metodología de trabajo por proyectos (NEM – SEP).

Veamos dos (de tres) ángulos. La clase de música suele estar integrada a los programas educativos de una buena parte de las instituciones escolares, tanto públicas como privadas, con un rasgo importante y es una parcial o total carencia de estructura curricular. Así, la utilidad de la práctica musical en la clase de música en el contexto escolar se ha limitado al *"performance"* (Jiménez, 2014). Pero, la música y su práctica impacta en aspectos como el campo social y emocional de las personas, siendo una potencial herramienta de evaluación y gestión de competencias socioemocionales, por ejemplo en entornos escolares***.

* Línea temática: 6. Educación en campos disciplinares.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Filosofía y Letras con acentuación en Educación. Universidad Autónoma de Nuevo León.
afmezaa@gmail.com

*** Ver en: Altenmüller, Gruhn & Liebert, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Casel, 2013; Campayo & Cabedo, 2016; Collins, 2014; Espinosa, 2021

Palabras clave: música, educación, inteligencias, competencias, metodología educativa.

Introducción

Al igual que prácticas artísticas como las artes plásticas o la danza, en nuestro contexto mexicano, la música hace parte de los currículos y pensum de las instituciones escolares tanto públicas como privadas de manera generalizada. Inmersa la práctica musical en este contexto entra en juego con dinámicas y problemáticas que allí acontecen entre los actores relacionados, a saber, administrativos, profesores(as), por supuesto estudiantes, e incluso sus familias.

Una primera cuestión que se suscita es que al considerar que la práctica musical es potencialmente una herramienta de diagnóstico y gestión de aspectos sociales y emocionales por ejemplo en el contexto escolar, ello por su posibilidad transformadora de la realidad (Fernández & Extremera, 2005; Gruhn, 2005; Hallam, 2010; Jiménez, 2015; Kupana, 2015), ello se contrapone con dos realidades.

Primero, que la utilidad de la práctica musical en la clase de música en el contexto escolar es aprovechada singularmente hacía la mera interpretación de un instrumento musical o el canto, o en otras palabras al *"performance"*, que por supuesto es una característica natural de la música. Sin embargo, lo que se considera aquí es que la música impacta en aspectos como el campo social y emocional de las personas, y que es una herramienta de evaluación y gestión de competencias socioemocionales (Altenmüller, Gruhn & Liebert, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Casel, 2013; Campayo & Cabedo, 2016; Collins, 2014; Espinosa, 2021), perspectivas que no son tomadas en cuenta en dicho contexto.

Segundo, que la clase de música es de las áreas académicas que en el contexto escolar menos estructuradas está, por lo cual, menos importancia tiene en comparación con las demás áreas del pensum.

Lo común en la clase de música en instituciones de educación escolar, pero también en instituciones de educación superior, es que se replican modelos y contenidos que reproducen un paradigma pedagógico por demás anticuado, u obsoleto. Contenidos desarticulados de los contextos propios donde se ubica la clase, primando aspectos físicos, mecánicos, o de la mera interpretación por sobre aspectos mentales, psicológicos, sociales y emocionales.

A diferencia de las materias en ciencias naturales y de las prácticas técnicas y tecnológicas que en los colegios se imparten, bajo esquemas bien pensados y en constante revisión y actualización por parte de académicos y profesionales de la educación, las materias de la práctica artística como la música, e incluso materias de las ciencias humanas y sociales, suelen ser impartidas como optativas, extracurriculares, o simplemente no se imparten.

Pero, por otro lado, en aquellos casos en donde la clase de música sí está aportando al desarrollo y la gestión de competencias socioemocionales, caso que nos compete en este proyecto, es por obra de la competencia docente del maestro, de sus estrategias pedagógicas, y por supuesto de sus objetivos académicos para sus estudiantes. Son entonces casos aislados, que no se comunican entre sí, y que no logran sentar bases para la construcción de un modelo de gestión y desarrollo de competencias socioemocionales a través de la música en el contexto escolar.

Esto se constata en varios sentidos, primero que no hay una planeación ni planteamiento estructurado por parte de la Secretaría de Educación Pública que determine de manera clara los contenidos ni los pasos para su aplicación en materia de competencias socioemocionales a través de la música.

Segundo, que a pesar de que los materiales de texto, cuadernillos y libros que la SEP dispuso para el año 2024 sí contemplan aspectos de lo social y lo emocional en los estudiantes, y busca promover la gestión de habilidades socioemocionales, no ofrece las herramientas ni los materiales conceptuales y prácticos para su trabajo, dejando aquella responsabilidad a la institución, y por consiguiente al maestro de turno.

Y tercero, que la formación profesional de los músicos se da mayoritariamente bajo el mismo paradigma criticado, estándares pedagógicos universales que priman aspectos físicos y mecánicos para la optimización de la interpretación musical. Estos músicos egresados son los maestros de música en las instituciones de educación escolar.

El problema es que en el contexto de la educación escolar básica en instituciones tanto públicas como privadas, la enseñanza de la música se realiza en mayoría bajo esquemas, métodos y orientaciones dirigidas sólo a la práctica interpretativa, es decir, a tocar y cantar, dejando de lado amplias áreas de trabajo, como lo es el área de evaluación, gestión y desarrollo de competencias socioemocionales.

Objeto de estudio

Las competencias socioemocionales en estudiantes escolares en los grados de primaria en instituciones de educación básica, públicas o privadas, en la ciudad Monterrey, N.L. en donde reciben clases de música.

Preguntas de investigación

- ¿De qué manera la clase de música en el contexto de la educación primaria de Monterrey, N.L. está impactando al desarrollo y gestión de competencias socioemocionales?
- ¿En qué sentido el desarrollo de competencias socioemocionales a través de la enseñanza musical contribuye a la sustentabilidad?
- ¿Cuáles son los elementos psicopedagógicos y didácticos necesarios para configurar una propuesta de clase de música que desarrolle habilidades y competencias socioemocionales?
- ¿Cómo puede el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales en estudiantes de primaria aportar a la solución de sus problemáticas externas del orden de lo social y cultural?

Objetivos

Generales

- Evaluar procesos formativos de enseñanza primaria en la ciudad de Monterrey, N.L. México, en búsqueda de desarrollo y gestión de competencias socioemocionales en los estudiantes a partir de la clase de música.
- Determinar los elementos psicopedagógicos y didácticos que requiere una propuesta de formación musical que promueva el desarrollo de competencias socioemocionales y contribuya al logro de la sustentabilidad en un sentido amplio.

Específicos

- Proponer elementos psicopedagógicos y didácticos posibles en modelos y metodologías formativas en música que posibiliten la gestión y desarrollo de competencias socioemocionales en contextos educativos.
- Generar una fundamentación teórica, a la par que una propuesta didáctica innovadora en el ámbito educativo, en pro de la enseñanza de la música frente a la gestión de las competencias socioemocionales.

Desarrollo

Tal como se presenta en el planteamiento del problema de esta investigación, la clase de música, y su práctica en el aula en el contexto de la educación escolar en México, está desprovista de instrumentos metodológicos para su trabajo y desarrollo fuera de la mera interpretación musical. Pero más allá, está desprovista de marcos conceptuales que establezcan conexiones con epistemologías vinculantes entre áreas del conocimiento que tienen cabida en la práctica musical como la psicología, la cognición o la pedagogía. En la reproducción de este modelo de enseñanza en música, que es posible catalogar como "tradicional", se aprecian las características que le constituyen, como son: memorización de conceptos, pensamiento empírico para clasificar y ordenar al objeto (cualidades externas), evaluación dirigida al resultado, y ejercicios evaluativos esencialmente reproductivos.

En un sentido crítico es posible hallar en la actualidad una gran cantidad de documentación que afirma en este sentido, como por ejemplo se lee en Pérez: "Este tipo de Pedagogía [tradicional] centra el proceso en el profesor, el modelo pedagógico considera al estudiante como un sujeto al que hay que abonarle el conocimiento." (pag. 41) (2004). Por el contrario, la autora resalta que acciones en el opuesto están más acorde con las necesidades de conocimiento y mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos (Pérez, 2004). Así, critica a la directividad de la pedagogía tradicional por crear inseguridad y dependencia del estudiante por la sumisión de la autoridad del maestro. El estudiante posee en potencia competencia necesaria para lograr su desarrollo, por ello aboga por la no directividad.

Afirma en el mismo sentido que la gestión del conocimiento en el aula de clase el(a) maestro como le llama: facilitador, primero elige un modelo de

transmisión del mismo, elección que obedece al *"deseo"* del(a) maestro, pero también a lógicas presentes en la transmisión de conocimientos, a la filosofía y objetivos de la asignatura (Pérez, 2004). Esto propicia las condiciones para que el estudiante exprese libremente sus necesidades en un clima afectivo favorable de comprensión, aceptación y respeto, es un significado del aprendizaje en una pedagogía no directiva. Ahora bien, lo que se soslaya como un modelo necesario para una pedagogía asertiva en el contexto contemporáneo prácticamente solo es posible en escenarios de educación no tradicional.

Un paradigma educativo importante al que nos remitimos en principio es al constructivista, encontrando en este un cuerpo teórico y conceptual útil para la construcción de estrategias, modelos, métodos, o cualquier otro producto de investigación. Este es definido como una didáctica constructivista, una epistemología, y paradigma, que concibe al conocimiento como una construcción personal que realiza el ser humano con su entorno social y natural, en oposición a una noción meramente objetiva del conocimiento, por medio de la cual se fijan verdades absolutas. Por ende, sus bases son, una negación del absolutismo de la verdad. Y en contraposición, afirma a una multiplicidad de puntos de vista como de observadores, y de sus experiencias. En otras palabras, multiplicidad de apreciaciones de la realidad (Pérez, 2004).

Sobre este paradigma Pérez afirma que: "todo conocimiento es una construcción humana. El hombre es un ser activo que construye conocimientos. Existen estructuras previas, a partir de las cuales se construye el conocimiento. El hombre no es "una tábula rasa". La construcción del conocimiento tiene un valor personal. Los conocimientos no son verdaderos o falsos, sino simplemente viables." (pag. 55) (2004). Y en este sentido, la autora considera que tienen un antecedente en la psicología genética de Piaget, por la idea de estructuras cognitivas que se integran progresivamente por la actividad cognoscitiva del sujeto, y por el mecanismo de equilibración progresiva. El constructivismo, afirma la autora, da importancia a las estructuras previas en el proceso de construcción del conocimiento. Así, lo constata en una tesis fundamental, años 80's: "el hombre es un productor de conglomerados simbólicos, de sistemas de símbolos que se integran en estructuras y redes, de constructos mentales". (pag. 55) (Pérez, 2004).

Algunas teorías sustantivas dentro del paradigma constructivista toman sentido al tema de esta investigación al reflexionarlas en razón de cómo la práctica musical en la clase de música en el contexto de la educación escolar

en México puede transitar de modelos de pedagogía tradicional inmersos en una epistemología conductual, propia del entendimiento de la música y su enseñanza en el pasado. Por ejemplo, una teoría del aprendizaje transformativo (Jack Mezirow, __), en donde la reflexión crítica como base del aprendizaje del mundo y de la propia persona es un fundamento conceptual. Esto sucede al cambiar los propios marcos de referencia propiciando observaciones del mundo alternativas, novedosas, reflexivas y autocríticas.

Otro ejemplo, la teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner, __). Más allá del concepto de inteligencia desde lo cognitivo, mecánico cerebral, esta teoría plantea y argumenta sobre la existencia de varios tipos de inteligencias, que responden a campos como el socioemocional, lógico matemático, lingüístico, o el espacial. Así, plantea la necesidad de que la educación se adapte al contexto contemporáneo para reconocerlo y desarrollarlo en las comunidades académicas, por caminos como el de las inteligencias múltiples.

Y el modelo de la pedagogía operatoria (Piaget y Beth, 1961). Este descubre y explica las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes, y sigue su desarrollo ontogenético hasta niveles de alta elaboración e impacto. Usa el pensamiento científico en los términos de la lógica formal. Su propósito principal es comprender cómo el ser humano alcanza un conocimiento objetivo de la realidad a partir de las estructuras más elementales presentes desde la infancia (Varas, __).

Esta teoría parte de conceptos biológicos. Fundamentalmente, la relación entre un sistema vivo y su ambiente. Relación de adaptación por modificaciones a la conducta como de organización por modificaciones a su estructura interna. La relación con la educación radica en los procesos de conocimiento que tienden al equilibrio más duradero entre el ser humano y su medio.

La relación entre conducta externa y estructura interna se produce a partir de las acciones externas que ejecuta el niñ@, las cuales se transforman en estructuras intelectuales internas, ideales, de forma paulatina. La interiorización de esas estructuras se explica (Piaget) por medio de la teoría del desarrollo intelectual, en tres periodos. Primero, la inteligencia sensorio-motriz, período de preparación y organización de las operaciones concretas, y periodo del pensamiento lógico-formal. Inteligencia sensorio-motriz. Desde el nacimiento hasta los dos años aprox. Trato directo con los objetos a partir de la acción de los reflejos incondicionados.

Preparación (preoperatorio) y operación (pensamiento operatorio concreto). Desde los dos hasta los siete años aprox. Pensamiento preconceptual, intuitivo, egocéntrico e influido por la percepción a partir del propio punto de vista. Posterior, desde los siete hasta los once o doce años aprox. Operaciones mentales referidas a objetos concretos, como la clasificación, la seriación y la conservación. Finalmente, estructuras lógicas formales o pensamiento lógico-formal, desde los 15 años en adelante. Pensamiento hipotético-deductivo, que a través del lenguaje configura la interpretación de la realidad objetiva.

La propuesta es que, las estructuras lógico formales se constituyen por operaciones con las que el ser humano construye de manera efectiva su realidad. Se afirma por tanto que, todo conocimiento es una construcción activa de estructuras operacionales internas hechas por el ser humano. Sobre una visión amplia, el desarrollo intelectual antes descrito no comprende la totalidad del conocimiento alcanzable ni deseable. Comprende otras áreas de la personalidad como lo afectivo, moral y motivacional. (Varas, __)

Definición de conceptos en competencias e inteligencias

Terminando el siglo XIX la inteligencia se constituyó como un concepto fundamental y de gran interés dentro del campo de lo cognitivo, en oposición a la concepción de ser algo estático durante toda la vida. Se afirmó que el éxito escolar de los estudiantes no se ubicaba de manera exclusiva en su cociente intelectual (Morelo, Saiz & Esteban, 1998). Se reconoció en cambio que había inteligencias pertenecientes al campo de lo social, de lo mecánico y de lo abstracto (Trujillo & Rivas, 2005). Sin embargo, fue realmente hasta la segunda mitad del siglo XX que se dieron grandes avances en dicha materia.

A partir del trabajo de Howard Gardner *"Frames of Mind"* (1983), el concepto inteligencia ganó aceptación por la comunidad en el campo de lo humanístico. Su aportación fue definir a la inteligencia como una capacidad implicada en un flujo de cambios y de evolución, mismas características que hoy consideramos implica el desarrollo de la vida en una persona. Gardner definió un conjunto de siete tipos de inteligencias, y posteriormente, en 1990, partiendo de su propia aportación de inteligencia intrapersonal e interpersonal, Salovey & Mayer (1990) llegaron a la definición de inteligencia emocional.

Resulta interesante cómo se definen tipos de inteligencia a partir del concepto de inteligencia emocional surgido: "... la inteligencia está formada por un

conjunto de otras inteligencias... el autor define siete tipos de inteligencias: a) inteligencia lógica-matemática, b) inteligencia verbal-lingüística, c) inteligencia espacial, d) inteligencia musical, e) inteligencia corporal - cenestésica, f) inteligencia intrapersonal, g) inteligencia interpersonal." (Campayo & Cabedo,2016, p. 125)

Estos autores (Salovey & Mayer) establecieron cuatro dimensiones interrelacionadas con inteligencia emocional, las cuales giran en torno a la percepción de las propias emociones, y del uso de las emociones, pero también de su comprensión y control, y estas fueron: la percepción de las propias emociones, el uso de las emociones, la comprensión de las emociones, y el control de las emociones en las relaciones (1990).

En razón de reconocer y tratar diferencias y matices que se presentan dentro del concepto de inteligencia emocional, a finales del siglo XX e inicio del XXI se empezó a hablar de modelos. Cobb & Mayer (2000) presentan dos: a) modelo de habilidades, y b) modelo mixto.

El modelo de habilidades está enfocado en el conjunto de capacidades mentales que dan posibilidad a utilizar la información obtenida a través de las emociones para así mejorar los procesos cognitivos. El modelo mixto, como su nombre indica, combina las habilidades mentales anteriores con competencias emocionales y con rasgos estables de comportamiento y personalidad. Se dice de este modelo que tiende a realizar afirmaciones acerca de los beneficios del desarrollo de las competencias emocionales en la persona (Cobb & Mayer, 2000). Para los autores las competencias emocionales hacen parte del modelo mixto, y no del modelo de habilidades.

Para Bisquerra & Pérez (2007) la competencia emocional difiere de la inteligencia emocional al poner énfasis en las interacciones entre personas y ambientes denotando como consecuencia que se da una mayor importancia al aprendizaje y desarrollo, y que por lo tanto habría una mayor aplicabilidad educativa inmediata.

El saber entender en acento sobre la gestión de las emociones, en la perspectiva de Fernández & Extremera, se entiende como una definición natural de inteligencia emocional donde la habilidad que posee un individuo y que abarca a la emoción y a la razón es aprender de las emociones, entender gestionarlas para con ello hallar beneficios en el bienestar personal (2005).

Ahora bien, estudios afirman que la música ejerce influencia sobre el estado anímico y comportamiento de las personas (Altenmuller, Gruhn, Parlitz, &

Liebert, 2000; Collins, 2013; Gruhn, 2005; Gustems Carnicer, 2001; Hallam, 2010; Hodges, 2010; Lacárcel, 2003; Peretz, 2002). Se relata cómo ante un estímulo musical se activan áreas del cerebro que se relacionan a la euforia y al placer. Los estímulos están acompañados de reacciones físicas como cambios de presión sanguínea, cambios del ritmo cardiaco y respiratorio, y manifestación galvánica de la piel.

Afirman que la música ayuda a la regulación emocional, y se menciona a la disciplina musicoterapia como una que se sustenta bajo esta premisa: la música como reguladora emocional, dado que las emociones tienen una influencia sobre el sistema nervioso vegetativo, y sobre el sistema hormonal e inmunológico. Y que la música influye sobre aspectos cognitivos en tanto que las funciones cognitivas que se requieren para su procesamiento favorecen el desarrollo de la memoria. (Campayo y Cabedo, 2016)

Por otro lado, se ha manifestado desde la psicología (contexto europeo), desde la mitad del siglo anterior, que no es posible aún determinar con exactitud cuál es el estímulo musical que provoca la emoción en el oyente (Meyer, 1956). A este desconocimiento se refiere Juslin (2005) quien sostiene que la respuesta emocional debe ser producida por los elementos constantes que se dan dentro de la música como son la velocidad, la intensidad o el carácter. Sin embargo, se evidencia que se trata de un campo en construcción, con zonas en necesidad de investigación.

Que la música tiene muchas funciones en la sociedad no necesita demostración teórica, basta con la observación empírica para saberlo. Bastantes de ellas están en relación directa con su capacidad de inducir emociones en las personas, otras en su posibilidad de organización social dado su carácter de oficio profesional, y muchas más dado su carácter de comunicación en tanto que está llena de significados, códigos y símbolos que guardan relaciones semánticas y lingüísticas con nuestra sociedad y especie.

La música cumple funciones en la sociedad, y ocupa un rol activo en el desarrollo de la misma. Para Koelsch (2015) tanto oyentes como intérpretes, en donde los primeros fungen un rol pasivo en la experiencia de ser influido por la música, y los segundo un rol activo, vivencian experiencias significativas en donde la música es compartida. Estas experiencias comprendidas en razón de estados emocionales que tienden a homogeneizarse a partir de la empatía, comunicaciones que transmiten emociones a través de la música, y dinámicas

de cooperación y trabajo grupal en razón de la necesidad misma de la música de trabajo en grupo.

Este rol en la sociedad es suscrito por Kosman quien además hace una relación con ideas aristotélicas respecto a lo que en tiempos del pensador griego se pudo entender por inteligencia emocional, no exclusivamente a la música, sino también a otras maneras de expresión y comunicación. El arte del buen vivir, o en otras palabras vivir de manera apropiada, se conecta a un sentir bien, sentir de manera razonada, o razonar de manera sintiente (1980).

Competencias en el ámbito escolar

Ahora bien, se estima en la actualidad que los seres humanos inician la experimentación emocional desde muy temprana edad en la infancia, alrededor del décimo y décimo octavo mes desde el nacimiento, periodo que resulta crítico para el despertar de la consciencia emocional. Esto sucede dentro del entorno familiar de madre y padre, o familia inmediata a cargo (Kupana, 2015). El(la) niño(a) reconoce rasgos de aceptación y rechazo de sus emociones disponibles a partir de las reacciones con la madre y el padre, quienes a su vez expresan las suyas propias. De esta manera las emociones se encuentran ya a disposición en la vida de un(a) niño(a) dentro de su entorno inmediato de crianza.

En el ámbito escolar, de educación preescolar y primaria, una parte de los(as) niños(as) llegan con competencias en habilidades emocionales adquirida desde casa, como la empatía, la cooperación, o la paciencia, mismas que en el espacio compartido de la institución, es decir en su espacio social, se constituyen en competencias socioemocionales. Por otro lado, otra parte llegan con carencias de competencias emocionales por lo cual experimentan dificultad en el manejo de sentimientos intensos como la ira, la ansiedad, el egoísmo o la impaciencia.

La ausencia en el entorno escolar de estas competencias, aquellas que no se obtuvieron en casa, es a menudo la causa de conflictos y desacuerdos en las interacciones entre los(as) niños(as) y los adultos. Por lo anterior, resulta necesario que tal aprendizaje se dé también en el entorno escolar, es decir que, acompañado del aprendizaje de las competencias académicas, cognitivas y de lenguaje, también suceda un aprendizaje de competencias en el manejo de las emociones. (Kupana, 2015)

El aprendizaje socioemocional en el ámbito escolar consiste en un conjunto de procesos, acciones y sucesos que están inmersos en la cotidianidad de la vida diaria como crear y sostener relaciones sociales positivas que lleven a tomar decisiones responsables, o mostrar empatía por las emociones de las demás personas. Los resultados o beneficios para los(as) estudiantes que tienen un mejor desempeño socioemocional son traducidos a menudo en mayor éxito académico, más y mejor motivación en el proceso de aprendizaje, y mejor capacidad de resolución de conflictos y problemas dentro y fuera del entorno escolar (Casel (2013).

En concordancia con Casel (2013) y Kupana (2015) y frente a mi propia actividad profesional de maestro de música en un entorno escolar se puede constatar que tanto las ausencias en la formación de competencias socioemocionales impacta de manera negativa el desempeño del estudiante, como la suficiencia en este sentido demuestra un desempeño favorable para el estudiante frente al rendimiento escolar, al relacionamiento social, y al trámite y solución de dificultades y problemas que acontecen cotidianamente.

En EE.UU. existe el *Social and Emotional Learning* (SEL) desde 1994 y ha funcionado como una plataforma que reúne estrategias y programas de entrenamiento del carácter y la disciplina escolar, y para prevenir la violencia y el uso de drogas. Goleman (2012) argumenta que se ha probado que en los procesos escolares donde estudiantes se han formado desde etapas de preescolares y hasta el egreso estos presentan mejores rasgos de autoconciencia y confianza de sí mismos, altos niveles de empatía y control de las emociones, y altos estándares de éxito académico.

Kupana considera, en un ejercicio de traspolación de los fundamentos de (SEL) hacia la música, que:

> La música debe usarse para desarrollar el aprendizaje socioemocional. Los temas relacionados con el programa de aprendizaje socioemocional (mejora del respeto propio, habilidades de gestión de emociones, habilidades para afrontar situaciones indeseables, habilidades de comunicación, habilidades de resolución de conflictos, desarrollo de amistades, habilidades para establecer y mantener relaciones, habilidades para escuchar y trabajar, planificación de carrera, valores y actitudes, etc.) pueden tener lugar en el proceso de formación musical. (Kupana, 2015, p. 86)

A su vez, en el aula el rol de liderazgo y timón recae sobre el maestro de la clase de música, por lo que se reconoce que hay una relación importante entre la gestión de las competencias socioemocionales y la asertividad del maestro (Hamann, Lineburg y Paul, 1998). A partir de esto, la formación y desempeño del maestro de música frente al conocimiento de las habilidades y competencias socioemocionales es de suma importancia, tanto desde los contenidos teóricos como su puesta en marcha, es decir la evaluación y gestión en el aula de clase.

Los contextos escolares son por supuesto diversos, las condiciones físicas no siempre son las mínimas necesarias, y la población estudiantil puede o no demostrar disposición hacia el trabajo en clase, sin embargo, lo importante en este camino es que el maestro posea una formación suficiente en competencias socioemocionales para trabajar a través de la música. Formación que proviene desde los estudios profesionales, lo lleva a que los currículos en instituciones de educación superior ofrezcan formación en el tema de habilidades y competencias socioemocionales.

Consideraciones finales

Las consideraciones finales estarán constituidas por lo correspondiente al avance que a la fecha de realización del encuentro se tenga, en razón de: inclusión de nuevas fuentes y referencias pertinentes para el planteamiento teórico formal y sustantivo del cuerpo del marco teórico. También, inclusión de nuevas fuentes y referencias sobre el planteamiento metodológico.

Referencias

Altenmüller, E; Gruhn, W; & Liebert, G. (2000). *The impact of music education on brain networks: evidence from EEG-studies. International Journal of Music Education.*

Arslan, S., & Akın, A. (2013). *Social emotional learning scale: The study of validity and reliability. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*.

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa.

Carregal, M & Estévez, M. (2022, 25 de agosto). *Habilidades socioemocionales para el desarrollo sostenible.* Roberto Roca. https://www.robertorocca.org/es/articulos/2022/habilidadessocioemocionales-para-el-desarrollo-sostenible

Casel. (2013). *Effective social and emotional learning programs* (Preschool and elementary school edition).

Campayo; Cabedo. (2016). *Música y competencias emocionales. Posibles implicaciones para la mejora de la educación musical.*

Cobb, Mayer. (2000). *Emotional Intelligence. What a Research Says.*

Collins, Anita. (2014). *Neuroscience Music Education and the Pre-Service Primary Elementary Generalist Teacher.*

Collins, Anita. (2013). *Music Education and the Brain: What Does It Take to Make a Change?*

Espinosa J. (2021). *La inclusión de la educación socioemocional en los programas de estudio de la escuela primaria 1993-2020. México.*

Fernández & Extremera. (2005). *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.

Goleman, D. (2007). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas (3ª ed.).*

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional. Barcelona: Kairós.*

Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional.* Barcelona: Kairós.

Gruhn, W. (2005). *Children need music.* International Journal of Music Education Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people.* International Journal of Music Education.

Hamann, D.L., Lineburgh, N; Paul, S. (1998). *Teaching effectiveness and social skill development.* Journal of Research in Music Education.

Hodges, D. (2010). *Can neuroscience help us do a better job of teachin music?* General Music Today.

Jiménez, F. (2014). *Las Competencias Básicas. La Competencia Emocional. In La Música: Productora y Canalizadora de Emociones en el Primer Ciclo de Educación Infantil. Experiencia en un Centro de Educación Infantil.*

Jiménez, Julio. (2015). *La complejidad de la interpretación musical.*

Juslin, P. N. (2003). *Five Facets of Musical Expression: A Psychologist's Perspective on Music Performance. Psychology of Music.*

Koelsch, S. (2015). *Music-evoked emotions : principles , brain correlates , and implications for therapy, Annals of the New York Academy of Sciences*.

Hernández, Sampieri. Coord. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.*

Kupana, Nevra. (2015). *Social Emotional Learning and Music Education.*

Lacárcel, J. (2003). *Psicología de la música y emoción musical.* Educatio Siglo XXI López De La Llave, A., y Pérez-Llantada, M. C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos.* Madrid: Thomson.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music.* Chicago: The University of Chicago Press.

Montes, Otero, Castillo y Álvarez. (2003). *Escuela de Psicología de la Universidad de Colima en 2003.*.

Molero, C., Saiz Vicente, E., & Esteban Martínez, C. (1998). *Revisión histórica del concepto de Inteligencia: Una aproximación a la Inteligencia Emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología.

Nava, Lara. et Al. (2019). *Habilidades socioemocionales en directores escolares de educación básica.*

Peretz, I. (2002). *Brain specialization for music.* The Neuroscientist.

Ruiz, F. (s.f.). *La educación socioemocional en México.*

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality.*

Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications.* New York: Basic Books.

Shapiro, Lawrence. (s.f.). *La Inteligencia Emocional de los Niños.*

Secretaria de Educación Pública, SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Educación socioemocional y tutorías*. México

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2022). *Plan de estudios de preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación. México.

Trujillo, M. & Rivas, L. (2005). *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. Innovar Revista de Ciencias Administrativas y Sociales.

UNESCO & MGIEP. (2020) *Rethinking learning. A review of social and emotional learning for education systems.* Biblioteca Digital

Uribe, Consuelo. (2018). *Interdisciplinariedad en la investigación.*

Valverde Quirós, M. (2014). *Educational Administration and Management Student's Conflict.* Gestión de la educación.

Varadi, Judit.(s.f.) *A Review of the Literature on the Relationship of Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning.*

Las afectaciones de salud de los estudiantes de música en relación con las prácticas pedagógicas en educación superior*

*Diana Melissa Artunduaga Portilla***

Resumen

Una particularidad significativa del estudio musical en la educación superior es que lo salumnos mantienen una relación estrecha con sus docentes, compartiendo un considerable período de tiempo durante su trayectoria académica, lo que favorece la creación de vínculos que pueden trascender lo puramente académico. En este sentido, es fundamental reconocer que las metodologías pedagógicas ejercen una influencia importante en el desempeño y la formación de los estudiantes, así como en su bienestar físico y emocional. Aunque, otros elementos, como su entorno familiar y social, también desempeñan un papel relevante en su desarrollo.

Considerando la práctica docente como un medio para promover en los estudiantes habilidades críticas y reflexivas, a partir de la reflexión que el propio educador realiza sobre sus prácticas, adaptándose a las necesidades de los alumnos y a los cambios sociales. Este proceso busca una mejora continua y fomenta la participación activa y el pensamiento crítico mediante las acciones, estrategias y métodos utilizados por el docente para crear experiencias significativas que desarrollen dichas habilidades, y que van más allá de la simple transmisión de conocimientos. Dewey, (1998). Sin embargo, en las escuelas y facultades de música, las prácticas pedagógicas suelen desarrollarse de manera incluso contradictoria a lo mencionado. Generalmente, se implementan en un formato individual o personalizado, en el cual no se promueve el desarrollo de

* Línea temática: 6. Educación en campos disciplinares/Educación artística.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Doctorado en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación. Universidad Autónoma de Nuevo León.
dimartu@gmail.com

habilidades críticas y reflexivas, y el docente rara vez cuestiona su propia práctica en beneficio del aprendizaje del estudiante. Bautista, Alfredo & Fernández-Morante, Basilio, (2020).

Palabras clave: música, educación, metodología educativa, salud.

Introducción

Esta ponencia presenta una avance de investigación acerca de las afectaciones en la salud mental y física de los estudiantes de música instrumental en el nivel universitario en Monterrey, Nuevo León, considerando las afectaciones a la salud como un conjunto de consecuencias que experimentan los estudiantes debido a su práctica instrumental y otras actividades inherentes a su plan de estudios. A continuación, se presentan los planteamientos generales del proyecto de investigación como son objetivos, supuestos y preguntas de investigación. En lo sucesivo, a manera de desarrollo se presenta el planteamiento del problema y el planteamiento teórico que a la fecha se ha desarrollado.

Obejtivo general: Examinar las prácticas docentes y pedagógicas en la enseñanza de la música instrumental en el ámbito universitario de la ciudad de Monterrey, N.L. para conocer en profundidad las dinámicas y problemáticas en relación a las afectaciones a la salud mental y física de los estudiantes.

Objetivos específicos: Aportar propuestas pedagógicas innovadoras que promuevan la prevención y cuidado de la salud física y mental de los estudiantes de música en el ámbito universitario para contribuir a la investigación y desarrollo en este tema. Determinar los elementos pedagógicos que requiere una práctica docente en música instrumental que promueva el desarrollo de habilidades físicas y mentales en la interpretación a la vez que prevenga afectaciones a la salud para servir de herramientas a la labor docente en la enseñanza de la música en el ámbito universitario. Establecer una relación entre el rendimiento profesional de los músicos intérpretes y las prácticas de enseñanza y educación en el entorno universitario para establecer estrategias de optimización en su desempeño laboral. Finalmente, implementar una articulación e intercomunicación entre disciplinas y conocimientos afines y útiles al tema para el tratamiento del problema de investigación.

Las preguntas de investigación son: ¿Cómo se están desarrollando las prácticas docentes y pedagógicas en la enseñanza de la música en el ámbito universitario en la ciudad de Monterrey, N.L. frente a las afectaciones a la salud

mental y física de los estudiantes? , ¿Por qué se presentan las afectaciones físicas y mentales en estudiantes universitarios de música en la ciudad de Monterrey? , ¿Cómo son las prácticas docentes y pedagógicas en el entorno universitario de la música instrumental? , ¿Cuál es la relación entre el desempeño profesional y laboral de músicos intérpretes en Monterrey, N.L. con las prácticas docentes y pedagógicas que recibieron en su periodo de formación universitaria? , ¿De qué manera se podrían articular campos del conocimiento diferentes a la música para promover la prevención y gestionar el tratamiento de las afectaciones a la salud mental y física de estudiantes de música en el ámbito universitario?

Los supuestos son los siguientes: Altos porcentajes de afectaciones a la salud mental y física en estudiantes de música están en relación a lasprácticas docentes y pedagógicas durante el proceso formativo en las facultades y escuelas de música. La ausencia de propuestas pedagógicas que promuevan el cuidado y la prevención de la salud física y mental de estudiantes de música en conservatorios, escuelas y facultes de música conllevan al surgimiento de afectaciones y problemas de la salud. Prácticas docentes y pedagógicas acertivas en el proceso de formación universitaria de músicos intérpretes en relación a las necesidades que los estudiantes y el medio requieren mejoraría su salud mental y física. Finalmente, mejores posibilidades de desempeño en el campo laboral para músicos intértepretes están en relación a prácticas docentes y pedagógicas acertivas en sus procesos de formación universitaria.

Desarrollo

En México, de acuerdo a la información brindada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (n.d.), el Conservatorio Nacional de Música ofrece una variedad de carreras que pueden extenderse de tres a diez años, según el instrumento o especialidad seleccionada. En el sector infantil, las edades de ingreso oscilan entre los siete y los doce años, dependiendo del instrumento elegido. Esto permite a los estudiantes iniciar su formación musical desde una edad temprana. Asimismo, la Universidad Autónoma de Nuevo León. (n.d.) cuenta también con un programa de inicicación musical dentro de su Factultad de Música.

> los músicos deben someterse a extensos períodos de formación durante muchos años, que generalmente comienzan en la primera infancia y transcurre por etapas

de creciente complejidad física y mental. -Altenmuller, et al. (2014), Kaufman-Cohen y Ratzon (2011)

Durante los primeros años de formación musical en los niños y jóvenes, se desarrollan hábitos que, en numerosas ocasiones, no son óptimos e incluso pueden llegar a ser nocivos para su rendimiento artístico si no se abordan a tiempo. La dinámica de las clases habitualmente implica una interacción directa entre el estudiante y el maestro, en un formato individual o personalizado. Guadalupe, Luna. (2024)

Las escuelas como el Instituto Nacional de Bellas Artes, la Escuela Superior de música y Danza o la Universidad Autónoma de Nuevo León ofrecen programas de iniciación musical para preparar a los estudiantes y posteriormente puedan ingresar a la educación musical superior.

Derivado de la práctica instrumental intensa, extensos periodos de estudio y otras actividades inherentes al plan de estudios musicales, existen altos porcentajes de padecimiento de enfermedades y afectaciones a la salud en una población creciente de músicos profesionales.

Hay estudios de la asociación Healthy Conservatoires en el Reino Unido o el del departamento de Música Clásica de Codarts Rotterdam en los países bajos, que lo comprueban. (Araújo, et, al, 2020).

Las afectaciones físicas son mayoritariamente musculoesqueléticas en las manos, brazos y espalda lo que puede generar tendinitis, síndrome de sobreuso muscular, además de otras afectaciones como hipoacúsicas, distonía, entre otros. De manera similar, se consideran las afectaciones mentales derivadas de la demandante actividad cognitiva, emocional y sensorial, tales como el estrés, la ansiedad, el pánico escénico o la depresión. Ciurana, María. (2016)

En relación a esto menciona Ciurana (2016). "El pianista vive una serie de problemas físicos y psicológicos derivados de su actividad como instrumentista e intérprete. El estudio y práctica del piano en el ámbito de los estudios reglados en el conservatorio genera lesiones y problemas psicoemocionales" Aunque ella habla de los pianistas también menciona que puede ser trasladado a cualquier otro instrumento.

Aunado a lo anterior también cabe resaltar que "Muchas partituras demandan una integración neuromuscular prodigiosa y una rápida secuencia de contractura y relajación de los músculos de las manos y antebrazos, seguramente como no lo hace ninguna otra actividad humana. Por tanto, el músico tam-

poco debe lanzarse incontroladamente a la interpretación. Debe preparar las estructuras anatómicas que van a actuar". (Orozco & Solé, 1996, p. 138)

Rickert et al. (2015) revelan en su investigación que los estudiantes presentaron un conocimiento limitado acerca de su salud, lo que ocasionó comportamientos como ignorar el dolor y desatender lesiones. Asimismo, el análisis de las entrevistas llevadas a cabo con estudiantes, profesionales y directivos revela una limitada conciencia sobre la salud y un deficiente conocimiento de las estrategias para prevenir lesiones en todos los niveles educativos y de formación. Adicionalmente, Ricket y otros autores en el 2014, revelan que músicos y personal directivo tienen una percepción negativa respecto a las lesiones quienes valoran esta situación como un fracaso.

Además de esto, los músicos afrontan las presiones que el sistema laboral contemporáneo les genera que aunque no es un fenómeno exclusivo al gremio de los músicos, sí es gravemente agudizado por una precariedad en las condiciones de contratación, baja oferta laboral, y un bajo nivel de apreciación social del oficio de músico intérprete - músico docente. Capistrán Gracia, R.-W. (2019)

En este aspecto los docentes tienen un rol muy importante quienes de acuerdo a Capistrán (2021) pueden aconsejar cuando los estudiantes comparten o evidencian sus problemáticas basándose en las habilidades que tienen para llevar a cabo esa función con base en su formación académica y en su experiencia. Asimismo, Portí, et al (2021) mencionan que los educadores tienen la posibilidad y la capacidad de influir en el nivel de estrés que se produce por: las expectativas, la competencia, la carga académica o los problemas personales de los alumnos, de diferentes maneras, ya sea de manera positiva o negativa.

Sin embargo, Perkins (2013) menciona que la mayoría de los profesores de instrumento son contratados principalmente en función de sus habilidades como intérpretes en lugar de su capacidad para enseñar, a pesar de que las competencias necesarias para cada uno de estos roles son bastante distintas. Por lo que según Capistrán (2019) muchos músicos profesionales carecen de la formación pedagógica necesaria.

Ahora bien, la enseñanza personalizada puede conducir según Bautista, et al. (2020) a la presencia de actitudes egoístas en la enseñanza instrumental lo que pueden dar lugar a prácticas inadecuadas, indicando que estos problemas podrían originarse en una formación inicial enfocada en las habilidades interpretativas, lo que propicia tendencias narcisistas tanto en docentes como en los mismos compañeros de estudio. "La profesión... se ha convertido en una lucha

frenética por un estatus de excelencia que le permita realizarse mediante el reconocimiento de los demás integrantes del gremio" " -Jimenez (2015)

Es fundamental que un músico reconozca que su cuerpo es su instrumento principal para desempeñarse como instrumentista. Martín, Thomas (2015). Sin embargo, de acuerdo con Jiménez (2015) los programas de música priorizan los conceptos propios de la teoría musical, de manera que cualquier otro elemento que desborde estos conceptos, es considerado como adicional o complementario. Como resultado, el bienestar físico y mental de quienes interpretan la música queda en un segundo plano

Es importante mencionar que, falta investigación en el campo de la didáctica musical de acuerdo con Bernabé, et al. (2024). Ahora bien, Capistrán (2021) menciona algunos retos en su investigación sobre la investigación en México como la escasez de investigadores, la falta de investigación al no contar con la formación adecuada, insuficiencia de publicaciones, pobre bibliografía, falta de espacios para compartir investigaciones y la predilección por la creación musical. Concluye que a pesar de los avances logrados, la investigación en educación musical en México enfrenta un retraso significativo que necesita ser abordado y fortalecido para contribuir de manera significativa a la educación y la sociedad en su totalidad.

A pesar del panorama, cada vez es más usual encontrar planes de prevención y atención a la salud. La UANL cuenta con algunos, como también otras universidades como la UNAM que además están realizando cada vez más investigaciones respecto al tema y adicionalmente, también encontramos la Red Mexicana de Conservatorios Saludables que se encargan de difundir la información respecto a este tema.

Para Spah (2022), el músico debe aprender sobre los fundamentos fisiológicos y psicológicos de la interpretación musical, así como asumir una actitud proactiva en la prevención y promoción de la salud durante la práctica, los ensayos y actuaciones. Esto incluye el movimiento económico y fisiológico durante la ejecución, la práctica reflexiva e informada con el instrumento, las habilidades y estrategias para manejar la ansiedad al tocar música, así como el uso de protección auditiva. Pero las prácticas docentes y pedagógicas que se implementan en las aulas no conllevan a ello, debido a diferentes razones como el desconocimiento de esta problemática, falta de programas de prevención efectivos o la poca formación por parte de los docentes para atender estas situa-

ciones, aunado a una visión negativas sobre las lesiones y una falta de personal especializado para brindar soluciones efectivas.

Los casos de éxito de estudiantes que han sido formados con métodos tradicionales de enseñanza musical son abundantes y plausibles, en donde se pueden apreciar músicos con altísimos estándares de calidad artística e interpretativa, con desempeños físicos eficientes, con aparente equilibrio psicológico, y lo mejor, con buena rentabilidad económica por el trabajo que realizan, sin embargo son los casos donde se presentan afectaciones lo que constituye el planteamiento del problema de esta investigación.

De lo anterior se puede leer que hay una necesidad de establecer un programa de prevención médica para estudiantes de música, como también, el enfatizar en la necesidad de brindar información que ayude a prevenir los trastornos y educar sobre los posibles riesgos laborales relacionados con la interpretación musical profesional.

Es importante el diagnóstico, tratamiento y capacitación de músicos intérpretes en relación a su salud física y mental, además de realizar investigaciones para encontrar las causas de las patologías relacionados con la práctica artística ya que existe un desconocimiento por parte de docentes, instituciones y estudiantes sobre las indagaciones y propuestas sobre el tema.

En el contexto mexicano hay una palpable escasez de trabajos de investigación académica, lo que en contraposición sugiere la necesidad de aportar en dicho sentido y así brindar al gremio musical (estudiantes y profesionales) herramientas para la prevención de posibles dificultades de afectaciones a la salud mental y física. Esto podría influir positivamente en la formación de músicos integrales con mejor rendimiento laboral y la integración de profesionales especializados que puedan tratar a músicos con necesidades específicas para superar esta problemática.

Consideraciones finales

Tomando en cuenta que el proyecto de investigación es un documento en construcción que a la fecha se encuentra en segundo semestre de avance, se complementará esta ponencia con la información recabada en el avance de la investigación a la fecha de realización de este encuentro.

Referencias

Altenmüller E., Ioannou C., Raab M., Lobinger B. Apollo's Curse: Causes and Cures of Motor Failures in Musicians: A Proposal for a New Classification. In: Levin M, editor. Progress in Motor Control. Advances in Experimental Me- dicine and Biology, vol 826. New York: Springer; 2014. p. 161-178.

Araújo, L. S., Wasley, D., Redding, E., Atkins, L., Perkins, R., Ginsborg, J., & Williamon, A. (2020). Fit to perform: A profile of higher education music students' physical fitness. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 298. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00298

Bautista, Alfredo & Fernández-Morante, Basilio. (2020). Mala Praxis en las Enseñanzas Instrumentales: Implicaciones para la Formación Docente. Revista Electrónica de LEEME. 46. 240-261. 10.7203/LEEME.46.18013.

Bernabé, M.D., & Garres, F. (2024). Reflexión sobre la docencia de clarinete en los conservatorios de música españoles: legislación, teoría y realidad. Praxis & Saber.

Ciurana, María. (2016). Aspectos físicos y psicológicos del músico pianista.

Constitución de la Organización Mundial de la Salud, aprobada en la Conferencia Internacional de Salud, 1946. http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/SP/constitución-sp.pdf

Dewey, John (1998) "La educación conservadora y la progresiva", "La educacióndemocrática en la educación", en Democracia y Educación. Morata: Madrid.

García Gómez, Montserrat. (2018). Las enfermedades profesionales de los músicos, el precio de la perfección. Archivos de Prevención de Riesgos Laborales, 21(1), 11-17. Epub 21 de septiembre de 2020.https://dx.doi.org/10.12961/aprl.2018.21.01.3

García Izquierdo (dir.). Congreso Nacional sobre Enfermedades Profesionales de los Músicos: libro de actas del congreso (pp. 83-90). Oviedo: Universidad de Oviedo, Cátedra Asturias Prevención, AMPOS

Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. (n.d.). *Recinto 3*. https://inba.gob.mx/recinto/3 Jiménez, Julio. (2015). La complejidad de la interpretación musical.

Jorquera-Jaramillo, Maria-Cecilia. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical?. Revista electrónica de LEEME, ISSN 1575-9563, No. 9, 2002.

Juárez Díaz, Olivia (2020). Los problemas médicos derivados de la práctica instrumental en los estudiantes de música de la FAM, UNAM: una investigación desde la

perspectiva de la educación musical. Facultad de Música, UNAM. Recuperado de https://repositorio.unam.mx/contenidos/3616188

Kaufman-Cohen Y, Ratzon Nz. (2011). Correlation between risk factors and musculos- keletal disorders among classical musicians. Occup Med (Lond). 2011; 6: 90-95.

Kok; Huisstede; Voorn; Schoones; Mellssen. (2016). The occurrence of musculoskeletal complaints among professional musicians a systematic review.

Lebler, Don & Perkins, Rosie & Carey, Gemma. (2009). What the students bring: Examining the attributes of commencing conservatoire students. International Journal of Music Education. 27. 10.1177/0255761409335950.

López, Tomás & Martínez, Joaquín. (2013). Strategies to Promote Health and Prevent Musculoskeletal Injuries in Students from the High Conservatory of Music of Salamanca,

Spain. Medical problems of performing artists. 28. 100-6. 10.21091/mppa.2013.2018.

M. Todorova, J.Reque. (2020). Músicos y lesiones crónicas. https://www.melomano-digital.com/musicos-y-lesiones-cronicas/

Martín López, T. (2023). ¿Cómo evitar las lesiones de los músicos? Estrategias para la prevención de lesiones musculoesqueléticas en los profesores de orquestas sinfónicas. En A.L.

Martín López, T. (2015). Cómo tocar sin dolor. Tu cuerpo tu primer instrumento. Valencia:Piles.

Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.

Orozco Delclós, Luís; Solé Escobar, Joaquim (1996). Tecnopatías del músico, barcelona: aritza.

Portí, E., Parrado, E., Cladellas, R., & Chamarro, A. (2021). Occupational stress and passion as predictors of performance anxiety and well-being in musicians. *Ansiedad y Estrés*, *27*(1), 47- 56. https://doi.org/10.5093/anyes2021a7

Perkins, R. (2013). Learning cultures and the conservatoire: an ethnographically-informed case study. Music Education Research, 15(2), 196–213. https://doi.org/10.1080/14613808.2012.759551

Quarrier, Nicholas. (2013). Musicians are athletes too.

Rickert DLL, Barrett MS, Ackermann BJ (2014). Injury and the orchestral environment: part II. organisational culture, behavioural norms, and attitudes to injury. Med Probl Perform Art. 2014; 29(2):94–101. https://doi.org/10.21091/mppa.2014.2020.

Rickert, D. L. L., Barrett, M. S., & Ackermann, B. J. (2015). Are music students fit to play? A case study of health awareness and injury attitudes amongst tertiary student cellists. International Journal of Music Education, 33(4), 426–441. https://doi.org/10.1177/0255761415582343

Rosset & Fábregas. (2005). A tono. Barcelona: Paidotribo.

Rosset, J., Rosinés, D., y Saló, J. M. (2000). Detección de factores. riesgo en los músicos de Cataluña. Medical Problems of Performing Artist.

Rosset, J., y Odam, G. (2010). El cuerpo del músico. Barcelona: Paidotribo.

Silva; LÄ, F. M. B & Afreixo, V. (2015). Pain Prevalence in Instrumental Musicians: A Systematic Review. Medical Problems of Performing Artist.

Spahn, Claudia (2022). Diseases and Health Risks in Instrumentalists, in Gary E. McPherson (ed.), The Oxford Handbook of Music Performance, Volume 2 (2022; online edn, Oxford Academic, 18 Mar. 2022, https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190058869.013.12,

Steemers, Suze, et al. (2020). Health Problems in Conservatoire Students: a Retrospective Study Focusing On Playing-Related Musculoskeletal Disorders and Mental Health. Medical Problems of Performing Artists, vol. 35, no. 4, 2020, pp. 214-220.

Trevor Elam, Steven Mowen, Christopher Jonas (2022). Occupational Injuries in Musicians: A Literature Review, Military Medicine, Volume 187, Issue 5-6, May/June 2022, Pages e619– e623, https://doi.org/10.1093/milmed/usab499

Universidad Autónoma de Nuevo León. (n. d.). Iniciación musical. FAMUS. http://famus.uanl.mx/iniciacion-musical/

Williamon, A., & Thompson, S. (2006). Awareness and incidence of health problems among conservatoire students. Psychology of Music, 34(4), 411-430. https://doi.org/10.1177/0305735606067150

Zuskin, Eugenija & Schachter, Edwin & Kolcic, Ivana & Polasek, Ozren & Mustajbegović, - Jadranka & Arumugam, Uma. (2005). Health problems in musicians–a review. Acta dermatovenerologica Croatica : ADC. 13. 247-51.

ÁREA TEMÁTICA 8
PROCESOS DE FORMACIÓN

Integración del enfoque humanista en la práctica docente universitaria*

*Virginia Mirella Zatarain Avendaño***

Resumen

La ausencia de la integración del enfoque humanista en la práctica pedagógica genera relaciones educativas distantes, y una enseñanza que no responde a las necesidades educativas de los estudiantes. Se trata de un estudio cualitativo que usa la investigación acción participativa para explorar áreas de oportunidad que permita integrar el humanismo en la actuación del docente en las aulas universitarias a través de la implementación de programas de intervención.

Tras una entrevista realizada a 10 docentes de una institución de educación superior se encontraron resultados que reflejan un reconocimiento de los desafíos inherentes a esta modalidad y una visión clara de las estrategias necesarias para abordarlos, destacando como áreas de oportunidad, los diseños centrados en la persona, flexibilidad en la enseñanza y en la evaluación, capacitación tecnológica y coherencia en la práctica del enfoque humanista. Estos hallazgos son claves para diseñar y desarrollar programas de intervención que conduzcan hacia la calidad y mejora del ejercicio profesional.

Palabras clave: humanismo, práctica docente, formación docente.

Introducción

El presente problema se plantea desde la identificación de incidentes críticos (IC) detectados durante la práctica docente en una institución de Educación Superior. Los IC son considerados situaciones conflictivas o problemáticas que

* Línea temática: Formación y ejercicio profesional
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado: porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Educación con enfásis en Profesionalización Docente, Tercer Semestre. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
virginia.zatarain@upes.edu.mx

preocupa al profesorado e impactan en su quehacer profesional (Bilbao y Monereo, 2011), y entre ellos se detectaron los siguientes: a) prácticas pedagógicas que limitan el desarrollo del pensamiento crítico, b) falta de implementación de un enfoque humanista en la acción docente; c) ausencia de trabajo colaborativo entre profesores y, d) poca o nula eficiencia para integrar las tecnologías en la enseñanza.

Utilizando la técnica de registro PANIC establecida por Monereo (2010) que refleja la complejidad del contexto en el que surge la problemática, se describieron cada uno de ellos y, siguiendo la propuesta de la SEP-FLACSO (2005) para seleccionar y definir problemas de investigación, se priorizaron según su impacto, articulación, viabilidad y capacidad de acción. El IC con mayor prioridad fue la falta de un enfoque humanista en la práctica pedagógica, reflejado en las demandas de estudiantes que expresaron la necesidad de contar con docentes más comprensivos y solidarios con sus situaciones personales, como se detalla en la tabla No. 1.

Tabla 1

Descripción del incidente crítico

Título del incidente: El humanismo en la práctica del docente de educación superior.	
Contexto	El incidente se registró en el aula de clases de una institución de educación superior
Antecedentes	En semestres recientes, los estudiantes habían enfrentado frustración debido a prácticas docentes percibidas injustas, como la falta de claridad en criterios de evaluación y la ausencia de retroalimentación constructiva. Un caso destacado ocurrió el semestre anterior, cuando una docente reprobó a más de la mitad del grupo sin justificación clara y evitó el diálogo, lo que resultó en la pérdida de becas para algunos. Estas tensiones culminaron en una sesión con otro profesor, donde los alumnos, por primera vez, encontraron una respuesta empática y comprometida que les permitió expresar sus necesidades y buscar soluciones conjuntas.
Descripción del incidente crítico	Durante una sesión de tutoría grupal, el profesor abrió un espacio de diálogo sobre las experiencias y necesidades de los estudiantes. En la conversación, los alumnos compartieron situaciones frustrantes relacionadas con prácticas docentes injustas. Un estudiante expresó: "Hay maestros que no aceptan justificantes médicos, aunque llevemos toda la documentación en regla. Recuerdo que el semestre pasado, la maestra N reprobó a más de la mitad del salón. Todos entregamos los trabajos, asistimos regularmente y, aun así, nos puso malas calificaciones, y al intentar conversar con ella para entender por qué, nos dijo que no había motivos para cambiar la nota, ni siquiera nos explicó cómo evaluaba. Además, nos bloqueó cuando intentamos contactarla por teléfono." El docente respondió con empatía:"Me preocupa escuchar eso. Como maestro, no podemos ignorar las necesidades y el esfuerzo de los estudiantes. Entiendo que no siempre es fácil, pero nosotros también tenemos la responsabilidad de ser justos y accesibles. Por eso estoy aquí para dialogar con ustedes y buscar formas de apoyarlos mejor. ¿Qué creen que podríamos hacer juntos para evitar este tipo de situaciones en el futuro?" Otro estudiante añadió: "Por culpa de esas calificaciones, varios perdimos la beca de excelencia, que también representaba ayuda para nuestras familias. Ahora algunos tenemos que trabajar para cubrir los gastos, y eso afecta nuestras calificaciones futuras."

		El profesor, con empatía, comentó: "Lamento mucho lo que les ha ocurrido. Estas son cosas que no deberían pasar. Un maestro tiene que ser un puente, no un obstáculo. Haré todo lo posible para garantizar que este grupo no se enfrente a esas situaciones conmigo. Me comprometo a ser claro con los criterios de evaluación, escuchar sus preocupaciones y buscar soluciones cuando tengan problemas. También llevaré esta inquietud a la dirección para que podamos trabajar en un protocolo que garantice más transparencia y empatía en nuestras prácticas docentes." Al final, los estudiantes agradecieron su disposición. Uno dijo: "Si más maestros fueran como usted, estoy seguro de que muchos compañeros estarían motivados y sentirían que pueden confiar en sus profesores."El incidente reflejó las carencias del sistema, pero también evidenció cómo un docente con enfoque humanista puede transformar un espacio de frustración en una oportunidad para el cambio y el fortalecimiento de la comunidad educativa.
Actores que intervinieron en el incidente crítico	Concepciones sobre el IC	Los estudiantes están convencidos que si un docente se conduce bajo un enfoque humanista ellos se motivan hacia el aprendizaje y los resultados pueden ser más beneficiosos, del mismo modo sienten que, un profesor con cualidades humanas contribuye de manera significativa en su desarrollo integral (en este caso, en estabilidad familiar y personal)
	Sentimientos asociados al IC	El estudiante siente coraje y frustración por las acciones del docente que le perjudicaron en su vida familiar y personal, sienten que eso fue algo que les perjudicó y ante lo que no pudieron hacer nada. El estudiante manifiesta su deseo porque todos los docentes se conduzcan con respeto, con solidaridad y comprensión hacia sus vidas personales y trabajos escolares. Los estudiantes sienten que no es posible que los docentes lleguen a cambiar llevándolos a resignarse ante ello.
	Estrategias frente al IC	Los estudiantes prefieren adecuarse a la forma de trabajar de cada docente, aunque esto les cueste más trabajo y buscan otras alternativas para no abandonar sus estudios, aunque esto pueda afectar sus resultados de aprendizaje.

El desarrollar una práctica humanista en el aula, genera un ambiente de confianza, motivación y valoración, como lo demuestra el caso de un profesor cuyo apoyo y empatía fueron reconocidos por sus estudiantes. Este enfoque promueve el esfuerzo y el compromiso de los alumnos, aunque también evidencia frustraciones debido a la falta de integración generalizada por otros docentes.

Las causas que pueden estar generando este problema incluyen insuficiente formación docente, presión por resultados, sobrecarga laboral, escaso apoyo institucional y la presencia de enfoques tradicionales y se pueden presentar como dinámicas que afectan el rendimiento académico, el sentido de pertenencia y la salud emocional de los estudiantes. Para abordarlas, se propone la formación profesional, creando comunidades de aprendizaje dentro de una cultura universitaria que priorice el bienestar y el diseño curricular basado en el enfoque humanista.

El presente trabajo busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se puede mejorar la integración del enfoque humanista en la práctica docente universitaria?, e intenta dar cumplimiento al objetivo de identificar áreas de oportunidad desde la perspectiva del docente para mejorar la in-

tegración del enfoque humanista en su práctica, a través de la implementación de programas de intervención.

Asimismo, se pretende corrobar la siguiente hipótesis de trabajo pedagógico: Las practicas de enseñanza tradicionales pueden ser susceptibles de mejora, si se identifican áreas clave de oportunidad que guíen el diseño y la implementación de programas de intervención dirigidos a fortalecer la formación docente en la promoción de una enseñanza basada en los principios humanistas.

Esta investigación guarda relación con diversos estudios sobre la formación docente desde un enfoque humanista. Puche (2024), comparó el desarrollo de los profesionales de la educación en cinco países desde una perspectiva transformadora humanística, *destacando la necesidad de una formación integral adaptada a las particularidades del contexto, resaltando la importancia de estrategias específicas en estos contextos.*

Por su parte, Ochoa, Torres y Pérez (2021) identificaron la falta de preparación docente como principal barrera para una inclusión y diseñaron una estrategia pedagógica con el objetivo de fortalecer la formación humanista del profesional universitario. Los resultados evidenciaron la efectividad del programa para mejorar la inclusión con estudiantes y su aplicabilidad en otros contextos educativos para promover la equidad a través de la educación humanista.

Finalmente, Robles y Muñiz (2020), observaron una formación limitada en valores humanísticos. Con el objetivo conocer el nivel del dominio de estas compentencias entre los docentes, realizaron una investigación cualitativa exploratoria donde se destacó la falta de claridad y formación transversal en educación humanista en el profesorado universitario. Se concluye que, integrar objetivos educativos humanistas a través de proyectos institucionales claros y compartidos permitirá, formar generaciones que prioricen los valores humanos en la sociedad.

Desarrollo

El humanismo, entendido como la filosofía que explica la esencia del ser humano (Corchado, 2016), ha tenido una relevante influencia en diversos campos del saber, especialmente en la educación. Esta corriente pone en el centro al individuo y destaca la importancia de la ética, la individualidad y los valores espirituales, visualizando al hombre siendo protagonista de su propio desarrollo (Corchado, 2016).

Rogers (1997) sostiene que, en el ámbito educativo, la autorrealización se alcanza cuando la persona se abre al cambio, explora nuevas ideas y valora la autenticidad en las relaciones humanas y en el aula, y señala que, para fomentar el crecimiento del aprendiz, es importante mantener una relación entre estudiantes y facilitadores basada en tres actitudes fundamentales: aprecio positivo, congruencia y empatía, debido a que, crean un ambiente motivador que facilita el aprendizaje y el desarrollo profesional.

En este mismo sentido, Rogers y Freiberg (1996), plantean que la educación debe adoptar un enfoque personalizado donde los profesores se conviertan en facilitadores del aprendizaje, proponiendo un aprendizaje multidireccional para que maestros y estudiantes se enriquezcan mutuamente mediante la interacción y el diálogo.

Según Ortiz y Díaz-Barriga (2023), las perspectivas anteriores son unas de las cuales consolidan el pensamiento humanista anglosajón y son el punto de partida que configuran las nuevas propuestas del humanismo contemporáneo: una corriente cuyo centro de interés es el ser humano. En consecuencia, Ortiz y Díaz-Barriga (2023) proponen la idea de un *humanismo integrador contemporáneo* que magnifica la educación como un proceso formativo vinculado a los derechos humanos fundamentales. Este enfoque se centra en la autorrealización del individuo y su impacto en la transformación social y se basa en la promoción de cuatro dimensiones: la protección de la dignidad humana, el fomento de normas de comportamiento para la convivencia, la satisfacción de necesidades esenciales y la mitigación de la violencia.

Ortiz y Díaz-Barriga (2023) refieren que para lograr la autorrealización en la educación superior, se debe seguir una ruta formativa que incluye el autorreconocimiento, la autodeterminación y la autorrealización para formar en sabiduría científica así como valores democráticos y solidarios, pero para que esto sea posible se considera necesario que la práctica docente influya directamente en la vida de los estudiantes cumpliendo con las características propuestas por Solano (2020): a) Centrarse en el alumno, b) Fomentar la individualidad, c) Alentar el aprendizaje: Actuar como facilitador, propiciando relaciones saludables, confianza, liderazgo y un ambiente inclusivo y colaborativo para adquirir conocimientos, d) Contribuir al bienestar social.

En consecuencia, la actuación de los educadores y su derecho a una formación integral y continua se vuelve fundamental para cumplir con los objetivos de la educación. Como lo señala Corchado (2016), solo cuando la educación se

centre en las necesidades reales, se podrá hablar de un verdadero progreso para la nación. Es, por tanto, responsabilidad de los sistemas educativos y los docentes adoptar este enfoque para construir una sociedad más humana y equitativa, lo cual será posible si se realizan intervenciones formativas.

El enfoque metodológico empleado es cualitativo y se procede con el método de Investigación Acción Participativa (IAP) definida por Elliot (2005), como un estudio de una situación social y que se puede optimizar con la transformación de la práctica educativa y a través del análisis de hípotesis explictivas de la acción (Barraza, 2020). Al trabajar con la IAP se favorecerá la eficiencia en la intervención tras realizar propuestas de trabajo orientadas a mejorar la integración del enfoque humanista en la actuacuón docente reflexionando sobre ella y confrontándola a otras experiencias personales dando cumplimiento a la acción transformadora.

En un primer momento de investigación se utilizó la entrevista realizada con ocho docentes de una IES en Culiacán Sinaloa, considerada una plática entre iguales que Taylor y Bogdán (1990) definen como, encuentros cara a cara entre informantes e investigador y que, permite buscar la información más concreta y detallada según los intereses de la investigación (Ortiz, 2011). Con ella, se pretende comprender las perspectivas que tienen los entrevistados de sus acciones, tomando en cuenta su experiencia y situaciones vividas.

Y en un segundo momento de investigación se trabajará con el programa de intervención formativa considerado como un conjunto de acciones sistemáticas e intencionadas que generan una articulación en la teoría y la práctica para contribuir al fortalecimiento y resignificación de conocimientos (DOF, 2022).

Consideraciones finales

Desde la perspectiva del docente se identificaron cuatro áreas de oportunidad relevantes para mejorar la integración del enfoque humanista en la enseñanza universitaria, mismos que reflejan un reconocimiento de los desafíos inherentes a esta modalidad y una visión clara de las estrategias necesarias para abordarlos:

Diseños centrados en la persona: Los docentes enfatizan la necesidad de transitar hacia proyectos instruccionales con énfasis en el estudiante. Adaptar los cursos a las necesidades, estilos de aprendizaje y experiencias previas de los

estudiantes. Estas propuestas se alinean con la idea de que cada persona es un ser único, lo que demanda un diseño educativo que respete su individualidad.

La flexibilidad en la enseñanza y evaluación es una constante en las sugerencias, destacando el evitar aplicar criterios homogéneos para todos los estudiantes y adaptar plazos y requisitos según situaciones particulares, así como ofrecer opciones variadas de recursos, permitiendo una mejor gestión del aprendizje. Esta propuesta es consistente con los principios del enfoque humanista planteados por Rogers (1997) al enfatizar en la individualidad y autenticidad en las relaciones educativas.

Capacitación tecnológica: Se sugiere brindar orientación y apoyo tanto a estudiantes como a docentes para familiarizarse con las plataformas virtuales usadas en la universidad y utilizar herramientas tecnológicas con eficacia, lo que les permitirá diseñar mejores planeaciones instruccionales. Esto concuerda con el estudio de Ochoa, Torres y Pérez (2021), quienes destacaron la importancia de generar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer la formación docente.

Coherencia en la práctica del humanismo: Se enfatiza que este enfoque debe aplicarse con acciones concretas y no quedarse en el discurso. Esto incluye que el propio facilitador esté inmerso en un entorno humanista para transmitirlo de manera genuina. Este punto se alinea a las conclusiones de Robles y Muñiz (2020), quienes subrayaron la importancia de proyectos institucionales claros para integrar objetivos educativos.

En resumen, los hallazgos de esta investigación son consistentes con las contribuciones de Puche (2024); Ochoa, Torres y Pérez (2021); Robles y Muñiz (2020), quienes han enfatizado en la formación integral de los docentes desde una perspectiva humanista y responden de manera directa a la pregunta de investigación sobre cómo mejorar la integración del enfoque humanista en la práctica docente universitaria. Estos resultados conducen hacia el diseño y desarrollo de una propuesta de intervención que promueva la formación docente en competencias humanistas, favorezca la coherencia entre los valores humanos y su práctica educativa y fomente el desarrollo de diseños instruccionales flexibles centrados en la persona.

Referencias

Barraza, A. (2022). La idea de hipótesis en el modelo de investigación acción de John Elliot. *Praxis Investigativa Redie, 15 (28),* 93-98. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8958117

Bilbao, G., y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros de ejercicio: propuestas para la formación permanente. *REDIE, 13* (1), 135-151. http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html

Corchado, A. (2016). *La psicología humanista. Una aproximación teórica y experiencia*. 1era edición, México. https://www.researchgate.net/publication/372649160_La_Psicologia_Humanista

Diario Oficial de la Federación (DOF 27-05-2022). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD- 2021). Mejoredu. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (4ta ed), Morata. https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBRNIV319012023173210.pdf

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de Incidentes críticos, *Revista iberoamericana de educación, 52,* 149-178. https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf

Ochoa-Ardite, Y., Torres-Guerra, A., y Pérez-Pérez (2021). El enfoque humanista en la formación curricular del profesional para la inclusión educativa, *Luz, 20* (3), 147-159. https://www.redalyc.org/journal/5891/589169027012/html/

Ortíz-Robles, B. (2011). La entrevista a profundidad, una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco, 18,* (52), 1-11. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Ortiz, S., y Díaz-Barriga, A. (2023). *Fundamentos y orientaciones del Modelo Humanista Integrador basado en Capacidades (MHIC),* (1era ed.), Newton.

Puche-Villalobos, D. (2024). Desarrollo profesional del docente desde el enfoque transformador humanístico, *Delectus, 7* (1), 1-20. DOI: https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.224

Robles, C., y Muñiz, C. (2020). El humanismo en la práctica docente de las instituciones de educación superior, *Palermo business review, 22*, 73-83. https://www.palermo.edu/negocios/cbrs/pdf/pbr22/PBR_22_04.pdf

Rogers, C., y Freiberg, J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. (3era ed), paidós.

Rogers, C. (1997). *El proceso de convertirse en persona*, paidós.

SEP-FLACSO (2005). Guía para la elaboración del diagnóstico y el diseño del proyecto de innovación en política y gestión de los sistemas estatales de educción. https://dgece.sev.gob.mx/docs/Guia_de_Diagnostico_y_Proyecto_2005.pdf

Solano, G. (2020). El docente humanista y su impacto en el desarrollo de competencias. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*, 199-209. Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP05-4-01-Solano.pdf

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*, Paidós. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf

Las prácticas de mediación lectora para la formación literaria de niñas y niños de preescolar*

*Nayla Jimena Turrubiartes Cerino***

Resumen

La siguiente investigación se enmarca en el campo de la educación preescolar en México. Tiene como objetivo contribuir al desarrollo de prácticas de mediación lectora de docentes de educación preescolar para generar experiencias de formación literaria dirigidas a niñas y niños a través de una investigación aplicada que ponga en práctica una propuesta de intervención, valorar sus resultados y aportar al conocimiento pedagógico de la formación docente desde un enfoque didáctico de la literatura.

El trabajo de campo involucra a cuatro educadoras y una directora, que conforman la planta docente de un jardín de niños de San Luis Potosí, S.L.P., a partir de una valoración diagnóstica, se identificaron los siguientes factores que coadyuvaron a diseñar la propuesta de intervención: la co-construcción de prácticas de mediación, el desarrollo de la autoimagen lectora, la toma de conciencia sobre la mediación lectora y la redefinición de la formación literaria.

El proyecto de intervención se compone de dos actividades fundamentales: taller de mediación lectora para educadoras y espacios lectores para niñas y niños, donde las educadoras pusieron en práctica estrategias de mediación como la construcción de itinerarios lectores, lectura en voz alta y conversaciones literarias. El análisis de datos se concentra en tres categorías: criterios de selección, formación literaria y el espacio lector como experiencia. Los hallazgos

* Línea temática: 11. Formación en competencias, capacidades, habilidades y hábitos
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 80%.

** Doctorado en Procesos de enseñanza aprendizaje. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
nturrubiartes@becenes lp.edu.mx

revelan una transformación en las prácticas de mediación lectora de las educadoras desde una perspectiva pedagógica y didáctica de la formación literaria no solo con las niñas y niños, sino también con la comunidad educativa.

Palabras clave: mediadores, formación de lectores, formación docente, literatura infantil.

Introducción

En el marco de la formación literaria y para los fines que persigue esta investigación, retomo el concepto de mediador de lectura de acuerdo con Munita (2022) como un actor educativo que orienta sus esfuerzos hacia la formación de lectores literarios que se sientan implicados en la lectura y que, además, puedan poner en juego formas variadas de comprensión y fruición sobre los textos.

Esta investigación se presenta con el objetivo de contribuir al desarrollo de prácticas de mediación lectora de docentes de educación preescolar para generar experiencias de formación literaria dirigidas a niñas y niños a través de una investigación aplicada que ponga en práctica una propuesta de intervención, valorar sus resultados y aportar al conocimiento pedagógico de la formación docente.

Reconocer la relevancia del rol de mediador en la educación preescolar es determinante para comprender su influencia en la formación de lectores literarios, "con lectura literaria no me refiero a un mediador que se restringe únicamente a las obras literarias, sino más bien a aquel que propicia una postura de lectura que conjuga participación y sentido en la relación establecida con los textos." (Munita, 2014, p. 8). Esta investigación resulta pertinente en el contexto de la educación en México como una alternativa para ejercer el rol de mediadores de lectura en la educación preescolar.

Objetivo general

Generar constructos pedagógicos y didácticos acerca de las prácticas de mediación lectora de educadoras para la formación literaria de niñas y niños de educación preescolar a través de la implementación de un proyecto de investigación acción.

Objetivos específicos

1. Reconocer las prácticas de mediación lectora que realizan educadoras en servicio con niñas y niños de educación preescolar.
2. Reconocer los factores que intervienen en las prácticas de mediación lectora.
3. Diseñar una propuesta de intervención para desarrollar prácticas de mediación lectora de docentes en educación preescolar que generen experiencias de formación literaria para niñas y niños.
4. Valorar los resultados del proyecto de investigación aplicada y definir el aporte al conocimiento pedagógico de formación docente.

Esta investigación acción de corte cualitativo, se enmarca dentro del paradigma socio – crítico, esto implicó un compromiso para establecer líneas de acción y reflexionar sobre la realidad estudiada mediante el proceso de construir y reconstruir los supuestos de estudio al analizar, comprender y valorar las prácticas docentes, la vinculación teórica y práctica para construir conocimiento y aportar, en la medida de lo posible, una transformación de estas prácticas de mediación lectora de las educadoras.

El trabajo de campo fue realizado en el ciclo escolar 2023 - 2024, en la escuela de nivel preescolar "Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri". Es una escuela pública ubicada al noreste de San Luis Potosí, S.L.P., en un contexto urbano conocido como barrio "Saucito". Este jardín de niños atiende a una población aproximada de 100 infantes por ciclo escolar. Los sujetos de estudio participantes son cuatro educadoras y una directora, personal que conforma la planta docente de esta institución.

La valoración diagnóstica se efectuó durante los meses de febrero a junio de 2023. En este periodo se realizaron actividades de gestión con autoridades educativas para autorizar llevar a cabo esta investigación aplicada en el jardín de niños. El diagnóstico arroja datos sobre las actividades de lectura y selección de literatura infantil de las educadoras, además del reconocimiento de espacios de lectura y los actores educativos que representan el ecosistema lector escolar.

El análisis realizado durante la valoración diagnóstica determinó que las educadoras tienen interés por el desarrollo lector de los infantes: leer cuentos es una práctica cotidiana y la manera de leerles en voz alta una práctica emergente destacable, sin embargo, el objetivo de lectura es completamente utilitario: se

lee para enseñar o reforzar un tema, un valor o una actitud o bien, como una práctica intermedia para pasar de una actividad a otra. Los siguientes, son factores determinantes que sintetizan dicha valoración y dieron pauta al diseño del proyecto de intervención:

1. Co-construir prácticas de mediación. Conocer prácticas de mediación con perspectiva didáctica de la literatura implica la formación en saberes, capacidades, habilidades y hábitos lectores.
2. Desarrollar la autoimagen lectora. Construir o reconstruir itinerarios lectores que hagan sentido a las educadoras, que vivan experiencias a nivel personal de lectura literaria para ayudar a otros a construir esa experiencia.
3. Conocimiento y uso de técnicas y estrategias para mejorar las prácticas de mediación.
4. Repensar la formación literaria como una modalidad de lectura, un modo de leer, centrado en la recepción espontánea, emocional y dialógica.

Descripción de la experiencia de la intervención

Estos factores guiaron el diseño de la propuesta de intervención que tuvo lugar de septiembre a diciembre de 2023, con el objetivo de mejorar las prácticas de mediación de las educadoras para la formación literaria de niñas y niños en preescolar.

El proyecto de intervención se dividió en dos actividades que confluyeron entre sí para lograr el objetivo propuesto:

1. Taller de mediación lectora: dirigido a las educadoras y directora del jardín de niños como un espacio diseñado para intencionar actos de mediación para la formación literaria.

   El taller "Mediaciones entre libros e infancias: de la experiencia lectora a la formación literaria", consistió en seis módulos con propósitos definidos. Se llevó a cabo de febrero a septiembre de 2024, en las Reuniones del Consejo Técnico Escolar, que se efectúan una vez al mes.
2. Los espacios lectores se programaron los días jueves, de marzo a septiembre de 2024 (excepto julio y agosto). Las educadoras ejercieron el rol de mediadoras con los grupos de niños preescolares a través de estrategias de mediación para la formación literaria: conocer criterios de selección

de literatura infantil para diseñar itinerarios lectores, realizar lecturas en voz alta de libros infantiles y conversaciones literarias sobre los libros que leemos.

Durante la sexta sesión, se diseñó un proyecto lector que tuvo como base la propuesta metodológica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y que coadyuvó al logro de las metas escolares. Diseñar y planificar un proyecto lector institucional responde al concepto de profesionalización docente que Latorre (2005) explica como un proceso a través del cual el docente adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa. Este proyecto lector institucional, permitió observar de qué forma las educadoras y directora asumieron el rol de mediadoras para propiciar experiencias de formación literaria no solo con las niñas y niños, sino con la comunidad educativa.

Un propósito del proyecto comunitario fue organizar espacios lectores para compartir literatura infantil de la cultura mexicana con la intención de que los familiares tuvieran la experiencia de formar parte del grupo de lectores, leer en voz alta o escuchar la narración y sumarse a la conversación literaria. Las educadoras planificaron este recorrido lector tomando como base tres contenidos de esta investigación que responden a las categorías de análisis. A los espacios lectores asistieron madres y padres de familia, tías y abuelos.

De esta forma y de acuerdo con el diseño de la propuesta de intervención, se considera tres categorías fundamentales en esta investigación:

1. Criterios de selección: aporta datos sobre el tipo de literatura infantil que comparten las educadoras con las niñas y niños y los criterios de selección con respecto a la función que le otorgan al texto; esta función puede ser formativa, recreativa o estética.
2. Formación literaria: integra las estrategias de mediación que utiliza la educadora, para los fines de esta investigación se consideró la lectura en voz alta y las conversaciones literarias.
3. El espacio lector como experiencia: implica identificar si se crean las condiciones propicias para el acto lector, es decir, pensar un horario específico que permita fluir la lectura, delimitar el espacio donde se llevará a cabo y preparar el ambiente afectivo para leer con las niñas y niños, estos elementos conforman el espacio físico y simbólico de la lectura.

La elección de las categorías se sustenta en las propuestas de Colomer (2005), Chambers (2007), Fittipaldi (2013) y Munita (2019) sobre literatura infantil con una perspectiva didáctica de la literatura. Durante el trabajo de campo, las categorías se fueron adaptando a la realidad de los espacios lectores e incluso se integraron subcategorías que fueron haciéndose necesarias en el análisis de los datos.

Para la codificación y análisis de los datos, se utilizó como referencia los códigos propuestos por Strauss (1987), Bogdan y Biklen (1992), Mason (1996), referidos en Gibbs (2012), y que se clasifican en: Actos y comportamientos específicos (ACE); Estrategias, prácticas o tácticas (EPT); Significados (SGN); Condiciones o limitaciones (CoL); Reflexiones (RFL). Estos códigos fueron adaptados a las características y objetivos de la investigación. En la fase de análisis de los datos recabados, se interpreta la información recogida a la luz de los fundamentos expuestos en el marco teórico, de esta manera se establecieron conexiones entre la fundamentación teórica y las prácticas reales de educadoras como mediadoras de lectura. El establecimiento de conclusiones será determinado por contraste entre los resultados y hallazgos de los talleres de mediación y de los espacios lectores.

Una vez identificados los códigos que se utilizarían para el análisis, se buscó que a partir del registro y transcripción de los datos se construyeran contrastes, relaciones e interconexiones entre las categorías para lograr una valoración fundamentado de los datos cualitativos. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron la entrevista semiestructurada, observación directa con registro sistemático en audio y video, diario de campo, productos del taller y grupo focal.

Descripción de los resultados parciales o finales

Durante las sesiones del taller de mediación, vivimos experiencias lectoras que permitieron vincularnos no solo como profesionistas sino también como mujeres. El tejido que se formó a través de la lectura tiene efectos y afectos no solamente en el plano escolar, algunas veces traspasaron este territorio y llegamos a compartir sobre el plano personal. De esta forma también se sembró la duda sobre si está bien o no "sentir" con todo lo que esto conlleva frente a los infantes. Estos hallazgos forman parte sustancial de los datos que se recogieron durante los talleres de mediación, además de vivir la experiencia literaria, se

enfatizó en brindar estas experiencias de formación para infantes durante los espacios lectores.

En los espacios lectores participamos la educadora, los niños y niñas del grupo, la investigadora y después de la última sesión de taller donde se elaboró un proyecto comunitario, se sumaron madres, padres, tías y abuelos de familia. Al principio, pretendí que mi participación fuera únicamente como observadora, sin embargo, durante los primeros espacios lectores, la invitación de una niña a sumarme al grupo me hizo cambiar de parecer e integrarme como una más del espacio lector.

> En la realización de la última viborita una niña se acercó a mí, me toma del brazo y me dice susurrando: "tú también hazlo, maestra, porque ya va a empezar el cuento." (Diario de campo, NJTC)

Esta situación, es un dato que se analiza y discute como parte de la tercera categoría de esta investigación: el espacio lector como experiencia.

Hallazgos preliminares

Destaca como una práctica emergente que las educadoras tengan bien definido el espacio simbólico de los espacios lectores: las tres educadoras lo delimitan al usar fórmulas que preparan a los infantes para la identificación el sentido de pertenencia antes de la lectura. El espacio lector no se delimita solamente en el terreno de lo físico, de manera simbólica son importantes los rituales que se realizan antes de que ocurra la narración y donde las fórmulas, cancioncillas y juegos orales sirven de preámbulo para realizar un pacto de ficción.

Los hallazgos detectados en la categoría Criterios de selección (Construcción de itinerarios lectores) arrojan que, durante la etapa diagnóstica, la elección de libros se realizaba únicamente bajo un criterio de tipo utilitario, priorizando que el título del libro se vinculara con el tema que se abordaría con el grupo. Esto me llevó a interpretar que las prácticas de mediación, aunque con buenas intenciones, se realizan desde un enfoque utilitario donde el interés del adulto es dejar una enseñanza por medio de la lectura y compartir libros que considera, de acuerdo a su criterio, como beneficiosos para el tipo de crianza que determina valioso. El criterio de selección de literatura infantil se limitaba a la temática del texto.

Este tipo de elección fue cambiando durante la construcción de itinerarios lectores, incluyendo posteriormente criterios de tipo estético y recreativo para la selección de libros que se compartieron con los grupos, incluso han incorporado conceptos y términos en su discurso para referirse a la elección de libros con propósito de formación literaria. Actualmente consideran para la selección de literatura infantil criterios como: tipo de libro (libro álbum, ilustrado, informativo, de tradición), género literario, editorial, autor, ilustrador, tema, intertextualidad.

Respecto al espacio lector como experiencia (organización del espacio lector), las educadoras han experimentado efectuar la lectura de libros en distintos lugares, y con organización diversa: a manera de auditorio, de herradura, en círculo, usando cuadros de esponja para delimitar el espacio, sentados en el piso o en las sillas; éste es un aspecto conveniente para encontrar el lugar donde se sientan más cómodos y crear condiciones para efectuar el acto de leer y conversar.

El acomodo de los espacios lectores fue variando y poco a poco fuimos encontrando el adecuado para sentirnos invitados a la lectura. Cada grupo se acomodaba de distinta forma, no intervine en la organización del espacio físico, cada educadora tomó decisiones sobre la mejor forma de organizarse, sin embargo, conforme avanzamos en las lecturas y las conversaciones, todas terminaron el último espacio lector acomodándose en círculo y con los integrantes sentados en el piso.

Cuando hay círculo, hay centro. Se observa cómo cada educadora y grupo de infantes han encontrado un espacio lector idóneo en el patio central, en el aula, al frente de la biblioteca cada vez que se acomodan en círculo. Han delimitado su propio espacio asegurando condiciones de horizontalidad. Al respecto Petit (2009) menciona que "este espacio creado por la lectura no es una ilusión. Es un espacio psíquico, que puede ser el sitio mismo de la elaboración o la reconquista de una posición de los sujetos." (45) El círculo se transforma en cada sesión, se rompe y se vuelve a cerrar en el siguiente espacio lector. La forma en la que nos acomodamos para leer importa, podemos sentirnos cómodos pero tal vez no aseguren condiciones de horizontalidad donde todos podamos escuchar y observar el texto y no invite a dialogar entre nosotros.

En cuanto a la Formación literaria (uso de estrategias de mediación), un hallazgo detectado en las primeras sesiones del espacio lector fue la continua necesidad de las educadoras de responder a las preguntas que realizan los in-

fantes, una práctica interpretada como situación de poder. Durante un espacio lector, una educadora comentó que no se "aguantó" las ganas de darles la respuesta —*vaya, de explicarles* —me dijo, —*y a la mejor llegaban ellos solos a la misma conclusión*. Esta reflexión es importante como un acto especifico respecto a la mediación para la formación literaria. Analizar la propia práctica permite reconocer aspectos de mejora en lo subsecuente.

Las educadoras realizaban cuestionamientos de manera a priori sobre los textos que compartían, con mayor frecuencia emitían preguntas de tipo memorístico siendo las más comunes*: ¿de qué se trató el cuento?* Y *¿cuáles son los personajes que salían en el cuento?* Conforme avanzaron los espacios lectores, fue evidente un cambio en la forma de hacer preguntas que generan conversación, optando por preguntas abiertas, de tipo personal, afectivas e intertextuales. Otro hallazgo se identifica en las respuestas de los infantes, comienzan a dialogar entre ellos en vez de responder de forma unilateral a la educadora.

Un hallazgo detectado en el proyecto comunitario, es que los niños y niñas comenzaron a movilizar la conversación hacia tópicos más interesantes cuando un adulto mediador que no era su educadora les leía en voz alta, "realizar preguntas detonantes lo suficientemente interesantes para propiciar la observación de las imágenes, la formulación de conjeturas y la conversación sobre lo que deseen expresar sobre la historia." (Turrubiartes, 2024, p. 89). Los infantes hicieron conjeturas sobre la trama, realizaron conexiones intertextuales, personales y surgieron dudas de tipo analíticas y afectivas. Esta situación generó conversación, siendo los niños y niñas los mediadores.

¿Yo también podré ser mediadora de lectura?, retomo esta pregunta realizada por una educadora el primer día que dialogamos sobre esta investigación en el jardín de niños. Pensarnos como mediadoras de lectura puede representar un reto o un objetivo lejano de nuestra práctica profesional si no estamos conscientes que es un ejercicio que realizamos cotidianamente con las niñas y niños del grupo.

Esta investigación da cuenta de la formación docente a través de la reflexión sobre las prácticas profesionales, como un proceso de descubrimiento, de construcción sobre las posibles nuevas miradas acerca del rol de los mediadores de lectura con el objetivo de la formación literaria en la primera infancia. El principio de esa construcción se constituye en la práctica profesional. El rol del mediador es un proceso continuo, es cambio constante. Supone tiempo, experiencia y acompañamiento.

Referencias

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura.* Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Morata.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Editorial Graó.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Munita, F. (2022). *Yo mediador(a): Mediación y formación de lectores.* Octaedro.

Petit, M. (2009). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.* Fondo de Cultura Económica.

Turrubiartes, N. (2024). Incomprensión lectora: Una estrategia para la formación literaria en primera infancia. En *Formación docente en México, Brasil y Argentina: Investigaciones y reflexiones teóricas* (pp. 67 - 92). Secretaría de Educación Pública de Veracruz.

Desarrollo de la identidad de docentes en formación normalistas: primeras experiencias en las jornadas de práctica*

*Miguel Escamilla Ricalday***

Resumen

Esta investigación analiza la influencia de las primeras experiencias en las jornadas de práctica docente sobre la construcción de la identidad profesional de estudiantes normalistas. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, de corte interpretativo-hermenéutico, y se fundamenta en la Teoría del Self Dialógico de Hubert Hermans, que concibe la identidad como una multiplicidad de voces internas y externas en constante interacción. La investigación se desarrolla en la Escuela Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras de Tlaxcala, con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria pertenecientes a la generación 2022. Se emplearon dos instrumentos: un cuestionario aplicado a toda la cohorte generacional antes de iniciar sus primeras prácticas en tercer semestre, y una entrevista semiestructurada realizada a ocho docentes en formación al finalizar sus prácticas en cuarto semestre. Los hallazgos emergieron de las voces de los participantes y se organizaron en tres categorías: a) vocación docente y decisión profesional; b) confrontación con la realidad escolar; y c) procesos de autoconstrucción y resignificación personal. Las experiencias vividas en las aulas no solo permitieron aplicar saberes teóricos, sino que detonaron reflexiones profundas sobre el rol docente, los retos del contexto escolar y la propia validez como futuros maestros. En conjunto, las prácticas docentes iniciales se configuran como espacios fundamentales para el desarrollo identitario, revelando un

* Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Investigación Educativa, sexto semestre. Universidad Autónoma de Tlaxcala. mikitozac@gmail.com

proceso en construcción marcado por tensiones, aprendizajes y reafirmaciones personales y profesionales.

Palabras clave: identidad docente, práctica profesional, educación normalista, formación docente, experiencias de aprendizaje

Introducción

Las escuelas normales han sido, históricamente, las principales instituciones formadoras de docentes de educación básica en México. Aunque en varios países del mundo estas han desaparecido y la formación del profesorado ha pasado a manos de las universidades, en México las normales siguen teniendo un papel central (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2019). Si bien las universidades con sus escuelas o facultades de docencia y pedagogía, e instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional han contribuido a la formación de maestros; es innegable que las escuelas normales con su rica historia y tradición docente han permeado la educación mexicana por más de un siglo.

Estas instituciones mantienen un papel crucial en el sistema educativo al proporcionar una formación especializada en educación básica con un total de 18 licenciaturas de acuerdo con los planes curriculares del 2022 y que abarcan la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM], 2022). Un componente esencial de estas licenciaturas es el trayecto de la práctica profesional docente, que permite a los docentes en formación aplicar sus conocimientos, actitudes y valores en contextos escolares reales desde los primeros semestres de su formación en las escuelas normales.

Siendo precisamente la práctica el eje transversal del currículo en las escuelas normales, resulta esencial investigar cómo esta experiencia moldea y desarrolla la identidad docente de los futuros maestros de primaria en México. En el contexto de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del plan de estudios 2022, la práctica profesional se organiza dentro del trayecto formativo *Práctica profesional y saber pedagógico*, cuyo propósito es vincular progresivamente a los estudiantes con el entorno escolar real. Las jornadas de práctica docente no solo consolidan su formación académica, sino que les permite aplicar de manera gradual los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos. Tal como lo establece el currículum 2022, este proceso busca fortalecer el desempeño profe-

sional mediante una inserción secuencial en la docencia, integrando distintos tipos de saberes que respaldan tanto el diseño didáctico como su implementación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022). El trayecto formativo de la práctica profesional correspondiente a los primeros cuatro semestres se puede observar en la figura 1.

Figura 1

Práctica profesional de los semestres 1ro-4to de la LEP

Trayecto formativo	Fase 1 Inmersión		Fase 2 Profundización	
	1er semestre	2do semestre	3er semestre	4to semestre
Práctica profesional y saber pedagógico	Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias	Análisis de prácticas y contextos escolares	Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos
Periodo de observación	2 semanas	2 semanas	1 semana	1 semana
Periodo de práctica docente	/	/	2 semanas	4 semanas

Fuente: Plan de Estudios 2022 de la LEP.

Por ello, resulta imprescindible abordar y analizar la manera en que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras (ENU) del estado de Tlaxcala comienzan a desarrollar su identidad docente en el contexto que les ofrecen precisamente las jornadas de práctica docente en las escuelas primarias. Al mismo tiempo, es necesario investigar cómo esos primeros acercamientos y experiencias en el entorno escolar real contribuyen a su desarrollo identitario como futuros maestros. Es así como se plantea la siguiente pregunta general de investigación y el subsecuente objetivo.

- ¿De qué manera las primeras experiencias en las jornadas de práctica influyen en el desarrollo de la identidad de docentes en formación normalistas?
- Objetivo: Analizar la influencia que tienen las primeras experiencias en las jornadas de práctica en el desarrollo de la identidad de docentes en formación normalistas.

Desarrollo

Enfoque teórico

En los últimos años, ha crecido el interés por estudiar la construcción de la identidad docente en distintos contextos a nivel global (Barkhuizen, 2017; Liesa et al., 2022; Monereo & Hermans, 2023). La literatura señala que las prácticas profesionales en escenarios reales tienen un papel clave en la formación de la identidad de los futuros docentes (Liesa et al., 2022; Torres-Cladera et al., 2021). No obstante, en el contexto mexicano, aún se conoce poco sobre cómo las jornadas de práctica contribuyen a este proceso, especialmente en el marco de las reformas curriculares 2022 de las escuelas normales como de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la educación básica.

La práctica profesional representa un punto de encuentro clave entre el conocimiento teórico y su aplicación en el aula, brindando a los maestros en formación la oportunidad de vivir de primera mano las realidades de la enseñanza (Trent, 2018; Zabalza, 2011). Esta inmersión en el contexto escolar resulta decisiva, ya que no solo permite poner en práctica teorías pedagógicas, sino también enfrentarse directamente con lo que implica ser docente (Yuan et al., 2019). Estas vivencias son esenciales en la construcción del autoconcepto profesional, un proceso influido por diversos factores (Bolívar et al., 2005), como la tutoría recibida, el entorno escolar y la relación con los alumnos.

Como señala la literatura, existen múltiples marcos teóricos desde los cuales es posible abordar los procesos de formación de la identidad docente (Beauchamp & Thomas, 2009; Escamilla-Ricalday, 2023). Cada uno aporta una perspectiva distinta para analizar las complejidades que implica convertirse en maestro. Entre ellos, la Teoría del Self Dialógico (DST, Dialogical Self Theory) de Hubert Hermans ofrece una perspectiva útil y multifacética para comprender cómo se construye la identidad docente durante la práctica. Esta teoría plantea que la identidad no es una entidad única ni fija, sino una multiplicidad dinámica de posiciones del yo (Hermans, 2001a).

La experiencia de la práctica —que suele incluir la gestión del aula, la planificación de clases y la interacción con mentores y estudiantes— impulsa a los maestros en formación a moverse entre distintos roles o posiciones del yo (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Ligorio & Van Veen, 2006). Esta dinámica constante no solo impacta su desarrollo profesional, sino

que también contribuye a la construcción de una identidad más compleja e integrada como futuros docentes. Desde esta perspectiva, la DST sostiene que la identidad docente está en permanente transformación, moldeada tanto por percepciones internas como por las interacciones con el entorno durante la práctica (Hermans & Gieser, 2012).

Contexto educativo

La investigación se lleva a cabo en la Escuela Normal Urbana Lic. Emilio Sánchez Piedras, ubicada en la ciudad de Tlaxcala. En 2025, la ENU cumple 50 años desde su fundación y actualmente ofrece la Licenciatura en Educación Primaria. Para el ciclo escolar 2024-2025, cuenta con una matrícula de 586 estudiantes, de los cuales el 71% son mujeres y el 29% hombres. Los semestres segundo, cuarto y sexto operan bajo el nuevo currículo 2022, alineado con la NEM, mientras que los estudiantes de octavo semestre corresponden a la última generación del plan de estudios 2018 para la formación docente en las escuelas normales.

Enfoque metodológico

En coherencia con el objetivo de la investigación, se adopta un enfoque metodológico cualitativo, de corte interpretativo-hermenéutico. Este enfoque permite comprender cómo los futuros maestros interpretan y dan sentido a sus vivencias durante la práctica docente. Para ello, se utilizaron un cuestionario y una entrevista semiestructurada como principales técnicas de recolección de datos, ya que permitieron acceder a las percepciones, reflexiones y narrativas personales que los estudiantes construyen en torno a su identidad profesional en formación. Cabe señalar que se trata de una investigación de carácter longitudinal, por lo que los hallazgos presentados en el apartado de resultados son preliminares.

La elección de este enfoque se vincula directamente con la DST, ya que permite explorar cómo los estudiantes en formación articulan distintas voces internas y externas al narrar sus experiencias en la práctica. A través de las entrevistas, es posible identificar las múltiples posiciones del yo que emergen en su discurso —como estudiantes, futuros docentes, observadores, y practicantes— y cómo estas interactúan en la construcción de su identidad profesional

(Aveling et al., 2015; Hermans, 2001b). La DST ofrece así un marco útil para interpretar la complejidad y dinamismo del proceso identitario, permitiendo analizar cómo los sujetos negocian significados, tensiones y aprendizajes en contextos reales de enseñanza.

A principios de octubre de 2023, se aplicó un cuestionario exploratorio a toda la cohorte 2022 de la LEP en la ENU. El objetivo fue identificar las principales experiencias vividas durante los periodos de observación en primero y segundo semestre, así como sus expectativas respecto a las futuras jornadas de práctica. Esta cohorte estuvo conformada por 153 docentes en formación, de los cuales 111 eran mujeres (73%) y 42 hombres (27%). Cabe señalar que el cuestionario se aplicó antes de que iniciaran su primera experiencia formal de práctica docente. Aunque ya habían visitado escuelas primarias, dichas visitas fueron exclusivamente con fines de observación, como se muestra en la Figura 1. Es importante destacar que esta generación es la primera en formarse bajo el currículo de educación normal vigente 2022, el cual está alineado con el plan de estudios de educación básica propuesto por la NEM.

Posteriormente, tras las primeras experiencias de práctica profesional en los semestres tercero y cuarto, se seleccionó una muestra intencional de ocho docentes en formación para aplicar entrevistas semiestructuradas. Estas se realizaron al finalizar su periodo de prácticas, en junio de 2024, con el objetivo de recoger sus voces y experiencias durante esas primeras jornadas. Las entrevistas permitieron explorar cómo vivieron el paso del rol de observadores al de practicantes activos, así como las tensiones, aprendizajes e interacciones que influyeron en la construcción de su identidad docente en formación.

Consideraciones finales

Principales hallazgos

Esta investigación revela que las primeras experiencias en las jornadas de práctica profesional impactan significativamente en la construcción de la identidad docente de los futuros maestros de primaria. Desde la perspectiva interpretativo-hermenéutica y con base en la DST, se reconoce que la identidad de los docentes en formación no es una entidad fija, sino una construcción dinámica alimentada por múltiples voces internas y externas (Hermans, 2001a; Monereo y Hermans, 2023). A continuación, se presentan tres categorías preliminares

que permiten comprender esta influencia: a) vocación docente y decisión profesional; b) confrontación con la realidad escolar; y c) procesos de autoconstrucción y resignificación personal.

Vocación docente y decisión profesional

Una constante en las entrevistas fue el reconocimiento de diversas influencias en la decisión de ingresar a la carrera docente. Algunos estudiantes relatan una vocación temprana, muchas veces vinculada a figuras significativas como maestros o familiares. Alejandro (Se utilizaron seudónimos para todos los sujetos de investigación), por ejemplo, destaca la influencia de su maestro de sexto de primaria: "Siempre me gustó ir a la escuela mi maestro era muy dinámico creo que fue él quien me hizo sentirme muy cómodo". Esta voz del yo niño idealiza la figura docente y se proyecta en el yo futuro maestro.

Sin embargo, no todos los relatos parten del reconocimiento social. María afirma: "Muchísimas personas estuvieron en contra de que fuera maestra... decían cómo vas a elegir una carrera tan fácil", para luego reivindicar la decisión como profundamente personal: "Conecté con esa María pequeña... siempre tuve ese interés por enseñar a otros". Aquí, la práctica no solo reafirma la elección vocacional, sino que se convierte en un espacio para validar una decisión autónoma frente al escepticismo social (Yuan et al., 2019).

La expectativa de mejorar la calidad de vida también aparece como un motivo importante, aunque matizado. Elizabeth, por ejemplo, admite: "Sí lo veo como algo seguro, tal vez no ganes mucho, pero sabes que tu quincena va a llegar", mientras Aleida señala: "No me limito a solo estar frente a grupo... quiero incursionar más allá para tener mejores ingresos". En ambos casos, la elección docente combina ideales personales con una búsqueda de estabilidad.

La confrontación con la realidad escolar

Las primeras jornadas de práctica representan un punto de inflexión donde el yo idealizado del maestro se enfrenta con la complejidad del entorno escolar. Esta transición activa múltiples voces internas, que dialogan entre el entusiasmo, la frustración y la reflexión crítica. Gerardo comparte: "Sí es estresante, más cuando termina el semestre, pero nunca he pensado que me equivoqué", y Bruno añade: "Cada vez aprendo nuevas cosas... no me arrepiento, al contrario, me gusta".

Estas expresiones muestran un yo práctico que, al experimentar el aula, valida la elección profesional y la integra como parte de su naciente identidad.

Por otro lado, Daniel ofrece un matiz distinto: "Sí he dudado si tengo la capacidad o el don… siento que no tengo el carácter para niños pequeños". Esta voz crítica evidencia la tensión entre el yo que se adapta y el yo que resiste, lo cual es central en la DST. La práctica no garantiza una identidad afirmativa, sino que abre el espacio para que los estudiantes exploren, cuestionen y resignifiquen sus capacidades y expectativas (Yuan et al., 2019).

Muchos coinciden en que el contacto con los niños es una fuente de reafirmación. Anita señala: "Siempre me ha gustado enseñar cuando estoy con los niños me doy cuenta que sí puedo", y Amelia confiesa: "Los niños me han ayudado a confiar más en mí lo que ellos perciben de mí es distinto a cómo yo me veo". Aquí, la interacción con los estudiantes activa una nueva posición del yo: el yo validado desde la mirada del otro, que fortalece el desarrollo de su identidad profesional.

Procesos de autoconstrucción y resignificación personal

Una de las contribuciones más profundas de estas primeras prácticas es el papel que juegan en los procesos de autoconstrucción, agencia y transformación personal. La identidad docente no se forma únicamente en el ámbito técnico o disciplinar, sino también en lo emocional y simbólico (Barkhuizen, 2017; Liesa et al., 2022). María ofrece un testimonio revelador: "En mi segunda primaria de observación me di cuenta que los niños sanaron algo dentro de mí creía que no les agradaba y me di cuenta que no era así". En este caso, la práctica no solo permite aplicar conocimientos, sino que opera como una experiencia profundamente reparadora. La voz de la yo niña excluida dialoga con la yo docente reconocida, permitiendo una integración más compleja de la identidad.

Otros estudiantes, como Bruno, reconocen que su entorno ha influido en su necesidad de superación: "Siempre quise como tener más… salir del círculo social en el que me rodeo". Para él, la docencia representa una herramienta de movilidad social y transformación personal. También se identifica una tensión entre la visión tradicional del maestro y los nuevos roles que se espera que desempeñen. Amelia lo sintetiza así: "Se espera que seamos multidisciplinarios… que nos adaptemos a distintos contextos", mientras que Daniel afirma: "Se espera que formemos humanos, no robots". En ambos casos, la identidad docente

se configura no solo por lo que se enseña, sino por el tipo de persona y profesional que se busca ser.

Conclusión

En conclusión, las primeras jornadas de práctica no solo cumplen una función formativa en términos académicos, sino que actúan como momentos de ruptura, afirmación y transformación en la construcción de la identidad docente. Estas experiencias generan un diálogo interno entre voces que se exploran, se confrontan y, en muchos casos, comienzan a integrarse de forma más sólida. Desde la perspectiva de la DST, estas voces representan posiciones del yo que no están fijas ni jerarquizadas, sino que conviven, negocian y evolucionan en función de las experiencias escolares, las relaciones significativas y los desafíos cotidianos. El proceso identitario sigue en marcha, pero ya se vislumbran elementos de agencia, autoconciencia y compromiso que apuntan a la formación de docentes más críticos, empáticos y conscientes del papel que desempeñan en la sociedad mexicana.

Referencias

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308-319.

Aveling, E.L., Gillespie, A., & Cornish, F. (2015). A qualitative method for analysing multivoicedness. *Qualitative Research, 15*(6), 670-687.

Barkhuizen, G. (2017). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. Routledge.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research, 6*(1), Art. 12. https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516

Diario Oficial de la Federación. (2022). *ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican.* https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (25 de marzo de 2022). *Planes de Estudio 2022.* https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022

Escamilla-Ricalday, M. (2023). Hacia una conceptualización de la identidad docente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *7*, e1868. https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1868

Hermans, H.J.M. & Gieser, T. (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press.

Hermans, H.J.M. (2001a). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology, 7*(3), 243-281.

Hermans, H.J.M. (2001b). The construction of a personal position repertoire: method and practice. *Culture & Psychology*, *7*(3), 323–365. http://dx.doi.org/10.1177/1354067X0173005

Liesa, E., Giralt-Romeu, M. & Ligorio, M.B. (2022). The identity of student-teachers: becoming a professional, in C. Monereo (ed.), The *Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*. (pp. 33–53). Information Age Publishing Inc.

Ligorio, M. B., & Van Veen, K. (2006). Constructing identities in online communities of practice: A case study of online learning. *British Journal of Educational Technology, 37*(6), 899-920.

Monereo, C. & Hermans, H. (2023). Education and dialogical self: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). *Journal for the Study of Education and Development, 46* (3), 445-491. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *Strong Foundations for Quality and Equity in Mexican Schools*, *Implementing Education Policies.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264312548-en

Torres-Cladera, G., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L. y Amat-Castells, V. (2021). Building professional identity during pre-service teacher education. *CEPS Journal*, *11 (3),* 35–54. https://doi:10.26529/cepsj.1070

Trent, J. (2018). Fitting in or being different? Integration, separation, and identity construction during a teaching practicum in Hong Kong. *Teacher Development, 22*(4), 571-586. https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1466722

Yuan, R., Lui, W. & Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching. Theory and Practice, 25*(8), 972-993. https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*(1), 21–43.

Pedagogías críticas: identidades trans no binarias en la escuela, un recorrido por las trayectorias educativas de disidencias sexogenéricas en entornos *heterocisnormativos*[*]

Matias Alejandro Florencio[**]

Resumen

Este documento presenta los avances de investigación correspondientes al Doctorado en Pedagogía de la Universidad Autónoma de México (UNAM), tercer semestre. En este proyecto analizamos el campo de tensión existente entre el sistema educativo mexicano –históricamente atravesado por la política patriarcal y la norma heterocissexista –y las necesidades contextuales de las personas trans no binarias en las escuelas.

En México, más de 340,000 personas se identifican como no binarias. Sus trayectorias escolares, en muchos casos, están atravesadas por episodios de violencia, rechazo y exclusión, lo que convierte la experiencia escolar una etapa traumática para muchas de ellas.

Desde el enfoque de las pedagogías críticas, y en particular a través de las transpedagogías o pedagogías queer, es posible reflexionar y visualizar una transformación de las relaciones interpersonales en el espacio escolar, con el fin de desestabilizar las categorías normativas de género y promover espacios más inclusivos.

Partiendo de los postulados de las pedagogías críticas, que conciben a los sujetos de la educación no solo como receptores pasivos, sino como agentes capaces de resistir y transformar su entorno escolar y social, proponemos una investigación de carácter horizontal en la que las voces de las personas partici-

* Línea temática: formación en la diversidad.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

** Doctorado en Pedagogía, tercer semestre. Universidad Nacional Autónoma de México.
matflorencio@gmail.com

pantes tengan un lugar central, no solo al momento de recolectar datos, sino también en la interpretación de ellos.

A través de un diálogo activo con personas adultas trans no binarias reconstruiremos sus historias de vida y sus trayectorias escolares, con el objetivo de explorar y reflexionar junto a ellas las situaciones de discriminación y de resistencia que han vivido en las escuelas; y además, analizar las limitaciones y desafíos que enfrenta la política educativa actual frente a la diversidad sexogenérica para vislumbrar juntas posibles caminos para una educación más incluyente.

Palabras clave: identidades trans no binarias, normatividad, teoría crítica.

Introducción

En la década de 1980, Louis Althusser identificó a la escuela como una de las instituciones a través de las cuales los aparatos ideológicos del Estado ejercen mecanismos directos de control sobre los sujetos conforme a una ideología dominante. (Althusser, 1985 p. 303). Desde esta perspectiva, es posible pensar cómo esa ideología, al estar atravesada por un sistema patriarcal, heterocisnormado, moldeó desde los inicios de la institucionalización de la escuela un ideal de sujeto alineado con esa norma, es decir, estudiantes exclusivamente heterocisnormativos. Como aparato ideológico, la escuela se presenta desde sus inicios, como lo señala Foucault (2002, p.213), como un dispositivo que tiene por fin enseñar, controlar, disciplinar y ejercer una vigilancia constante sobre los cuerpos, de manera que solo se desarrollen entre los parámetros normativos y se excluya todo lo que esté por fuera.

Sin embargo, aun bajo una "vigilancia heteronormativa", entendida como "la práctica disciplinaria que busca eliminar o corregir toda identidad que, por transgredir los códigos de género socialmente aceptados, represente una amenaza a las normas sexuales." Hernández-Rosete (2017, p.6), las personas de la comunidad LGBT+ han encontrado, no sin conflicto, caminos para vivir sus vidas y continuar sus trayectorias. Frente a la imposición normativa, han desplegado estrategias de resistencia, negociación y creatividad que permitieron sortear el control de la ideología dominante.

Una de esas estrategias, Muñoz (1999) la concibe como la "desidentificación". El autor explica cómo las minorías, en este caso personas queer, deben negociar su identidad frente a un mundo que no se ha hecho para ellas. La persona que actúa la desidentificación no asimila (identifica) ni rechaza (Contra-

identificación) la ideología dominante, sino que emplea una tercera estrategia que deforma sus protocolos y altera sus códigos culturales.

Es en este umbral, el espacio indefinido entre lo normativo y las necesidades contextuales de las personas no normativas, donde se centra esta investigación; es decir, entre lo que constituye la identidad de las personas —las posibilidades de vivir vidas más allá del binarismo— y la vigilancia constante de los aparatos ideológicos, que en el espacio escolar es posible rastrear mediante el "curriculum oculto" (Torres, 1998).

La brecha entre el discurso institucional y la experiencia vivida en la escuela, genera la necesidad de repensar críticamente la noción de inclusión dentro del ámbito educativo, en relación a la formación del estudiantado. Replantearnos lo que implica "integrar", "tolerar", "incluir" "asimilar", reflexionar desde dónde es que se construyen esos proyectos, y sobre todo, bajo qué miradas. Es por esto, que esta investigación plantea una dialéctica entre la norma heterocissexista producida y reproducida en la escuela y las necesidades contextuales de los sujetos, *sujetas* y *sujetes* no normativos.

La investigación se pregunta: ¿Cómo evidencian las trayectorias escolares de personas trans no binarias las tensiones y limitaciones impuestas por un sistema educativo heteroscissexista, en contraste con sus experiencias vividas y necesidades contextuales?

El objetivo general de la investigación es analizar las trayectorias escolares de personas trans no binarias con el fin de visibilizar las tensiones, limitaciones y mecanismos de exclusión que impone el sistema educativo heterocissexista, así como las estrategias de resistencia desplegadas por estas personas para habitar, desafiar y transformar dicho espacio.

Desarrollo

Marco teórico

La reflexión teórica de esta investigación entrelaza aportes provenientes de la pedagogía, los estudios de géneros y las políticas educativas humanistas expresadas a través de la Nueva Escuela Mexicana y la Educación Integral en Sexualidad. Partimos de un marco referencial basado en las pedagogías críticas, desde el cual concebimos a les, los y las estudiantes no como figuras de socialización pasiva, sino como agentes activos, capaces de desarrollar mecanismos de resis-

tencia frente a la opresión y con ello, generar espacios seguros que les permitan satisfacer sus necesidades contextuales y transformar su realidad (Giroux, 1997; Mc Laren, 2005).

En este tenor, el camino recorrido por las pedagogías no normativas permite ampliar la reflexión crítica hacia el campo de las identidades trans no binarias y las problemáticas que emergen a partir de sus resistencias en el espacio escolar. Desde la década de 1990, las pedagogías transgresoras (Hooks), las pedagogías queer (Sedgwick), las transpedagogías o pedagogías trasn*formadoras (Platero), así como las pedagogías de-generadas (Flores), han buscado caminos para desestabilizar la lógica binaria, heteronormativa y cisnormativa que rige las instituciones escolares, con el fin de acabar con la discriminación y la exclusión de las personas sexogenéricas disidentes.

La autora española Sánchez-Sainz (2019) se pregunta: ¿Es posible *queerizar* la escuela?, dando a entender que *queerizar* el espacio educativo implica el análisis profundo de las opresiones, el cuestionamiento de ver a la diversidad como la *otredad*, la negación de los binomios limitantes y, sobre todo, entender que la educación es un proceso afectivo; *queerizar* es educar desde la afectividad:

> Las pedagogías feministas se encuentran encaminadas al cambio social, político y cultural y pretenden construir de manera colectiva una sociedad más libre, equitativa, democrática y basada en los derechos humanos, teniendo como fin la eliminación de la organización patriarcal de los centros educativos y de la sociedad en general, suprimiendo las opresiones de género y visibilizando las contribuciones de las mujeres con un posicionamiento crítico ante el poder y dominación de los hombres cis y poniendo el cuidado en el centro.(p.51)

Los estudios de género aportan un andamiaje teórico y crítico fundamental para comprender cómo las identidades sexogenéricas disidentes -en este caso, las personas trans no binarias- son producidas, reguladas y, al mismo tiempo subvierten las normas dentro del sistema educativo.

La educación en México ha operado históricamente como un dispositivo de normalización de cuerpos y subjetividades. Sin ser un espacio neutral, la escuela se constituyó como uno de los entornos sociales en los que el "pensamiento heterosexual" (Wittig, 1992) y el binarismo de género se establecieron de manera transversal en las relaciones interpersonales. Adrienne Rich (1980)

acuñó el concepto "heterosexualidad obligatoria" para describir cómo la heterosexualidad, en su acepción política, es asumida e impuesta como una norma social ineludible sustentada en la esencia biológica de los sexos y su natural inclinación reproductiva.

Este sistema establece cómo deben ser y actuar los cuerpos en función del sexo definido, es decir, hombres o mujeres, que a su vez encarnan el significado de lo que se considera masculino y femenino. Cualquier persona que habite por fuera del sistema del binarismo de género es considerada desviada o aborrecible (Montes de oca *et al.*, 2013, citado en Rojas, 2019)

En el contexto escolar esta norma se traduce en dinámicas específicas de control y regulación: libros de textos con sesgos heteronormados, ausencias o vacíos de referentes lésbicos, gays, trans intersex o no binarios en los programas de estudios, actividades deportivas exclusivas para cada uno de los sexos, baños binarios, etc. Todas estas dinámicas tienen la finalidad de ejercer una vigilancia directa sobre los cuerpos en vistas de mantener una lógica que correlacione sexo, género y deseo. La violencia simbólica ejercida en los espacios escolares sumada a los actos de acoso y discriminación, han convertido a la escuela en un entorno hostil y excluyente para las personas sexogenéricas disidentes.

En México, la revisión de literatura sobre identidades LGBT+ y discriminación en entornos escolares arroja publicaciones relativamente nuevas, todas ellas realizadas en este siglo. Muchas de estas investigaciones fueron pensadas en espacios de educación media superior y superior, como son los casos de Alfaro (2017), Linares y Martinez (2019), Castellanos y Solís (2015), Barrera (2018). El conjunto de las investigaciones analiza la homofobia que emerge en los espacios educativos entre compañeros de clase (Otero, 2018; Barajas, 2015), pero también de los maestros y el personal en general de las escuelas (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2015).

La homofobia, como señala Nuñez (2016), no solo se refiere a la violencia contra homosexuales varones, sino que el término se aplica a la forma de violencia en su sentido más amplio, por lo que la lesbo, trans y gayfobia serían parte de la homofobia. A diferencia de estos trabajos que ponen el foco en la homofobia y siguiendo a Rojas (2019), en esta investigación analizamos la discriminación desde la "heteronormatividad", "aludiendo específicamente a los mecanismos que tienen lugar en la escuela con fines de normalización de la sexualidad de los estudiantes".(p.183)

Todos los trabajos de investigación sobre personas LGBT+ y discriminación en el espacio escolar coinciden con un periodo de apertura política y avances en materia de derechos humanos para esta comunidad. Además de la protección de la identidad de género de las personas en el artículo 1º de la Constitución mexicana, la Ley Federal para Prevenir y eliminar la Discriminación, la Ley de Infancias Trans en Ciudad de México, o la reciente reforma jurídica de la Ciudad de México que reconoce a las identidades no binarias, las política educativas tienden a ser cada vez más incluyentes y favorables paras las disidencias.

Actualmente, dentro del marco de la Nueva Educación Mexicana, se busca formar personas que cuestionen las desigualdades; reconozcan, valoren y aprecien las diferentes formas de ser, pensar, vivir y sentir el mundo; desarrollen una práctica reflexiva que les permita generar un aporte no solo en la escuela sino en la comunidad; que sus voces sean oídas y valoradas por el conjunto.

Integrada a la Constitución y articulada en la educación pública mediante la Nueva Escuela Mexicana, la Educación Integral en Sexualidad (EIS) se implementa de forma transversal en los libros de texto gratuitos desde 2023 (Cahn et al., 2024). Entre sus ejes centrales se encuentran el respeto a la diversidad y el valor de la afectividad. La EIS concibe la diversidad no solo como la existencia de múltiples identidades y expresiones de género, sino también como una riqueza presente en aspectos como el origen étnico, los distintos tipos de familia, la diversidad corporal y las múltiples formas de experimentar la sexualidad, el pensamiento y la emocionalidad.

En México, más de 340,000 personas se identifican como no binarias. Durante su infancia, la mitad (50.3%) fueron insultadas, víctimas de burlas o tratos ofensivos. Un tercio de ellas (38.7%) fueron rechazadas o excluidas de actividades sociales, lo que les llevó en la vida adulta a padecer problemas de salud mental, como estrés (74%), insomnio (63,7%), ansiedad (65.9%) y cambios en la conducta alimentaria o el peso (64.5%). Casi la mitad (42.5%) tuvieron pensamiento suicidas en algún momento de su vida y una cuarta parte (25.8%) intentó suicidarse (Fuentes, 2024).

Si los esfuerzos de la NEM o la EIS en México no son suficientes para que personas sexogenéricas disidentes vivan vidas felices, quizá lo que nos toca, como lo apunta Ciccia (2024), es reflexionar acerca de cómo reproducimos normativas, en ambos sentidos, físicos y simbólicos. Todas, todos y *todes* estamos *atravesad*s* por las relaciones de género, la dificultad está en mirar con perspectiva cómo construimos nuestros discursos y sobre todo, desde dónde.

Marco metodológico

Esta investigación es de tipo exploratorio e interpretativo, y se inscribe en un enfoque cualitativo que busca comprender las experiencias vividas de persona trans no binarias en el sistema educativo mexicano. Buscamos reconstruir junto a las personas entrevistadas episodios claves en la formación escolar que reflejen la tensión planteada en la problemática de la investigación entre el sistema heterocisnormativo de la educación y las necesidades contextuales de las personas trans no binarias.

El diseño de la investigación es longitudinal, ya que nos proponemos analizar las historias de vida, y en particular, las trayectorias escolares a lo largo del tiempo, considerando cómo se configuran y transforman en relación con estructuras normativas del sistema educativo.

Se trata de un estudio de corte horizontal, en el que se establece una relación dialógica entre quien investiga y las personas participantes, reconociendo en todo momento, como mencionábamos en relación a la pedagogía crítica, la agencia y el saber situado de las personas que participan.

Siguiendo a Pérez (2012), se busca construir una relación de tú a tú entre el investigador y las personas entrevistadas, con el fin de alcanzar una comprensión mutua en torno a la problemática y "la distancia entre el investigador y los "otros" es parte de lo que ambos analizan." (p.11). La validación de ese conocimiento generado no se da desde la distancia que establece el análisis académico sino desde el mismo diálogo, la escucha activa y la reciprocidad. "Las metodologías horizontales son, ante todo, un diálogo. Un diálogo abierto, incierto y productivo" (p.12).

La unidad de análisis está constituida por personas trans no binarias que hayan cursado estudios dentro del sistema mexicano. La selección de estas personas será a través de un muestreo intencional, orientado a identificar casos concretos que permitan explorar en profundidad las tensiones señaladas. Proponemos realizar un recorrido en el que intervengan 4 personas de diferentes edades (todas mayores de edad), de diferentes entornos sociales y que se perciban dentro del abanico de identidades trans no binarias, como agénero, bigénero, género fluido, tercer género, etc.

Referencias

Alfaro, O. (2017). *Lesbianas, gays, bisexuales y trans en el espacio universitario: Un estudio al fenómeno de la discriminación contra jóvenes de la FES Acatlán* [Tesis de licenciatura]. Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, Estado de México, México.

Althusser, L. (1985). El aparato ideológico del Estado escolar como aparato dominante. En A. Gras (Comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales* (pp. 330). Narcea.

Barajas, J. (2015). *Estudio del estigma hacia jóvenes homosexuales estudiantes de bachillerato* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Barrera, J. (2018). ¿Homofobia? En los estudiantes de la FES Acatlán. En A. Avilez & A. Virgen (Coords.), *Violencia y discriminación escolar basadas en la sexualidad* (pp. 27-46). Fundación Arcoíris por el Respeto a la Diversidad Sexual, A. C.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.

Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Castellanos, M. G., & Solís, F. J. (2015). Cuando la diversidad sexo-genérica desencadena el acoso escolar: Una mirada al bullying homofóbico en la educación media superior [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.

Ciccia, L. (2024). *Contra el sexo como categoría biológica: Cómo desmontar las premisas sexistas que limitan nuestra vida*. Siglo XXI Editores.

Diez, J. (2011). La trayectoria política del movimiento lésbico-gay en México. *Estudios Sociológicos, 29*(86), 687–712.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar* (Obra original publicada en 1975). Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica* (1ª ed.). Amorrortu.

Hernández-Rosete, D. (2017). La violencia juvenil contra emos: Análisis etnográfico de su persecución en la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública, 33*(12).

Jurjo Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.

Linares, E., García, A., & Martínez, L. (2019). El acoso homofóbico en jóvenes estudiantes de nivel medio superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 6*(11), 1–13.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*(5ª ed.). Siglo XXI.

Moheno, R., et al. (2024). *Educación integral en sexualidad: Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI.

Montes de Oca, F., Larios, J., & Mora, J. (Coords.). (2013). El trato a los estudiantes con orientación sexual diferente en la escuela secundaria: La visión de los alumnos. En *La diversidad sexual en la escuela secundaria* (pp. XX–XX). Universidad de Colima.

Muñoz, J. E. (1999). *Disidentifications: Queers of color and the performance of politics*. University of Minnesota Press.

Pérez Daniel, R., & Sartorello, S. (Coords.). (2012). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. UNACH/CENJUS.

Rich, A. (1980). *Compulsory heterosexuality and lesbian existence*. Onlywomen Press Ltd.

Rojas, E. (2018). *Heteronormatividad escolar en México: Reflexiones acerca de la vigilancia y castigo de la homosexualidad en la escuela*. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Sánchez Sainz, M. (2019). *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.

Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Editorial Egales.

Documentos y artículos en línea

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2015). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos*. OREALC/UNESCO Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234780

Fuentes, M. (2024). *Personas no binarias en México: Resultados de la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y de Género 2021*. Williams Institute, Yaaj México. https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Mexico-Nonbinary-Spanish-Jun-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacioín%20pedagoígica.pdf

Prácticas pedagógicas docentes en el proceso de alfabetizaciones académicas en nivel superior*

*Jesús Alejandro Muñiz Loredo***

Resumen

El propósito de esta investigación en construcción es analizar el proceso de alfabetizaciones académicas en el nivel superior. Este estudio se enmarca en el área temática 8: Procesos de formación, específicamente en la línea 11: Formación en competencias, capacidades, habilidades y hábitos, abordando el desarrollo de la escritura académica en el ámbito escolar y profesional con base en la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad. Este documento se desarrolla desde paradigma interpretativo, el marco interpretativo fenomenológico y el enfoque cualitativo. Esta óptica permitirá comprender las prácticas, experiencias y percepciones de los docentes como facilitadores de la alfabetización académica. Se planean implementar técnicas como observaciones, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cafés literarios para recopilar datos de diversos agentes alfabetizadores. Aunque la investigación está en desarrollo, se espera que contribuya al campo de la educación superior, visibilizando el rol crucial de los docentes en la alfabetización académica, un área menos explorada en comparación con los estudios centrados en estudiantes.

Palabras clave: alfabetizaciones académicas, educación superior, enseñanza, escritura académica, práctica pedagógica.

* Línea temática: formación en competencias, capacidades, habilidades y hábitos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
alejandro.loredo@uaslp.mx

Introducción

El proceso de alfabetizaciones académicas es un trabajo colaborativo entre el cuerpo docente y la comunidad estudiantil que se desarrolla en la educación superior. Este proceso es de suma importancia, dado que permite la apropiación de habilidades discursivas superiores como el pensamiento crítico, los comportamientos letrados y la escritura académica (Hernández, 2016), habilidades que proporcionan estrategias al alumnado para desempeñarse tanto en su desarrollo académico como laboral.

En este sentido, el propósito de esta investigación es analizar el proceso de alfabetizaciones académicas de los estudiantes de nivel superior, con el objetivo de responder a la pregunta: ¿Cómo es el proceso de alfabetizaciones académicas que desarrollan los estudiantes de nivel superior? Para ello, se adopta el enfoque de los nuevos estudios de literacidad desde una perspectiva transversal en el currículo de una licenciatura.

Es importante aclarar que en esta investigación se usa el término alfabetizaciones académicas en plural, considerando que cada alfabetización es distinta según el alumno, el profesor, la carrera profesional y la institución educativa en la que se efectúa este proceso. En segundo lugar, alterno la escritura de esta investigación entre la primera persona y el modo impersonal para destacar mi experiencia, la cual es un eje fundamental de la investigación y fortalecer mi voz en el discurso polifónico que se desarrolla.

Esta investigación se enmarca en el área temática 8: Procesos de formación, ya que se enfoca en las prácticas que emplean los docentes para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes. En el contexto de la alfabetización académica en el nivel superior, se analiza cómo los docentes implementan estrategias para enseñar escritura académica y cómo estas impactan en la formación de los estudiantes.

Problemática

Los docentes universitarios e investigadores reconocen la existencia de diversas problemáticas representativas referentes a la producción y comprensión de escritos académicos en el nivel universitario (Hernández, 2024; Anaya-Figueroa et al., 2023; Schere, 2020 y Carlino, 2013). Estas dificultades suelen presentarse desde un nivel básico como errores de carácter morfosintáctico, hasta criterios

de interpretación, comprensión y redacción de las diferentes tipologías y géneros textuales (Shere, 2020 y Barbón et al., 2019).

Este escenario se deriva de la complejidad de la comprensión y producción de escritos académicos, dado que en su elaboración se ven inmersas diferentes habilidades cognitivas, tales como: adquirir, jerarquizar, buscar, elaborar y expresar conocimiento mediante la composición de textos científicos (Carlino, 2013). De igual manera, conocimientos lingüístico- discursivos específicos. Por si fuera poco, nociones socioculturales propias del contexto donde se generan las producciones escritas.

Si bien el bajo rendimiento en la producción de escritura académica es un problema global, en los países latinoamericanos esta carencia se agrava debido a las desigualdades políticas, sociales y económicas en contraste con los países desarrollados. Además, existen sectores de la población con barreras aún más representativas, lo que impacta significativamente las habilidades letradas de los estudiantes universitarios.

Ante este escenario, gran parte de la comunidad que ingresa y se desenvuelve en una educación superior no prospera de la etapa de "eternos principiantes de la lengua escrita" (Hernández, 2024, p.124). Este término refleja la realidad de diversos contextos académicos, ya que gran sector de la población domina las convenciones discursivas básicas de la escritura inicial, no obstante, al referirse al desarrollo de la escritura académica, disminuye de manera significativa.

Este escenario afecta a la dimensión emocional y motivacional del alumno, al punto generar episodios de ansiedad y frustración (Madrigal, 2008). Este planteamiento dificulta su trayectoria universitaria, al grado de que, la tasa de deserción no es ocasionada exclusivamente por la carga curricular, sino por el nulo dominio de las aptitudes necesarias para elaborar textos finales de semestre, trabajos de grado, reportes de prácticas, entre otros. De hecho, Álvarez y Difabio de Anglat (2019) enfatizan que los problemas vinculados con la escritura académica dificultan la finalización de los trabajos, lo que, a su vez, afecta la culminación de los programas académicos en los que los estudiantes están inscritos.

Aunado a lo anterior, en el proceso de alfabetización académica, el rol docente adquiere una importancia fundamental. En este sentido, es innegable reconocer que las prácticas pedagógicas influyen directamente en el desarrollo de la escritura del estudiante. El alumno en su etapa de educación básica y media superior debe elaborar géneros discursivos significativos para dominar las ha-

bilidades básicas de escritura, las cuales sirven como base para el desarrollo del discurso académico. No obstante, los procesos de enseñanza en niveles previos son nulos (Navarro, 2023), las producciones elaboradas suelen ser escasas, sin significación o no conllevan una demanda cognitiva necesaria

Desarrollo

La estructura del contenido teórico de esta investigación se divide en dos ejes. En primer lugar, el estado del arte, donde se describe lo consultado hasta el momento en materia de alfabetizaciones académicas, y, en segundo lugar, la teoría que sustenta este estudio. Se decidió desarrollar el primer eje en la sección teórica, considerando las aportaciones de Ruiz Esparza y López Contreras (2019), las cuales indican que la comprensión del objeto de estudio requiere dar respuesta a tres cuestionamientos: ¿cuándo pienso?, ¿cómo pienso? y ¿desde dónde lo pienso?

Para la resolución de la última pregunta, es necesario analizar tres dimensiones: a) el referente teórico, b) el referente contextual y c) la delimitación del nivel de especificidad del problema (Ruiz Esparza y López Contreras, 2019, p. 51). En otros apartados de la investigación concluida se abordarán los incisos b y c. En la sección teórica se analiza el inciso a, que consiste en presentar la información teórico-conceptual más relevante en el campo de estudio, ya sea por su impacto en esta área o por su novedad en ella.

Decidí iniciar el estado del arte de esta investigación con artículos de siete revistas adscritas al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt). Esta elección se debe a que es la principal institución en México encargada de regular las políticas públicas de investigación en materia de humanidades, ciencias, tecnologías e innovación. Por lo tanto, los documentos pertenecientes a este sistema poseen un alto nivel de confiabilidad para su consulta.

La revisión sistemática de los 19 artículos que conforman, hasta el momento, el estado del arte, demostró que las tendencias en investigaciones recientes en materia de alfabetización académica se centran en cuatro dimensiones: a) las nociones del profesorado y el estudiantado acerca de las alfabetizaciones académicas, b) el nivel de los estudiantes en las dimensiones de la escritura académica, c) el análisis de las prácticas docentes en el proceso de escritura académica y d) las intervenciones para el desarrollo de las habilidades discursivas superiores.

A través de la revisión sistemática, se identificaron las siguientes tendencias teóricas, epistemológicas y metodológicas: a) predominio del enfoque cualitativo, con modalidades como el estudio de caso y la entrevista semiestructurada; b) intervenciones basadas en retroalimentación, realización de talleres y trabajo entre pares; c) interés exclusivo de áreas lingüísticas en procesos de diagnóstico; y d) áreas de oportunidad representativas en el estudiantado (Rojas et al., 2024; Murrieta Ortega, 2024 y Álvarez et al., 2023).

Con base en esto, se concluye que el panorama actual en el campo de las alfabetizaciones académicas y la literacidad privilegia la escritura académica dentro de las habilidades discursivas superiores. Asimismo, se identifica una tendencia en la producción científica hacia el desarrollo de procesos de diagnóstico e intervención en torno a la escritura académica en estudiantes de nivel superior. Es importante reflexionar acerca de este escenario, en el sentido de que, en la actualidad, son escasos los estudios dirigidos al profesorado, salvo aquellos que abordan la identificación de sus concepciones.

El ser letrado

La escritura académica forma parte de las habilidades discursivas superiores promovidas por las alfabetizaciones académicas. Hernández-Zamora (2016) las denomina "literacidad académica". Con estos recursos, los estudiantes se desenvuelven en sus campos disciplinares, ya que su enseñanza se alinea con sus entornos profesionales y sociales (Navarro y Montes, 2022). En este caso, se dejan a un lado criterios básicos del lenguaje escrito, como la ortografía, y se abordan criterios útiles en la comunidad académica, como la escritura académica, los comportamientos letrados y el pensamiento crítico (Hernández-Zamora, 2016). Con este procedimiento, se busca que el alumno se convierta en un ser letrado.

Al llegar a este nivel, se propicia un ambiente menos caótico en las vicisitudes académico- discursivas que se presentan durante la educación universitaria. Desde esta visión, el estudiante, a pesar de las condiciones dichas anteriormente, sería capaz de elaborar escritos como medios para la acreditación de sus materias, producir géneros discursivos académicos para la obtención de grado y apropiarse de las convenciones discursivas de su disciplina profesional.

Prácticas pedagógicas

El objeto de estudio y de análisis de esta tesis son las alfabetizaciones académicas en el nivel superior. El docente es el encargado de guiar este proceso a través de las prácticas pedagógicas, entendidas como "un sistema de ideas que se manifiestan en un conglomerado de acciones al interior de las instituciones educativas, o fuera de ellas, para cumplir algunos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre" (Arenas et al., 2021, p. 49). Al hablar de prácticas pedagógicas, es preciso considerar los saberes pedagógicos, ya que estos últimos son los que median el actuar del profesorado. En este sentido, al conocer el proceso de alfabetización que se propicia en el nivel superior, es importante considerar que su desarrollo depende de las prácticas pedagógicas docentes, las cuales están sustentadas por un conjunto de saberes.

Paradigma interpretativo de la investigación

Esta investigación se desarrolla desde el paradigma interpretativo, el cual me permitirá conocer el significado de las acciones (prácticas pedagógicas) de los docentes en el proceso de alfabetizaciones académicas, en el contexto social donde se lleva a cabo este estudio. La elección de este paradigma obedece a la construcción de un conocimiento situado y contextualizado, que "se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos" (Miranda Beltrán y Ortiz Bernal, 2020, p. 9). En este sentido, mediante un trabajo holístico, pretendo conocer el contexto alfabetizador en el cual se desenvuelven los estudiantes de nivel superior.

El paradigma interpretativo permite un acercamiento directo con los sujetos informantes, con el fin de conocer cómo perciben un fenómeno. Por ello, abordar este estudio desde esta óptica permite comprender la idiosincrasia del profesorado en relación con su rol en el proceso de alfabetizaciones académicas. Esta situación regula sus prácticas pedagógicas para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes.

Marco interpretativo fenomenológico

En virtud de establecer una congruencia teórica, epistémica y metodológica, decidí trabajar desde el enfoque de marcos interpretativos (Álvarez-Gayou,

2003). Esta decisión se orientó al acercamiento que pretendo realizar con los docentes informantes. Más que visualizar y establecer un panorama en el que los profesores perciban la interacción como un conjunto de reglas y procedimientos que se utilizan en todo el proceso de investigación, busco entablar espacios dialógicos donde los participantes externen libremente sus concepciones acerca del proceso de alfabetizaciones académicas.

Los marcos interpretativos brindan el cómo se comprende y da sentido a los hallazgos, es decir, acorde a los fines de esta investigación, brinda el lente para comprender el proceso de alfabetizaciones académicas. De la variedad de marcos interpretativos existentes, elegí el fenomenológico, el cual considera como eje medular" la esencia de las experiencias humanas acerca de un fenómeno descrito por los participantes" (Creswell, 2009, p. 21). Esta opción me permitirá comprender el cómo los docentes perciben, experimentan, entienden y le dan significado a su rol diario en el fenómeno de las alfabetizaciones académicas y con ello, conocer las intenciones detrás de sus percepciones y acciones en su actuar como docentes y agentes alfabetizadoras.

El enfoque de esta investigación doctoral se inserta en el paradigma cualitativo. Creswell (2009) afirma que este tipo de estudios son un "medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano" (p. 11). En este caso, esta modalidad de investigación, articulada con el paradigma interpretativo (Latorre Beltrán, 1996) y el enfoque fenomenológico (Núñez Carvajal, 2020), permitirá comprender el proceso de alfabetizaciones académicas.

Agentes de alfabetización

Para comprender holísticamente el proceso de alfabetizaciones académicas, retomo la forma de trabajo del paradigma interpretativo, misma que aclara que la investigación cualitativa debe enfocarse "desde miradas multimétodo, lo que le brinda al investigador la opción de valerse de información diversa para dar posibles respuestas a su pregunta de estudio" (Miranda Beltrán y Ortiz Bernal, 2020, p. 9). Por consiguiente, el proceso de recolección de datos se llevará a cabo en diferentes fases y con diversos sujetos informantes, quienes, para los fines de esta investigación, serán denominados agentes alfabetizadores. Estos incluyen: a) centros de escritura, b) profesores de lengua, c) docentes interdis-

ciplinarios, d) profesores de los seminarios de investigación y e) directores de titulación.

Utilicé la terminología agentes de alfabetización con el propósito de enfatizar que, independientemente de cómo sean las prácticas pedagógicas que guíen el aprendizaje de la escritura académica, estos cinco agentes son los encargados de promover la alfabetización en el contexto donde se desarrolla este estudio. Del mismo modo, parto de la concepción de que este proceso no es aislado, sino el resultado de un trabajo en conjunto en el contexto universitario.

La recolección de datos se llevará a cabo a lo largo de un año mediante observaciones, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y cafés filosóficos. El uso de estas técnicas facilitará un acercamiento con los sujetos informantes. Asimismo, permitirá un trabajo holístico y transversal para triangular la información y establecer la realidad alfabetizadora en el espacio donde se desarrolla esta investigación.

Consideraciones finales

El desarrollo de esta investigación sigue en proceso. Actualmente, se están diseñando y afinando los instrumentos necesarios para la obtención de datos a través de las técnicas descritas. Aunque aún no se cuentan con resultados concretos, es fundamental seguir fortaleciendo el marco teórico que sustenta este estudio para comprender y establecer la relación entre la realidad analizada y el contexto actual de México y Latinoamérica en torno a los procesos de alfabetización.

Asimismo, resulta esencial profundizar en el marco interpretativo fenomenológico con el fin de construir un marco operacional sólido y coherente con el objetivo planteado. Una vez obtenida la información de los agentes alfabetizadores, se procederá a su análisis teórico, lo que permitirá comprender con mayor profundidad el proceso de alfabetización en la educación superior.

Se espera que esta investigación represente una contribución significativa al campo de las alfabetizaciones académicas, dado que el estado del arte en esta área aclara que la mayoría de los estudios indexados en el Conahcyt se centran en el alumnado, dejando en un segundo plano al docente. Esta situación debe atenderse, puesto que el trabajo del profesor desempeña un rol esencial en los procesos de alfabetización académica. Por lo tanto, atender esta dimensión per-

mite visibilizar y abordar una problemática clave en la educación superior: el nivel bajo en escritura académica de los estudiantes de este nivel.

Referencias

Álvarez, G., Difabio de Anglat, H. y Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura, 15*(1), 6-21. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/2263

Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura, 11*(2), 40-53. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540

Álvarez - Gayou Jurgenson, J.L.(2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. Paidós

Anaya-Figueroa, T. M., Brito- Garcías, J. G., y Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la Escritura Académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. Revista Conrado, 19(91), 86-94. https://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n91/1990-8644-rc-19-91-86.Pdd

Arenas Molina, M., Alarcón Castro, G. y López Domínguez, S.(2022). Prácticas pedagógicas y prácticas educativas: acciones propias del maestro. Una revisión normativa[ponencia] 6º Congreso Iberoamericano de Educación para la Innovación. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19611

Barton, D. y M. Hamilton (2004). *La literacidad entendida como práctica social.* En Zavala, V.; M. Niño-Murcia; P. Ames (eds.). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 109-139

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381.

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. Educere, 6(20), 409-420. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008

Creswell, J.W. (2009). *Research Design Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Hernández, G. (2024). Escribir en la universidad: dilemas entre lo académico, lo político y lo pedagógico. En Hutchinson, G. & Torres, A. (eds.). Buscando las

palabras. While Writing.Conversations between Wrtiting Centers in Latin America and the us (1ed., pp. 133-164). Pontificia Universidad Javeriana.

Hernández, G.(2016). Literacidad Académica. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.researchgate.net/publication/313554597_Literacidad_Academica

Latorre Beltrán, A., del Rincón Igea, D. y Arnal Agustín, J.(1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Editorial Experiencia. Artigos, 47(165), 864-894. http://dx.doi.org/10.1590/198053143882

Madrigal Abarca, M. (2008). La Escritura como Proceso: Metodología para la Enseñanza de la Expresión Escrita en Español como Segunda Lengua. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 34, (1), 127-41. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267176001

Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J.A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Navarro, F., y Montes, S. (2022). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. Onomázein, (54), 179-202. https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05

Rojas Corona, M. G., Silva Maceda, G., y Romero Contreras, S. (2024). Relación del lenguaje académico y la comprensión lectora con la escritura académica en educación superior en pandemia. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1813

Ruiz Esparza, J.G. y López Contreras, Y. (2019). Del tema al problema: el proceso de construcción del objeto de estudio en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.). Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias (pp. 43-58). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

Shere, G. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de laformación universitaria I. *Álabe (22)*. https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.

Educación para la paz y el uso de narrativas emocionales: una metodología para la convivencia pacífica*

*Jaime Yañez Rodríguez***

Resumen

La educación para la paz es crucial en contextos educativos donde la violencia y los conflictos son desafíos persistentes. En este campo, investigaciones previas como lo menciona (Rico, 2015) han destacado la importancia de la educación emocional y la resolución pacífica de conflictos, por otro lado, (Hernández y Carlos, 2017) destacan el uso de la narrativa como estrategia para enseñar regulación emocional en alumnos del nivel medio superior, de tal forma, que el uso de las narrativas emocionales permitirán a los estudiantes desarrollar una mayor comprensión y respeto hacia las experiencias de los demás, lo que puede mejorar significativamente la convivencia escolar.

Esta ponencia tiene como propósito explorar cómo la construcción de narrativas emocionales puede ser una herramienta efectiva en la educación para la paz, promoviendo la empatía y el entendimiento intercultural. Por medio de una metodología utilizando la entrevista dialógica y la escritura creativa se podrá examinar como estas historias personales y colectivas influyen en la percepción y el comportamiento de los estudiantes.

En el desarrollo se destacarán tres aspectos clave: primero, cómo las narrativas emocionales pueden ser utilizadas en la educación para promover la empatía y la reflexión crítica. Segundo, se analizarán estrategias pedagógicas que integren historias personales y colectivas como la entrevista dialógica y la escritura creativa para integrarlas en la educación para la paz. Tercero, reco-

* Línea temática: 18. Formación y narrativas.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
jaime.yanez@isceem.edu.mx

nocer como las narrativas emocionales pueden ser utilizadas para fomentar la resolución pacifica de conflictos, por medio de la comprensión y el diálogo.

Palabras clave: educación para la paz, narrativa, emociones, convivencia escolar, estrategias.

Introducción

La violencia y los conflictos en entornos escolares persisten como desafíos críticos, a pesar de los esfuerzos por implementar programas de educación para la paz. Según la UNESCO (2020), el 30% de los estudiantes en países como México, Colombia y Perú reportan experiencias de acoso escolar (bullying) o exclusión social. Aunque se han desarrollado estrategias pedagógicas basadas en valores como el respeto y la tolerancia, estas suelen priorizar enfoques normativos, sin abordar dimensiones emocionales que permitan una transformación profunda de las relaciones interpersonales (Lederach, 2003). Esto evidencia una brecha en la integración de herramientas que vinculen la dimensión afectiva con la construcción de una cultura de paz.

Además, es crucial reconocer como el adultocentrismo, entendido como la tendencia a priorizar las perspectivas y decisiones de los adultos sobre las de los jóvenes, puede exacerbar estos conflictos y limitar la participación estudiantil en la construcción de una convivencia pacífica. Este enfoque puede generar resistencia y desconfianza entre los estudiantes, quienes a menudo se sienten invisibilizados o desvalorizados en sus opiniones y experiencias (Freire, 1970).

La educación para la paz ha sido ampliamente estudiada desde enfoques curriculares, psicosociales y de derechos humanos (Galtung, 1996; Harris & Morrison, 2013). Sin embargo, existe un vacío en la investigación sobre metodologías que integren narrativas emocionales como eje para fomentar la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Estudios recientes destacan el potencial de las narrativas en la educación (Bruner, 1990; Riessman, 2008), pero su aplicación específica en contextos de violencia escolar y desafíos al adultocentrismo es incipiente. En Colombia, programas como la Cátedra de la Paz han incorporado historias de vida en zonas posconflicto, mostrando mejoras en la cohesión social (MEN Colombia, 2018). No obstante, falta evidencia sistemática sobre cómo estas narrativas pueden reconfigurar dinámicas emocionales en el aula y desafiar las estructuras adultocéntricas.

Por lo tanto, es considerable analizar cómo el uso de narrativas emocionales en la educación para la paz contribuye a la construcción de una convivencia pacífica en las escuelas, con énfasis en el desarrollo de empatía, la resolución no violenta de conflictos y el desafío al adultocentrismo. Al incorporar esta metodología se podría dar respuesta a la manera en que las narrativas emocionales influyen en el desarrollo de empatía y el respeto mutuo entre estudiantes, las estrategias pedagógicas fungen como elemento importante al incorporar la entrevista dialógica y la escritura creativa dando lugar a fortalecer la capacidad de diálogo entre los estudiantes, reduciendo la incidencia de conflictos violentos en el entorno escolar.

Esta investigación se inscribe en el campo de la educación para la paz y se vincula con la línea de pedagogía emocional, áreas que han ganado relevancia en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades y violencia estructural. Al integrar ambas dimensiones, se propone una metodología que responde a la necesidad para abordar conflictos escolares y desafiar el adultocentrismo de una forma holística. (UNESCO, 2020; Goleman, 1995).

Desarrollo

Las narrativas emocionales son historias que evocan sentimientos y emociones, permitiendo a los estudiantes desarrollar empatía y comprensión hacia los demás. En el contexto de la educación para la paz, estas narrativas pueden ser utilizadas para promover la reflexión crítica sobre experiencias personales y colectivas, fomentando un ambiente más inclusivo y respetuoso. Según Bruner (1990), "las narrativas son una forma fundamental de construir significado y comprensión del mundo", lo que las hace ideales para abordar temas complejos como la paz y el conflicto. Además, Goleman (1995) destaca que "la inteligencia emocional es crucial para la resolución pacífica de conflictos", ya que permite a las personas comprender y manejar sus emociones de manera efectiva. Esto sugiere que las narrativas emocionales pueden ser una herramienta útil para desarrollar habilidades emocionales y sociales en los estudiantes. Como lo menciona Diosdado (2018), "reconocer la alteridad desde una acción concreta: construir memoria en comunidad desde una lógica del diálogo, en la que se hacen explicitas las narrativas de los otros y las propias", permitiendo conocer sobre nosotros, reconociendo la existencia de los demás.

Sin embargo, es crucial reconocer que el adultocentrismo puede limitar la efectividad de estas narrativas sino se aborda de manera explícita. El adultocentrismo, entendido como la tendencia a priorizar las perspectivas y decisiones de los adultos sobre las de los jóvenes, puede exacerbar estos conflictos y limitar la participación estudiantil en la construcción de una convivencia pacífica. Por lo tanto, es esencial que las narrativas emocionales se utilicen de manera que desafíen las estructuras adultocéntricas y fomenten la participación de los estudiantes en la construcción de una cultura de paz.

En esencia, las narrativas emocionales permiten a los estudiantes explorar sus propias emociones y las de los demás, lo que es esencial para construir relaciones más armoniosas y respetuosas. Al compartir historias personales, los estudiantes pueden desarrollar una mayor comprensión y empatía hacia sus pares. Esto no solo mejora la convivencia escolar, sino que también fomenta un entorno educativo más inclusivo y pacífico. En un estudio publicado en la Revista de Educación y Narrativa, se encontró que el uso de narrativas personales en el aula ayudó a los estudiantes a desarrollar una mayor empatía hacia sus compañeros y a mejorar la convivencia escolar (Revista de Educación y Narrativa, 2020). Esto invita a que las narrativas emocionales pueden ser utilizadas para promover la educación para la paz al fomentar la empatía, el entendimiento intercultural, la comprensión, el respeto y el diálogo ante las experiencias de los demás, los estudiantes pueden desarrollar estas habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y construir relaciones más armoniosas. Esto se alinea con la teoría de la acción comunicativa de Habermars (1984), quien destaca la importancia del diálogo y la comprensión mutua para la resolución pacífica de conflictos.

Además, al desafiar el adultocentrismo, las narrativas emocionales pueden empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes activos de cambio en sus escuelas y comunidades. Al dar voz a sus experiencias y perspectivas, se fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida en la construcción de una convivencia pacífica.

Como menciona Riessman (2008), "las narrativas son una forma de dar sentido a nuestras experiencias", lo que las hace ideales para explorar emociones y conflictos de manera reflexiva.

Por lo tanto, se propone esta metodología que incorpora narrativas emocionales en la educación para la paz como la entrevista dialógica y la escritura creativa, las cuales permitirán una comprensión más profunda de cómo las

narrativas emocionales influyen en la percepción y el comportamiento de los estudiantes, al mismo tiempo estas estrategias pueden ayudarlos a reflexionar críticamente sobre sus propias emociones y experiencias, así como sobre las de sus compañeros.

En este sentido, las entrevistas dialógicas, inspiradas en el trabajo de Leonor Arfuch (1995), pueden ser una herramienta efectiva para fomentar el dialogo reflexivo y la empatía entre los estudiantes, estas entrevistas permiten trascender en la recolección de datos para generar un espacio de co-construcción narrativa, donde entrevistador y entrevistado construyen sentidos mediante el diálogo, así como profundizar en las experiencias de los estudiantes sobre los conflictos y como afecta su vida escolar. Por otro lado, como lo menciona Diosdado (2018), "asumimos la escritura de la experiencia como un ejercicio político, escribimos con la firme intención de colocarnos ante nosotros mismos y ante nuestro propio contexto", siendo así que nos enfrentamos al reto de abrir nuevas oportunidades para fortalecer al sujeto y modificar sus condiciones, con la intención de colocarnos ante nosotros mismos y ante nuestro propio contexto. Para abordar las problemáticas y el desafío al adultocentrismo con el propósito de promover una convivencia pacífica se propone un diseño metodológico estructurado en tres sesiones, cada una con actividades y objetivos específicos. A continuación, se presentan los elementos considerados y se detallan los momentos clave de cada sesión considerando la dinámica del adultocentrismo como una barrera para la construcción de una convivencia pacífica.

Sesión 1: Reconociendo el adultocentrismo

Objetivo: Sensibilizar a los participantes sobre el adultocentrismo y su impacto en las dinámicas escolares.
Momento inicial: Romper el hielo (Actividad previa).

Se utiliza un video corto o canción que ilustre situaciones de adultocentrismo.

Este momento inicial permite establecer un contexto emocional y conectar a los participantes con el tema. La proyección del video o canción sirve como disparador para la reflexión sobre experiencias personales y colectivas relacionadas con el adultocentrismo. Por ejemplo: ¿Qué emociones o ideas les generó esto? ¿Han vivido algo similar en la escuela?
Momento central: Mapeo de experiencias (Actividad central).

Se reparten tarjetas con frases alusivas al adultocentrismo, como "Calladitos se ven más bonitos" o "Los adultos siempre saben más". Este mapeo visualiza cómo el adultocentrismo se manifiesta en la vida cotidiana de los estudiantes. Al compartir sus experiencias y emociones, se fomenta la identificación de patrones comunes y se valida la necesidad de abordar esta problemática.

Por ejemplo: Los estudiantes pegan las tarjetas en un mural bajo dos columnas: "Frases que nos duelen" y "Frases que nos empoderan".

Momento de cierre: Entrevista dialógica.

Se realizan preguntas detonadoras para explorar las percepciones sobre el adultocentrismo y cómo los estudiantes creen que los adultos toman decisiones que afectan su vida escolar. Este momento profundiza en las experiencias y emociones de los estudiantes, permitiendo identificar áreas de mejora y coconstruir propuestas para una cultura de paz más inclusiva.

Ejemplo: ¿Qué frases o acciones de los adultos les hacen sentir que su voz no cuenta?

Sesión 2: Cartas a los adultos - Escritura creativa

Objetivo: Reflexionar sobre el adultocentrismo mediante la escritura creativa, preparando insumos para un diálogo formal con docentes o directivos.

Momento inicial: Recuperación emocional (Actividad previa).

Se muestra el Mural de Frases de la Sesión 1 y se pregunta si alguien ha escuchado nuevas frases adultocéntricas desde la última sesión. Este momento reconecta a los participantes con el tema desde lo emocional, validando experiencias recientes y preparando el terreno para la actividad central. Algunos ejemplos pueden ser: leer en voz alta una frase del mural y preguntar: ¿Qué sentirían si un amigo les dice esto?

Momento central: Escritura de cartas (Actividad central).

Los estudiantes escriben cartas a docentes, directivos o adultos de la escuela, expresando sus sentimientos sobre el adultocentrismo y cómo les gustaría que se escucharan sus voces. Esta actividad permite a los estudiantes expresar sus emociones y experiencias de manera creativa y reflexiva, generando insumos valiosos para el diálogo intergeneracional.

Por ejemplo: ¿Qué situación de adultocentrismo te ha hecho sentir invisible?, ¿Qué te gustaría que los adultos entendieran?

Momento de cierre: Entrevista dialógica.

Se realizan preguntas detonadoras para profundizar en las cartas y reflexionar sobre su contenido. Este momento permite identificar patrones comunes y preocupaciones compartidas, preparando a los participantes para la acción en la sesión siguiente.

Ejemplo: ¿Qué fue lo más difícil de escribir en su carta? Si pudieran entregar esta carta directamente al destinatario, ¿qué esperarían que suceda?

Sesión 3: Diálogo intergeneracional - Asamblea pública

Objetivo: Generar un espacio de negociación entre estudiantes y adultos para transformar el adultocentrismo en la escuela.

Momento inicial: Recordando nuestro poder (Actividad previa).

Se muestran fotos o videos de las sesiones anteriores y se pregunta qué se ha logrado hasta ahora y qué falta. Este momento refuerza la confianza y el sentido de agencia de los participantes, preparándolos para el diálogo intergeneracional.

Ejemplo: Actividad rápida: Lluvia de ideas para negociar: ¿Qué estrategias usarían para que los adultos nos escuchen?"

Momento central: Simulación de asamblea (Actividad central).

Se simula una asamblea donde estudiantes y adultos negocian acuerdos para transformar el adultocentrismo en la escuela. Este momento permite poner en práctica las habilidades de diálogo y negociación desarrolladas en las sesiones anteriores, generando un espacio de aprendizaje y transformación mutua.

Momento de cierre: entrevista dialógica.

Se realizan preguntas para reflexionar sobre la experiencia de la asamblea y consolidar los aprendizajes. Este momento permite evaluar los resultados de la intervención y establecer compromisos concretos para el futuro.

Ejemplo: ¿Cómo se sintieron durante la simulación? ¿Qué aprendieron? ¿Qué ventajas tiene dialogar en lugar de callar?

Estas estrategias pedagógicas buscan desafiar el adultocentrismo al dar voz a los estudiantes y promover su participación en la toma de decisiones escolares. Al fomentar la reflexión crítica sobre experiencias personales y colectivas, se busca crear un ambiente más inclusivo y respetuoso, donde las voces de las juventudes sean escuchadas y valoradas. Esto se alinea con la idea de que la

educación debe ser un proceso de liberación y empoderamiento, donde los estudiantes sean agentes activos de cambio (Freire, 1970).

La integración al trabajo pedagógico de narrativas emocionales permite a los estudiantes desarrollar habilidades emocionales y sociales, lo que es crucial para la resolución pacífica de conflictos y la mejora de la convivencia escolar. En un proyecto de documentación oral realizado en una escuela de Colombia, los estudiantes recopilaron historias de vida de sus familiares sobre experiencias durante el conflicto armado. Este ejercicio no solo fomentó la empatía entre los estudiantes, sino que también les permitió comprender mejor las raíces históricas de los conflictos y la importancia de la reconciliación (MEN Colombia, 2018). El uso de narrativas emocionales puede mejorar la comprensión y el entendimiento mutuo, reconociendo la alteridad.

El fomento de la empatía y la reflexión crítica a través de narrativas emocionales y la implementación de estrategias pedagógicas como la entrevista dialógica y la escritura creativa son fundamentales para crear un entorno propicio para la resolución pacífica de conflictos. Al combinar estas estrategias con un enfoque que desafié el adultocentrismo, se puede fomentar un diálogo intergeneracional más inclusivo y respetuoso entre estudiantes y adultos.

Las narrativas emocionales permiten a los estudiantes desarrollar una mayor conciencia emocional y social, lo que es crucial para mejorar la convivencia escolar. Un estudio publicado en la Revista de Educación y Sociedad encontró que programas educativos que incluyen narrativas emocionales mejoran significativamente la convivencia escolar al reducir el acoso y fomentar la empatía entre los estudiantes (Revista de Educación y Sociedad, 2019).

Consideraciones finales

La propuesta de integrar narrativas emocionales en la educación para la paz representa una oportunidad para integrar esta metodología para abordar los desafíos de la convivencia pacífica en las escuelas, se ofrece una herramienta poderosa para fomentar la empatía, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos.

La educación para la paz ha sido ampliamente estudiada, pero la incorporación de narrativas emocionales agrega una dimensión única al enfoque tradicional, lo que las hace ideales para abordar temas complejos como la paz y el conflicto. Al utilizar historias personales y colectivas, los estudiantes pueden

desarrollar una mayor comprensión y empatía hacia las experiencias de los demás, lo que es esencial para construir relaciones más armoniosas y respetuosas.

Esta metodología tiene el potencial de mejorar significativamente la convivencia escolar al identificar y abordar problemas sociales y emocionales que afectan la vida escolar, como el acoso o la discriminación, Asimismo tiene la fortaleza de promover un ambiente más inclusivo y respetuoso que promueva la escucha y la importancia de la alteridad en el entorno educativo.

Aunque este enfoque ofrece muchas oportunidades para mejorar la educación para la paz, también enfrenta desafíos. Las dinámicas adultocéntricas, la falta de formación docente en pedagogía emocional y la resistencia a cambiar métodos tradicionales pueden limitar su implementación efectiva. Sin embargo, estas barreras también representan oportunidades para avanzar en la formación de docentes y en la creación de entornos educativos que promuevan valores de paz y respeto mutuo.

La integración de narrativas emocionales en la educación para la paz es una metodología que puede transformar las dinámicas escolares hacia una convivencia pacífica. Es esencial avanzar en la formación de docentes y en la creación de políticas institucionales que apoyen esta iniciativa, asegurando que los estudiantes reciban una educación integral que les permita enfrentar los desafíos con empatía y respeto mutuo.

Referencias

Bruner, J. (1990). Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI.

Galtung, J. (1996). Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Sage Publications.

Giroux, H. A. (1992). Cruces fronterizos: Trabajadores culturales y la política de la educación. Routledge.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el CI. Editorial Bantam Books.

Habermas, J. (1984). Teoría de la acción comunicativa. Editorial Trotta.

Lederach, J. P. (2003). El pequeño libro de transformación de conflictos. Good Books.

MEN Colombia. (2018). Cátedra de la Paz: Orientaciones para la implementación.

Diosdado, R. A. B. (2018). Narrativas docentes: posibilidades éticas y políticas del diálogo entre los sujetos del acontecimiento educativo. Revista Ensayo y Error, (54), 30-39.

Revista de Educación y Narrativa. (2020). Narrativas emocionales en la educación para la paz. Vol. 10, Núm. 2.

Revista de Educación y Sociedad. (2019). Impacto de las narrativas emocionales en la convivencia escolar. Vol. 20, Núm. 1.

Rico, M. (2015). El clima escolar: una mirada a los procesos de convivencia y conflictos. Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Riessman, C. K. (2008). Métodos narrativos para las ciencias humanas. Sage.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. Imaginación, Cognición y Personalidad, 9(3), 185-211.

Hernández, R., & Guzmán, J. (2017). La utilización de la narrativa como estrategia para enseñar regulación emocional en alumnos del nivel medio superior. In XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa At: San Luis Potosí, SLP México.

UNESCO. (2020). Educación para la paz y los derechos humanos. https://unesdoc.unesco.org

Construcción de identidades en los jóvenes de la educación media superior técnica*

*Antonio Lira Rangel***

Resumen

La presente investigación busca colocar bajo el microscopio intelectual los procesos de identificación experimentados por los jóvenes de la educación media superior técnica que les permiten construir una identidad propia articulada con la especialidad técnica que han elegido cursar. Se piensa que al momento del ingreso y durante la trayectoria académica que viven los jóvenes se encuentran con diversos elementos sociales, culturales y educativos con los cuales se identifican y de los cuales se apropian incorporándolos en su forma de vida, a la vez que rechazan otros que no representan un interés para ellos, siendo la formación académica sobre la especialidad técnica un elemento más que le aporta a estos procesos identitarios.

Se indagará a través del acceso a narrativas escritas y orales de los jóvenes, aquellos elementos con los cuales se identifican y les permiten desenvolverse dentro de la institución escolar, con mayor o menor éxito, considerando que se encuentran en un proceso dinámico y constante. Los referentes teóricos que comienzan a delinear la investigación invitan a pensar en un sujeto siempre inacabado, por lo que se les considerará como *sujetos en construcción*, que va recogiendo y soltando elementos que se adecuen a sus necesidades y contingencias, construyendo temporariamente una identidad que es importante visualizar cuando se busca, como finalidad de este nivel educativo, formar jóvenes cuya integración a la vida social y productiva de nuestro país ha comenzado a delinearse.

Palabras clave: bachillerato tecnológico, formación para el trabajo, identidad, juventud, narrativa.

* Línea temática: Formación e identidad.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40 %.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
antoniolirarangel@hotmail.com

Introducción

Investigar en el campo educativo plantea la necesidad de focalizar la atención en algunas problemáticas aparentemente desatendidas por lo que en el presente proyecto de investigación centraremos la mirada en el nivel medio superior técnico y en los jóvenes que acceden a él para cursar un trayecto formativo cuya finalidad es desarrollarles las competencias, hábitos y conocimientos integrándose así al ámbito laboral preferentemente relacionado con el área de formación que han cursado.

Las problemáticas en este nivel son diversas, desde la cobertura educativa relacionada con la cantidad de estudiantes que la cursan hasta la calidad de los servicios educativos ofertados a través de las especialidades técnicas impartidas en las instituciones denominadas Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) en el Estado de México.

Abordar las problemáticas por las que cruzan los jóvenes en estas instituciones invita a considerar que subyacen causas y características que son atribuibles al sistema educativo mismo, pero que también se pueden pensar en otras que pertenecen a procesos personales y formativos de los propios estudiantes.

A fin de realizar un análisis sobre la manera en la cual se ha abordado el tema de las identidades en las instituciones se han utilizado principalmente los estados del conocimiento publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en dos periodos de tiempo, de 1992 al 2002 y del 2002 al 2011, una tesis de maestría del año 2001, una de doctorado del 2007 y un artículo de revista publicado en 2020.

Se ha encontrado, en un primer momento, que el interés por la construcción de identidades en el nivel medio superior tiene historia de larga data, ya que Palacios (2001), al realizar una investigación de carácter histórico que se remonta a la transformación del CETIS 56, encontró que la identidad es "un proceso de construcción del yo en el que los individuos dan cuenta de sí mismos a partir de su participación en prácticas sociales en donde elaboran diversos significados que le dan sentido a sus acciones." (p. 246), y que, a la vez, como hallaron Salcido y Trujillo (2020) "la construcción de la identidad de los sujetos es un proceso complejo que se ve influenciado por diferentes células de la sociedad [ ] las cuales influyen desde diferentes ópticas" (p. 3), lo que refuerza la idea que las identidades son producto de la articulación de elementos tanto personales como sociales.

Por otro lado, se encontró que en la década del 1992 al 2002 el corpus de investigaciones analizadas por el COMIE (2003) sobre las identidades en la educación media superior concluyeron que "toda cultura es contingente, parcial y provisional" (p. 307) lo que suma los conceptos de *temporalidad* y *provisionalidad* que permite vislumbrar el carácter no estático de la identidad, lo que en palabras de Hall (2003) se explica como la no sutura, es decir, la identidad no es un ciclo cerrado, completado, sino más bien, retomando a Arfuch (2005), como un proceso permanente.

En la consulta del estado del conocimiento del COMIE (2013) se analizaron investigaciones durante el periodo 2002-2011 encontrándose que

> La definición de perfiles de ingreso se ha centrado en la posibilidad de determinar con objetividad probabilidades de éxito escolar, para lo que se ha estimado (Vera, Huesca y Laborín, 2011) la influencia de diversos factores, tales como la escolaridad de los padres, la escuela de procedencia, el turno, el nivel socioeconómico, la motivación y los hábitos de estudio, los hermanos que estudian, y la forma como estas variables se interrelacionan. (p. 48)

Donde observamos que la construcción de las identidades de los jóvenes estudiantes no depende únicamente de decisiones personales o relaciones que entablan con sus semejantes, sino que están atravesadas también por formas culturales que le son transmitidas por medio de la socialización, pero también por las coordenadas en las que se encuentran dentro de la sociedad.

La presente revisión del estado del conocimiento permite hacer un acercamiento a la mirada que han tenido otros investigadores sobre la construcción de las identidades en el nivel medio superior técnico a lo largo del tiempo, resumiéndolo en palabras de Hernández (2007) cuya consideración es que los sujetos de estos estudios se encuentran "inmerso[s] en las relaciones sociales y con mayores capacidades reflexivas sobre su persona y sus lazos sociales" (p. 147) que les han permitido, en conjunto con características sociales, culturales o económicas construir la forma en que ellos mismos se piensan, se entienden y se desenvuelven dentro de las instituciones.

Sin embargo, se piensa que hay un elemento que puede incluirse en esta urdimbre de elementos y procesos. Las características constitutivas de las especialidades técnicas pueden mirarse como un marco de definiciones que determinan ontológicamente el *Ser técnico* y de las cuales el sujeto puede articularlas

con los demás elementos durante su trayectoria académica. Por esta razón se considera que el presente proyecto aportaría al corpus de conocimientos sobre los jóvenes y el nivel educativo, una mirada que se enriquece con este elemento de las especialidades técnicas, ya que, en la revisión realizada del estado del conocimiento, se observó que las investigaciones están centradas en la construcción de la identidad como estudiante perteneciente a un nivel académico específico o cómo parte de una comunidad institucional únicamente.

Para esta investigación, centramos la mirada en los procesos de identificación experimentados por los jóvenes que les permiten construir una identidad propia relacionada con elementos sociales, culturales, educativos, pero además algunos provenientes de la especialidad técnica, como elementos importantes con los cuales se identifican y de los cuales se apropian incorporándolos en su forma de vida, a la vez que rechazan otros que no representan un interés para ellos.

Se indagará en estos *sujetos en construcción* aquellos elementos con los cuales se identifican y les permiten desenvolverse dentro de la institución escolar, con mayor o menor éxito, considerando que se encuentran en un proceso dinámico y constante. Los referentes teóricos que comienzan a delinear la investigación invitan a pensar en un sujeto siempre inacabado, que va recogiendo y soltando elementos que se adecuen a sus necesidades y contingencias, construyendo temporariamente una identidad que es importante visualizar cuando se busca, como finalidad de este nivel educativo, formar jóvenes cuya integración a la vida social y productiva de nuestro país ha comenzado a delinearse.

Por lo tanto, el problema de investigación se centra en las identidades e identificaciones que construyen los jóvenes en formación dentro de la educación media superior técnica, considerando como supuestos que

- La identidad se construye por medio de procesos de identificación con elementos profesionales que vivencian los jóvenes, además de elementos personales, sociales o culturales
- Los *sujetos en construcción* que ingresan al nivel medio superior técnico construyen una identidad articulando características constitutivas de la especialidad técnica que cursan.

Para lo cual se han formulado los siguientes propósitos:

- Analizar la relación existente entre los elementos constitutivos de esas identidades como parte de un proceso de identificación continuo e inacabado en el cual se encuentran inmersos los *sujetos en construcción*.
- Determinar los elementos constitutivos de las identidades construidas por los *sujetos en construcción* con relación a la especialidad técnica cursada.

Desarrollo

Partir del *sujeto en construcción* en este proyecto de investigación significa pensar en quien ha de ser educado, quien recibe (o construye, dependiendo de la teoría) del agente educativo elementos culturales y conocimientos que le permitirán el acceso a la humanidad y la sociedad (Savater, 1997). El término ocupado para su designación ha sido tradicionalmente el de alumno, que de acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2018) proviene del latín *alumnus*, derivado de *alĕre* que significa "alimentar", siendo por lo tanto la persona que ha de recibir, en una postura tradicional que ha colocado al alumno en una relación de dependencia, la enseñanza de un profesor.

En la revisión histórica de las distintas teorías encontramos un recorrido y evolución sobre la concepción de alumno y su definición como sujeto que se encuentra en formación; Comenio (1988) hace referencia que toda persona, específicamente en su infancia y juventud, tanto hombres como mujeres, es un ser educable en las instituciones escolares, y esto es debido a que posee características intelectuales y virtudes que le permiten entender el mundo sobre el cual ejercerá su acción. La naturaleza divina es quien le ha dotado de las herramientas del alma y de inteligencia para ocupar su sitio por sobre el mundo físico y los animales, así como la naturaleza física le ha dado los medios y procedimientos para lograr, de manera secuencial, el acercamiento al conocimiento a través de la mediación del maestro. Para Dewey (1998), el alumno es esencialmente un ser que ha de participar de su propia experiencia en el aprendizaje, ya que considera que la herramienta fundamental para el aprendizaje es la actividad y puesta en práctica de sus poderes o facultades intelectivas con las cuales ha sido dotado, abarcando incluso capacidades de orden social que le permitirán colaborar con otros para lograr el aprendizaje. Piaget (1999) aborda, con mayor profundidad, los procesos cognitivos por los que atraviesa el ser humano, brindándole cientificidad al entendimiento del alumno, pues con sus estudios sobre los mecanismos intelectuales para el aprendizaje, ha sido posible adecuar

las actividades en las escuelas conforme el nivel de desarrollo en el cual se encuentra el niño o el joven. La concepción de Freire (1997) del alumno lo coloca como un agente dentro de su propia educación, al considerarlo ya no como al que hay que "alimentar" o desarrollarle su capacidad cognitiva, sino como un sujeto que, socialmente contextualizado, tiene la posibilidad de actuar sobre sí mismo y su entorno por medio de la práctica educativa; el *educando* , como se le denomina en esta perspectiva, posee también saberes previos y se sitúa dentro de un proceso continuo que no se circunscribe al entorno escolar, sino que retoma referentes contextuales para vincular el aprendizaje con la conciencia y el compromiso social.

La presente revisión teórica se acerca más a una perspectiva que interpreta a este sujeto como un agente activo de su propio aprendizaje, dotado de capacidades que, en sí mismas, impiden su pasividad en el aprendizaje, con una curiosidad natural e interés por el entorno que le rodea y sobre todo que es capaz de construir una identidad tomando como base las características de la especialidad técnica que cursa, por medio también de las diversas articulaciones que pueda desarrollar con otros elementos presentes en su vida cotidiana.

En el recorrido metodológico se considera necesario obtener narrativas sobre la experiencia vivida por parte de los *sujetos en construcción* con relación a la identidad que han construido como estudiantes de una especialidad técnica que han cursado, lo cual marcará la pauta para seleccionar las herramientas intelectivas teóricas que sirvan de marco para comprender los procesos de identificación por los que han atravesado.

Esta indagación poseerá un carácter cualitativo derivado de las diferentes concepciones subjetivas que subyacen en los sujetos sobre la formación académica, así como las formas culturales (creencias, perspectivas, ideas preconcebidas) sedimentadas en ellos como parte del sistema social de donde provienen.

Al centrar el análisis en las características particulares de la Educación Media Superior Técnica, como una unidad social concreta, se considera que este estudio retomará herramientas fenomenológicas enfatizando en la interpretación de los motivos que movilizan a los sujetos para integrarse a este nivel así como la comprensión de significados construidos por ellos por medio de identificaciones con elementos y desplazamientos que pudiesen entenderse a la luz de una ontología de la identidad de las especialidades técnicas, que se buscará en las determinaciones enunciadas en los planes y programas de estudio.

Para el caso de esta investigación se piensa en un acercamiento con jóvenes que ingresan permanecen y egresan en el CBT No. 1 Dr. Jorge Jiménez Cantú, Tecámac; hasta el momento se ha invitado a tres estudiantes de tercer grado y dos egresados de las especialidades de Administración y Manufactura asistida por computadora, las cuales son impartidas en la institución y que permitirá centrarse en el contenido simbólico asignado a la formación técnica desde el núcleo familiar y social, pero también desde las características identitarias con las cuales se pueden sentir identificados dentro de las diferentes especialidades técnicas que se ofrecen institucionalmente.

De igual manera se realizó la invitación a cinco *sujetos profesionistas docentes*, que imparten materias pertenecientes al área de formación propedéutica o básica y también del área de formación profesional, con la finalidad de buscar elementos identitarios y procesos de identificación presentes en sus experiencias vividas desde que eran estudiantes y que pudieran representarnos puntos de contacto entre lo que vivenciaron en su época juvenil y lo que vivencian los jóvenes en la actualidad.

Conocer la biografía de quienes participan en la investigación se realizará a través de un diálogo iniciado con un primer ejercicio escrito donde narren su historia de vida, al cual se le dará seguimiento con una entrevista a profundidad, a fin de encontrar en su narrativa los procesos de identificación presentes en sus experiencias vividas con relación a los ámbitos social, cultural o personal, buscando además encontrar elementos pertenecientes a su formación dentro de una especialidad técnica

Consideraciones finales

De esta manera, se puede ir deduciendo que el *sujeto en construcción* es aquella persona inmersa en un proceso educativo, al cual se le debe respetar su naturaleza humana, tanto en sus capacidades como procesos cognitivos, saberes previos y contextos, para darle la posibilidad de entender su realidad, actuar de manera responsable y democrática en conjunto con sus semejantes a fin de actuar y transformar el contexto en el que se encuentra inmerso. Entender quién es y qué hace el *sujeto en construcción* puede ofrecer una perspectiva que guíe la manera en la cual el docente se involucra con él, tanto de manera subjetiva como de manera práctica-instrumental.

En el camino metodológico, se ha recibido un primer ejercicio escrito de la historia de vida de dos estudiantes inscritos, una egresada y un sujeto profesionista docente de la especialidad en Administración, así como de una docente del área de formación propedéutica. Se plantea la posibilidad, debido a las circunstancias presentadas por los demás participantes, de realizar con ellos únicamente las entrevistas a profundidad de acuerdo con los ejes analíticos que se construyan a partir del análisis de las que se han recibido.

Referencias

Arfuch, L. (2005) Identidades, sujetos y subjetividades. Prometeo

Buenfil, R. (2011) Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social, consideraciones metodológicas e investigación social. Editorial Académica Española.

Buenfil, R. (2012) La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En Investigación Educativa. Huellas metodológicas. Marco Antonio Jiménez, coordinador. Juan Pablos Editor

Comenio, J. (1988). La Didáctica Magna. Editorial Porrúa.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003) La investigación educativa en México 1992-2002. Vol. 2: Acciones, Actores y Prácticas Educativas. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf

_____, (2013) Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Estudiantes-Maestros-y-Académicos....pdf

Dewey, J. (1998). Democracia y Educación. Editorial Morata.

Dewey, J. (1977). Mi Credo Pedagógico. Editorial Lozada.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Editorial Siglo XXI.

Hall, S. y du Gray, P. (2003) Cuestiones de identidad cultural. Editorial Amorrortu

Hernández, J. (2007) *La formación de la identidad en el bachillerato. Reflexividad y marcos morales* [Tesis doctoral, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional].

Lira, A. (2022). Sujeto Profesionista Docente: Desplazamientos Ónticos desde la Ontología de la docencia. Tesis de Maestría. ISCEEM

Moriña, A. (2017) Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa. Narcea, S.A. de ediciones

Orozco, B. (2012) Problematización en investigación socioeducativa. En Investigación Educativa. Huellas metodológicas. Marco Antonio Jiménez, coordinador. Juan Pablos Editor

Palacios, R. (2001) *Ser estudiante de CETIS, sus significaciones y prácticas sociales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

Piaget, J. (1999). De la pedagogía. Paidós Educador.

Real Academia Española (2018) consultado en https://dle.rae.es/?id=29kah9l el día 10 de marzo de 2025

_____ (2018) consultado en http://lema.rae.es/drae2001/srv/search?id=1vBWwiwJPDXX2szxVxYr el día 10 de marzo de 2025

Savater, F. (1997) El valor de Educar. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

Salcido, M. y Trujillo, J. (2020) La construcción de procesos de identidad en las comunidades educativas, el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua. *Debates por la historia*. Vol. 8, núm. 1 pp. 243-266. Universidad Autónoma de Chihuahua.

Secretaría de Educación Pública (2022) Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Consultado el día 10 de marzo de 2025 en: https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/FundamentosDelMCCEMS.pdf

Zorrilla, J. (2015) El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias. UNAM

Prácticas de comunalidad como formas de cuidado. Diálogo con actores de un Consejo Técnico Escolar en un pueblo urbano de la Ciudad de México*

*Bárbara Edith Pérez Mendoza***

Resumen

El propósito de esta investigación es comprender cómo las diversas prácticas de la comunalidad presentes en un pueblo urbano de la Ciudad de México ofrecen formas de cuidado ante los problemas de violencia y adicciones entre los estudiantes de la escuela secundaria. A través del diálogo con actores del Consejo Técnico Escolar durante un ciclo escolar se interpretaron las preocupaciones, frustraciones y caminos que han explorado para la solución de los problemas presentes en la comunidad. La investigación busca identificar el uso de la memoria colectiva, las prácticas de sanación ancestral y la caminata a la sierra como actos de potencia en la reconstrucción de lazos de confianza entre familias y escuela en el cuidado de la comunidad educativa. El estudio ofrece una reflexión para mirar otras formas de atención de las problemáticas estudiantiles actuales que reivindiquen el vínculo entre la escuela, la comunidad y las familias.

Palabras clave: prácticas de cuidado, comunidad educativa, familias, consejos escolares.

Introducción

El Consejo Técnico Escolar (CTE) como órgano colegiado de la escuela secundaria entre otras múltiples tareas se encarga de atender los problemas que

* Línea temática: formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Educación y Diversidad. Cuarto semestre. Universidad Pedagógica Nacional. barbaraperezm@gmail.com

influyen directamente en la formación de las alumnas y los alumnos.[1] En los últimos ciclos escolares, la presencia de la violencia física, verbal y emocional, el consumo de sustancias adictivas ilegales y el narcomenudeo en este nivel educativo ha ido en aumento generando una gran preocupación entre el colectivo docente y los padres de familia para detectar, prevenir y hacer frente a dicho problema. Ante la ruptura de lazos de confianza que años atrás mantenía la escuela y la familia, la forma de responder ante las nuevas problemáticas hace más lento el avance.

Esta investigación se relaciona con procesos de formación del ser humano al estudiar el cuidado de sí y de otros como un ejercicio de transformación personal que integra no sólo contenidos académicos, sino una serie de prácticas comunitarias y valores que permiten el bienestar físico, mental y emocional de estudiantes, docentes y familias.

Las interrogantes que se plantean en este trabajo son: ¿Cómo pueden acompañar los docentes del CTE y familias en el cuidado de los adolescentes ante los problemas actuales desde lo comunitario?

A través del diálogo con docentes, directivos y supervisor que participan en el CTE de una escuela secundaria de Cuautepec, Ciudad de México durante el ciclo escolar 2023-2024, se busca la interpretación de las narrativas docentes y la presencia de las prácticas de la comunalidad como una posibilidad de reconstrucción de los lazos de confianza entre la comunidad educativa para el cuidado de los estudiantes ante las problemáticas actuales.

Desarrollo

Aproximación metodológica

El presente trabajo se realiza desde una perspectiva hermenéutica que más que un método es una capacidad natural del ser humano que permite responder a cuestiones humanas. (Gadamer, 2006). Mediante un proceso dinámico y dialógico entre investigador y colectivo docente, se persigue una comprensión más profunda de la realidad de los problemas educativos que aborda el colectivo

1 A partir de este punto, este trabajo utilizará el género masculino únicamente para facilitar la lectura, sin implicar ninguna exclusión de género.

docente, pero siempre con la expectativa de ampliar y enriquecer los horizontes de conocimiento.

Para este proceso se realizaron entrevistas a profundidad con diversos actores del CTE, entre ellos, docentes frente a grupo, directivos y supervisor. Todos ellos con diferentes trayectorias, edades y antigüedad en el plantel, en su mayoría son originarios de Cuautepec y otros que a pesar de vivir fuera de la comunidad han decidido quedarse a laborar en dicha escuela.

Las entrevistas se realizaron durante el ciclo escolar 2023-2024 en una secundaria general de Cuautepec barrio alto localizada en la alcaldía Gustavo A. Madero al norte de la Ciudad de México.

El cuidado de sí y de otros

En la actualidad, la educación secundaria sigue siendo uno de los mayores retos para las políticas públicas de los países en América Latina, de acuerdo con Ducoing (2017) es un nivel educativo que, al estar conformado por adolescentes y jóvenes, los problemas que atiende en su mayoría son las adicciones de sustancias nocivas, la violencia, los embarazos a temprana edad, enfermedades de transmisión sexual, entre otros. Pero este problema se agudizo ante la llegada de la pandemia por Covid-19. Según el estudio Voces-19 (Encuesta disponible en: https://www.gob.mx/salud/prensa/pandemia-impacta-en-distintos-ambitos-a-adolescentes-y-jovenes-voces-19?idiom=es), 7 de cada 10 adolescentes y jóvenes, con respecto a su salud mental, experimentaron síntomas depresivos, y el 62 por ciento dijo tener síntomas de ansiedad. Además, el 14 por ciento de adolescentes y jóvenes aumentaron el consumo de sustancias psicoactivas.

Este panorama alerta a los actores que participan en este nivel educativo a reflexionar sobre formas de cuidado aunadas a las ya existentes estrategias preventivas, protocolos de actuación que ha lanzado la autoridad educativa a través programas a nivel nacional.

El cuidado de sí, como una práctica de autoformación del sujeto desde la filosofía de Foucault (2000) consiste en "el ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser" (p.258). Y este ejercicio es un acto continuo, una forma de vida que se realiza a lo largo de la existencia.

El mundo del narcotráfico, llamado "narcocultura", ha impactado no sólo en los alrededores de la comunidad, se ha expandido en las aulas y en las con-

ductas de estudiantes, haciendo cada vez más difícil la convivencia y la labor de enseñanza de los docentes. A través de la mimetización, los adolescentes imitan y apropian la estética y los códigos de conducta de un narcotraficante, asociadas con poder y riqueza. Y que en algunos casos pasa de una imitación a hechos reales con consecuencias de tipo legal, de salud e incluso de muerte. Es urgente, pues, ocuparnos del cuidado de sí y del cuidado de los adolescentes.

En este sentido con el cuidado de sí se estaría buscando una práctica en la que el ser humano construye su propia forma de vida, una mejor vida que la que se tiene y que se cultiva día a día. Ello implica un camino de recorrido para satisfacer las necesidades vitales, para desaprender lo aprendido y ejercer un dominio sobre sí mismo y cuidarse.

Un recorrido que atienda el cultivo de la salud física, el bienestar mental y emocional para comenzar a desaprender los vicios promovidos por el capitalismo. Ornelas (2017) reflexiona que el actual modelo económico demanda gente competitiva e individualista a costa del sacrificio físico, mental y emocional, lo que ha generado una sociedad cada vez más violenta, siendo la escuela un lugar de expresión de esta mediante la intimidación, el acoso, la agresión verbal, física y sexual entre adolescentes. Por lo que alerta de la urgencia por enseñar en este nivel educativo más disciplinas como la historia y la filosofía como herramientas útiles que permitan la comprensión de la realidad y por lo tanto de su transformación.

Ahora bien, para hablar del cuidado de sí en torno al otro, será necesario primero ocuparse de sí mismo. Las familias, los docentes, directivos y la comunidad que cuidan de los adolescentes deberán en primera instancia cultivar su salud física, mental y emocional. Han de apoyarse en conjunto para tenderse la mano y tenderle la mano al adolescente a través de lo que Foucault (1999) denomina el "servicio del alma", que puede construirse al relacionarse con la familia, en una relación de protección, o con una relación de amistad entre pares. Ese servicio que permita acompañar el proceso de formación de sus hijos o estudiantes en la autonomía para el cuidado de sí.

Haciendo uso de la filosofía griega y romana, Foucault (1999) explora una serie de dimensiones que conducen a la transformación del sujeto. En primer lugar, es necesario ocuparse de sí como una forma de vida, a través de la reflexión de los propios pensamientos y formas de actuar desde un autogobierno y no por las ataduras o por la imposición de reglas sin una toma de conciencia. Además, este cuidado debe convertirse en una formación constante y no sola-

mente una transmisión de conocimientos. Dicha formación tiene una función crítica que permite desaprender lo aprendido en el entorno; una función de lucha para combatir lo que se presente a lo largo de la vida.

Este camino suscita a reflexionar sobre los acontecimientos recientes que desestabilizan el bienestar y que llevan a cuestionar la relación con el mundo actual, las relaciones violentas, las conductas que dañan la salud y encontrar un sentido diferente de la vida.

Para poder hacer frente a los acontecimientos que se presentan, Foucault (1999) señala que tenemos que "pertrecharnos de discursos verdaderos" (p.282); mismos que dependerán de nuestra relación con el mundo; que cuando surge un imprevisto, esos discursos deberán tenerse a la mano como un medicamento o como una voz interior que se va apropiando hasta formar parte de nuestro ser.

Y esos discursos, prácticas o enseñanzas pueden estar en nuestra comunidad, en nuestra identidad, en regresar la mirada a la tradición, pero no de manera nostálgica, sino a manera de resistencia, como una lectura o consejo heredado que transforma nuestros actos para vivir de una forma mejor de lo que se vive en el momento actual. Esas prácticas o enseñanzas que lleven a preservar los valores básicos para la convivencia, como lo son la confianza, la amistad, el reconocimiento de lo otro. Prácticas comunitarias que nos permiten saber que no todo está perdido, que no todo el panorama es trágico.

Prácticas de comunalidad en el pueblo urbano de Cuautepec

Cuautepec se localiza entre los límites de la Ciudad de México y el Estado de México, está rodeado por la Sierra de Guadalupe, espacio natural que provee oxígeno y recreación a sus habitantes. Aunque su presencia histórica data de la época prehispánica y durante la colonia, fue durante el siglo XIX y XX cuando se tuvo la mayor gestión para ganar el territorio que posee en la actualidad. Fue una de las primeras poblaciones en recibir tierras ejidales que durante varios años dictaría su forma de vida dedicada al cultivo de maíz, frijol, calabaza y nopal, así como la cría de ganado, además de tradiciones y costumbres propias. Era el pueblo más cercano al que habitantes de la ciudad llegaban en ferrocarril para poder disfrutar de un día de campo, de fiestas religiosas y de su gastronomía. Sin embargo, la presencia de la vida moderna a finales del siglo XX con la instauración de fábricas en los municipios colindantes hace que la gente abandone las actividades del campo y se incorpore al trabajo industrial. Al

mismo tiempo que comienza un acelerado crecimiento de su población ante la llegada de migrantes provenientes de otras entidades del país y que comienzan a ocupar terrenos de forma irregular en las laderas de la sierra, haciendo difícil la movilidad y la obtención de los servicios urbanos. (Ochoa, 2021)

Con la llegada de los nuevos pobladores, señala Ochoa (2021) se origina una diferenciación: los originarios, es decir los nacidos en Cuautepec, y los avecindados, quienes llegaron de fuera. Los originarios son familias que se pueden distinguir por sus apellidos, poseen tradiciones más comunitarias como las fiestas cívicas, las caminatas a la Sierra de Guadalupe y aquellas que tienen que ver con festejos de la religión católica; mientras que los avecindados traen consigo otras tradiciones que tienen que ver con sus orígenes, como los zapotecos, los mixes y los Huehuenches.

Este pasado y presente de Cuautepec lo configura como un pueblo urbano, pues como lo señalan Portal y Álvarez (2011), los pueblos urbanos en la Ciudad de México son poblaciones con "actividades propias del pueblo con prácticas citadinas" (p. 20), pues a lo largo del tiempo modifican sus rasgos identitarios para participar de los procesos propios de la urbanización. La identidad de Cuautepec se configura a partir de la memoria individual y grupal de sus integrantes, las 55 familias originarias y las familias de migrantes que aportan nuevas tradiciones. Y estos procesos de identificación, tienen lugar en las prácticas sociales y culturales que se pasan de generación en generación, las cuales garantizan su permanencia en el tiempo. Los ejes que rigen la organización de los pueblos urbanos son el territorio como espacio en donde se tejen las relaciones, el tiempo cíclico a través de las fiestas y sus tradiciones y el parentesco conformado por las familias. Esta forma de organización les permite distinguirse de otros grupos y reconocer su lugar en el mundo (Portal y Álvarez, 2011).

Hoy en día, diversos colectivos de Cuautepec están comenzando a tejer lazos históricos y procesos de identificación con el lugar, y que surgen como una necesidad de cuidar lo propio, a través de las caminatas a la Sierra de Guadalupe, las prácticas de sanación como la danza prehispánica y el temazcal, la feria del libro, festivales de música y de danza y la difusión a través de una revista comunitaria (Revista "Conexiones. Cuauhtepec, voces de la comunidad". Disponible en: https://revistaconexionescuauhtepecvocesdelacomunidad.wordpress.com).

Esta práctica es una muestra de lo que Martínez (2003) denomina comunalidad, que es una forma de resistencia a la vida moderna a partir de revalorar

la vinculación del ser humano y la naturaleza para el provecho, el gozo y uso de manera armónica para sí mismo y para los demás. Que ante un panorama globalizador y aún más en los espacios urbanos lo comunalitario puede enriquecerse a partir de la oralidad. La oralidad, señala Martínez es "el instrumento de comunicación más natural en el mundo en que vivimos...al que todos tenemos acceso." (p. 61) y que se mantiene a través de la música, la danza y el teatro para garantizar la reproducción de los valores propios de la comunidad; pero también en los relatos que se platican, se cuentan y se reproducen a través de la memoria heredada por los abuelos y las abuelas. Es decir, la memoria colectiva que nutre nuestros recuerdos, mismos que como señala Halbwachs (2004) construimos en grupo "pues en realidad nunca estamos solos" (p.25).

El CTE y las familias. Tenderse la mano para el cuidado de los adolescentes

A través del diálogo con docentes de Cuautepec, es posible mirar diversas formas de cuidado de los adolescentes que guardan relación con el contexto histórico y multicultural de la comunidad. Los docentes que han vivido durante varias décadas en la zona y que incluso son originarios del pueblo, cuentan con el conocimiento de prácticas de comunalidad que han heredado de sus familias. Y los docentes que no viven en el pueblo pero que trabajan en él desde hace varios años, han observado e incluso apropiado algunas de las tradiciones. Sin embargo, este conocimiento y apropiación de prácticas de comunalidad han perdido su presencia en las escuelas, pues las dinámicas de trabajo y las diferentes demandas de gestión desde lo institucional en las últimas décadas, han desplazado aquellas actividades que no se consideran meramente para la atención del aprendizaje en el aula.

El CTE en décadas previas a la reforma educativa del 2013, se había apropiado como un espacio en el que se organizaban las actividades académicas, culturales y festivas que se realizarían a lo largo del ciclo escolar; tales como los festivales, el día de muertos, la pastorela, los talleres para padres de familia, el desfile y las caminatas a la Sierra de Guadalupe y todas aquellas tradiciones que eran promovidas por escuela, docentes y familia. Sin embargo, a partir de dicha reforma las temáticas del CTE comienzan a dictarse desde la autoridad educativa poniendo énfasis en los resultados de los aprendizajes. A través de una serie de reglas denominadas "normalidad mínima", todas las actividades es-

colares estarían centradas en la enseñanza y el aprendizaje en el aula, relegando así el trabajo docente a los contenidos de las asignaturas en su salón de clases y dejando de lado todo tipo de actividades que no estuvieran relacionadas con el cumplimiento de planes y programas.

Hoy que las problemáticas de violencia y adicciones entre los estudiantes van en aumento; los docentes se sienten solos al tratar de brindar un acompañamiento, pues lo padres de familia se han desentendido de la formación de sus hijos, han perdido la credibilidad y la confianza en el trabajo docente que en tiempos anteriores era incuestionable. Dicho vínculo, como señala Vázquez (2025) "se ha debilitado, erosionado por las exigencias del trabajo, las distancias físicas y emocionales que imponen las condiciones de vulnerabilidad y, sobre todo, por un sistema que ha convertido a las familias en meras espectadoras del proceso educativo" (p. 246).

Y esas distancias físicas y emocionales han ocasionado que las prácticas como las caminatas a la Sierra, las prácticas de sanación ancestral, las danzas prehispánicas, entre otras, se eviten por no tener problemas legales que vulneren la seguridad laboral del docente.

Consideraciones finales

La memoria colectiva como recuerdos que nos acompañan, son una posibilidad para comprender la riqueza presente en la comunidad y que al interpretarlos podemos adquirir nuevos significados en la convivencia con los otros.

Las prácticas de sanación que son conocidas y practicadas por los docentes de Cuautepec, tales como el temazcal, la danza prehispánica y la meditación, son prácticas que se han aprendido desde la colectividad y fuera del contexto institucional, pero que será necesario volver a mirarlas pues ofrecen otras formas de acompañar el cuidado de sí y de los otros.

Es necesario continuar el diálogo entre los integrantes del CTE y las familias para redescubrir esas relaciones que mantenían la confianza y que permitían tenderse la mano para afrontar juntos los problemas de la comunidad y una formación para cuidarse y cuidar de los adolescentes.

De acuerdo con el grado de avance, se discuten los resultados parciales o finales en torno a la postura teórico-metodológica asumida y a los objetivos planteados.

Referencias

Ducoing Watty, P. (2017). *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Peru)*. IISUE.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y Hermenéutica*. Obras esenciales, volumen III. Paidós.

Foucault, M. (2000). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984). *Nombres. Revista de Filosofía*, (15), 257-280. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/2276/1217

Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y Método II*. Sígueme

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Martínez Luna, J. (2003). *Comunalidad y Desarrollo*. Conaculta.

Ochoa Tinoco, C. (2019). Del set cinematográfico al caos metropolitano en Gomezc-césar Hernández I., Ochoa Tinoco, C., *Cuautepec. Actores sociales, cultura y territorio*. UACM.

Ornelas Huitrón, A.M. (2017). La adolescencia en el mundo globalizado en P. Ducoing Watty, *La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Peru)*. IISUE.

Portal Ariosa, M., Álvarez Enriquez, L. (2011). Pueblos urbanos: Entorno conceptual y ruta metodológica en L. Álvarez Enriquez, *Pueblos Urbanos, identidad, ciudadanía y territorio en la ciudad de México*. CEIICH-UNAM.

Vázquez Vega, S.L. (2025). Comunidades, familias y proyectos como estertores de aprendizajes. Un estudio desde Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 30 (104), 235-249.

Fortalecer la función docente para la enseñanza de la química: pistas para lograr el *habitus* científico en estudiantes de secundaria*

*Gabriela Ángeles De La Cruz***

Resumen

La presente investigación versa sobre el fortalecimiento de la función docente. Se basa en el cumplimiento de una de las políticas internacionales, la Agenda 2030, que en su objetivo número 4, resalta la necesidad de una educación de calidad, para reducir las desigualdades, garantizar el acceso universal de la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestro país en todos los niveles educativos. De ahí la necesidad de investigar sobre cómo reorientar el trabajo docente. El objetivo principal de esta investigación es fortalecer la función docente para la enseñanza de la química en educación secundaria a través del estilo por descubrimiento guiado para lograr que el alumno se apropie del "*habitus* científico". Se trabajará con una metodología cualitativa a partir de la Investigación-Acción para recabar datos que permitan analizar el impacto de la práctica docente del profesor de química de la escuela secundaria "Plan de Ayutla" de la comunidad de Zaragoza, Timilpan, Estado de México. De tal forma que se evalué el progresó que alcanzaron los alumnos durante el ciclo escolar 2024-2025 a través de ejercicios integradores de aprendizaje (EIA).

Palabras clave: enseñanza de las ciencias, función docente, *habitus* científico.

* Línea temática: procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores).
Porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151Toluca, Sede Regional Acambay.
gaby1angeles@gmail.com

Introducción

Actualmente la educación secundaria en México implementa la enseñanza-aprendizaje agrupada por campos formativos, he ahí la necesidad de analizar la práctica docente en la enseñanza de la química. Para ello es sustancial saber en qué referentes de la política educativa se sustentan tales decisiones, así que primeramente explicaremos algunos marcos normativos internacionales y nacionales. La agenda 2030, que en lo general busca consolidar la sustentabilidad para mejorar nuestra vida en el planeta, en su objetivo 4 resalta la necesidad de una "Educación de Calidad", ya que busca reducir las desigualdades, así como garantizar el acceso universal de la educación de los niños y niñas en el mundo en todos los niveles educativos.

Por su parte la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su artículo 3º, nos menciona que todo individuo tiene derecho a recibir educación. (CPEUM, 2025). En seguimiento a nuestra constitución, la Ley General de Educación, plantea en su artículo 7mo fracción VII "Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas, así como su comprensión, aplicación y uso responsables (LGE, 2019).

En el contexto estatal contamos con la Ley de Educación del Estado de México, que en su Artículo 9 versa sobre: la prestación de los servicios educativos, el cual impulsará el desarrollo humano integral para: la formación del pensamiento crítico, la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo (LEEM, 2024). Estas políticas educativas se alinean para dar seguimiento a lo planteado con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana,(NEM) en el cual el diseño curricular pasa de la fragmentación por asignaturas a un modelo que plantea la interacción del conocimiento de diversas disciplinas denominados campos formativos los cuales "tienen como propósito abordar temas o problemáticas desde una perspectiva complementaria entre las disciplinas o áreas de conocimiento" (SEP, 2024, p. 12).

La enseñanza de la química entra en el campo formativo "Saberes y pensamiento científico", el cual tiene como objetivo "la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social" (SEP, 2024, p.55), la cual implica la interacción entre las disciplinas de -Biología, Física, Química y Matemáticas-.

Problematización

De acuerdo con la NEM el objetivo del proceso enseñanza aprendizaje se centra en transformar la educación vista desde un enfoque humanista, dejando a un lado prácticas estandarizadas en la enseñanza. En este sentido, el análisis de la práctica docente cobra importancia, pues permite identificar factores que posibilitan o interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la dinámica áulica se propician espacios contextualizados en donde el estudiante genera estrategias de solución a las situaciones planteadas. Sin embargo, en la cotidianidad escolar no siempre existen las condiciones de tiempo, espacio y materiales para abordar disciplinas como la química. En donde los propios contenidos curriculares se encuentran alejados de la realidad contextual de los estudiantes. Por lo cual, al analizar la práctica docente, también se pueden identificar áreas de oportunidad para fortalecer el trabajo frente agrupo desde el ámbito didáctico-metodológico.

A partir de todo lo anterior, se presenta la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la función docente para la enseñanza de la química en secundaria a través del estilo por descubrimiento guiado para lograr el *habitus* científico? Para atender dicha interrogante se plantearon los siguientes objetivos:

General

Fortalecer la función docente para la enseñanza de la química en secundaria a través del estilo por descubrimiento guiado para lograr que el alumno comprenda el *habitus* científico en el contexto en el que vive.

Específicos

1. Realizar un diagnóstico de grupo que le permita al docente conocer el desempeño del alumno ante una problemática de su entorno, través de un ejercicio integrador de aprendizaje.
2. Fortalecer la enseñanza aprendizaje de la química para promover que el alumno desarrolle un *habitus* científico bajo la experimentación, constante guiada por el docente de química.

3. Valorar a través de ejercicios integradores de aprendizaje el alcance que tuvo el desarrollo del *habitus* científico en los estudiantes.

Descripción de la experiencia de la intervención

Para este apartado es presiso definir qué es práctica y función docente. Este tema no es nuevo al contrario es una vieja discusión que constantemente se reformula. Para Rodríguez (2007) "la práctica, se basa en la práctica y la reflexión sobre la práctica" (p. 700), es decir se trata de hacer una meditación sobre la acción de la forma de enseñanza. Para dicha reflexión es pertinente el análisis de la "formación inicial y permanente de los docentes, tanto para el mejoramiento constante de la enseñanza como para el desarrollo teórico de la Pedagogía" (Rodríguez, 2007 p. 700).

De alguna forma la propuesta del autor es asertiva pero solo parcialmente, pues la autorreflexión de nuestra práctica es mermada por el ego, siempre presente de autocomplacencia, es decir que a ojos propios quizás se piense que todo cuanto se realiza como profesor es adecuado y correcto, luego entonces se necesita también una opinión externa que permita una mirada más objetiva que rompa con la autocomplacencia.

Por su parte González y Triviño (2018), sostienen que los profesores deben considerar que la educación debe dar respuesta a una nueva sociedad y ser conscientes que la educación "está en proceso de cambio no solo estructural sino metodológico y en dicho cambio el alumnado se sitúa en el centro del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, siendo el verdadero protagonista del mismo" (p. 384). Cabe resaltar que esta visión empata con la propuesta de la NEM, por lo cual es necesario repensar las metodologías docentes y adecuarlas a los nuevos objetivos donde "El maestro debe ser uno de los principales beneficiarios del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación" (González y Sánchez, 2021, p. 4).

Por otra parte "la mediación pedagógica es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar sentir, crear, innovar, descubrir, y transformar su entorno" (Parra y Keila, 2010, p. 158). Estas propuestas de algún modo intentan romper con la concepción antigua en la que el profesor solo era el depositario de conocimientos y el alumno el aprendiz. Hoy en día es necesario acoplarnos al humanismo en el que todos los involucrados en la

enseñanza de los niños y las niñas de México convergen en un mismo objetivo, dotar de conocimientos, habilidades y aptitudes ante las problemáticas y contextos de un mundo diverso.

Estilos de enseñanza y descubrimiento guiado

Un estilo de enseñanza es un "conjunto de actitudes y acciones sustentadas y manifestadas por quien ejerce la docencia, expresadas en un ambiente educativo definido y relativas a aspectos tales como relación docente-alumno, planificación, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje"(De León, 2005, p. 76); es decir el estilo de enseñanza describe las funciones y práctica docente, en conjunto con las habilidades y conocimientos que él y la docente emplea como recursos para cumplir el objetivo de que los alumnos logren un aprendizaje.

> En definitiva, se trata de considerar una serie de componentes que tienen un papel esencial en el estilo de aprendizaje del alumno y en el estilo de enseñanza del docente, dando origen a diferencias individuales importantes, que los educadores deben abordar a la hora de ajustar su enseñanza (Peiteado, 2013, p. 52).

A la hora de hablar de estilos de enseñanza podemos dimensionar que han existido múltiples intentos por clasificarlos desde distintos puntos de vista y metodologías, por lo que describirlos nos llevaría mucho tiempo. Para atender nuestro propósito, definimos que es el "descubrimiento guiado". Esta propuesta nace en 1993, diseñada por Mosston y Arsworth quienes menciona que: "potencia de mayor manera las respuestas de los estudiantes a niveles cognitivo y afectivo que estilos como el mando directo o el de la práctica" (Rodríguez y Hoyos, 2022, p. 44).

El descubrimiento guiado nace de un estilo de enseñanza diseñado para el aprendizaje de la educación física y el deporte, pero en la actualidad este modelo teórico puede implementarse en otras áreas de conocimiento. Isaza y Henao; nos dicen que permite la participación democrática, importancia social del trabajo docente y mejoramiento profesional, siendo un estilo de enseñanza innovador pues incorpora elementos cognoscitivos. Permitiendo así que los estudiantes logren un alto rendimiento académico, en la medida sus actitudes impulsan una relación democrática que permite dar soluciones a los problemas, tomar decisiones, intercambiar ideas y expresar libremente opiniones; a la vez,

que posibilita procesos de enseñanza cada vez más innovadores y creativos (Isaza y Henao, 2012, p. 139).

El docente bajo la enseñanza por descubrimiento guiado resulta pertinente pues no es el trasmisor de conocimientos, sino un facilitador para la reflexión sobre la experimentación, lo cual es muy oportuno en la enseñanza de la química. Lo que nos hace recordar los fundamentos del campo formativo saberes y pensamiento científico y esto nos permite contextualizar lo que algunos autores denominan *Habitus* científico.

Habitus científico

Hernández (2024) sostiene que los hábitos científicos que se generan en la enseñanza de la química en nivel secundaria son:

> pensamiento crítico, resolución de problemas contextualizados, cuidado de la naturaleza, alfabetización científica, lenguaje científico, curiosidad científica, conciencia por el ambiente, generar conocimiento entre pares, percibe problemas ambientales, emprenden proyectos científicos comunitarios, promueven estilos de vida saludables, potencian el desarrollo sostenible y sustentable.

Estos hábitos concuerdan con los principios del campo formativo al que pertenece la diciplina de química dentro de la NEM, pero no queda claro metodológicamente cómo llegar a lograr este listado de criterios. Por lo cual es necesario entender de dónde nace eso que denominamos *habitus* científico.

El *habitus* científico es entendido como una forma natural de aprendizaje; la propuesta conceptual es acuñada por el sociólogo Pirre Bourdieu en el siglo pasado. Castillo y Cabral, definen a los hábitos "como el modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas" (2024, p.10). Por su parte Maturana (2022) nos dice que el *habitus* científico se piensa "como un sistema adquirido de esquemas generadores, disposiciones duraderas y socialmente construido; constituye el fundamento objetivo de conductas regulares" (p. 456).

Luego entonces entendemos que el *habitus* científico es una forma de aprendizaje que se nutre de la regularidad o repetición de actos que se internan cognoscitivamente por la práctica o acto experimental en la que todos los sentidos son fundamentales en el aprendizaje.

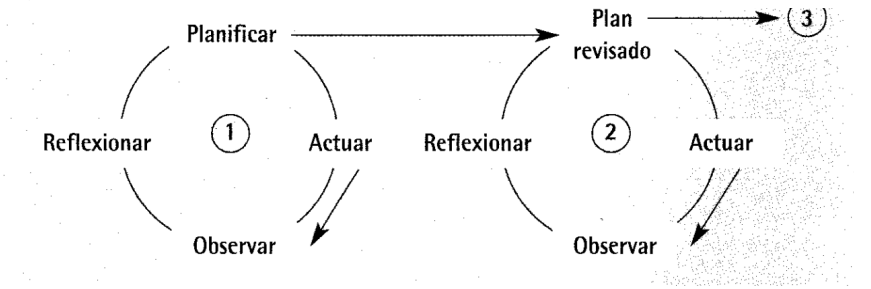
Metodología

Según la naturaleza de nuestro proyecto aplicamos un método cualitativo, el cual "describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones" (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400). Nos interesa conocer cuál es la percepción y las dificultades que enfrentaron los alumnos de la escuela Secundaria 0451 "Plan de Ayutla" ante la implementación del estilo de enseñanza por descubrimiento guiado. En un primer momento se aplicó un ejercicio integrador de aprendizaje que comprende una sola problemática a resolver en distintas respuestas. Los alumnos tuvieron que responder reflexionando sobre su contexto, estos resultados permiten estimar el avance de su aprendizaje.

En este mismo tenor se implementa la investigación-acción, el cual es un enfoque metodológico que combina la producción de conocimiento con la transformación social. Se basa en la participación activa de los sujetos involucrados en el proceso de investigación permitiendo generar cambios en las condiciones sociales de los participantes, promoviendo una relación equitativa entre los investigadores y la comunidad estudiada (Kemmis, 1988).

Desde una perspectiva crítica no solo busca comprender la realidad social, sino también transformarla a través de la acción colectiva. Se estructura en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, en los que los participantes analizan sus propias prácticas y generan estrategias para su mejora (Latorre, 2003). Dentro de todo esto se puede inferir que la investigación-acción es cíclica, tal como se muestra a continuación (ver figura 1):

Figura 1
Espiral ciclo de la IA



Fuente: espiral cíclica de la investigación-acción, Latorre (2003).

Dentro de esta espiral, se pretende que:

1. Desarrollar un plan de acción para mejorar la práctica actual.
2. Actuar para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
3. Observar la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
4. Reflexionar sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo (Latorre, 2003).

A partir de la metodología de IA donde la ruta a seguir es un proceso cíclico, hicimos uso del enfoque STEAM en la parte de la planificación. Este enfoque permite que el estudiantado aprenda participando en la determinación, indagación, atención o solución de problemas, incluso si esto requiere crear un instrumento tecnológico (SEP, 224). Asimismo este enfoque costa de 5 fases, ver tabla 1.

Tabla 1
Fases del enfoque STEAM

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 4
+Introducción al tema +Uso de conocimientos previos sobre el tema a desarrollar. +Identificación de la problemática.	+Diseño de investigación. +Desarrollo de la indagación.	+Organizar y estructurar las respuestas a las preguntas específicas de indagación.	+Presentación de los resultados. +Aplicación	+Metacognición

Fuente: recuperado del Plan de Estudios 2022

Ruta metodológica

Las problemáticas del contexto social surgen de un diagnóstico socioeducativo realizado a finales del ciclo escolar 2023 y 2024, del cual retomamos cinco problemáticas, éstas se adaptaron a los contenidos de la disciplina de química, ver tabla 2.

Tabla 2

Ruta metodológica para lograr el Habitus científico en los alumnos de secundaria



Habitus científico

Evaluación diagnostica a alumnos	Problemáticas del contexto social	Contenido de la disciplina de química	Momentos de la IA		
A través de un ejercicio integrador de aprendizaje	Violencia y acoso Trabajo colaborativo Quema de basura Contaminación del agua Contaminación ambiental	Ácidos y bases Enlaces químicos Reacciones químicas Mezclas Concentración de las mezclas	Planeación	Acción / reflexión	Evaluación
			Seguimiento por descubrimiento guiado		
			Implantación del Enfoque STEAM	Rubrica y guía de observación	EIA

enseñanza por descubrimiento guiado



Nota: esta tabla de elaboración propia muestra las fases de IA, problemáticas y contenidos.

Descripción de los resultados parciales o finales

En seguimiento a nuestro primer objetivo, al inicio del ciclo escolar 2024-2025 se aplicó la prueba MEJOREDU con los Ejercicios Integradores de Aprendizaje donde se obtuvieron los siguientes resultados del campo formativo saberes y pensamiento científico. Ver tabla 3.

Tabla 3

Resultados de la evaluación MEJOREDU con los Ejercicios Integradores de Aprendizaje

Grupo	3 A	3 B
Resultado	Saberes y Pensamiento Científico	
Sin evidencias de desarrollo de aprendizaje.	0	0
Se requiere apoyo para desarrollar el aprendizaje.	11	12
En proceso de desarrollo.	21	12
Aprendizaje desarrollado	1	0

Fuente: tabla recuperada de la prueba MEJOREDU, septiembre 2024.

La prueba se aplicó a 33 alumnos del 3 A y 24 del 3 B, dando un total de 57 alumnos de los cuales solo uno de ellos resultó contar con el aprendizaje desarrollado, mientras que 33 alumnos están en proceso de desarrollo y 23 alumnos requieren apoyo para desarrollar el aprendizaje, por lo cual es un área de oportunidad para que al final del curso se aplique nuevamente la prueba y comparemos el avance.

Referencias

Castillo Rosas, A. y Cabral Rosetti, L. G. (2024). Los docentes de ciencias básicas, concepciones y prácticas. Un estudio exploratorio en el contexto del Tecnológico Nacional de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*,15, pp. 1-24. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1996

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). (2025). *Artículo tercero constitucional.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

De León C., I. J., (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación,* (57), 69-97.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (18 de marzo de 2025). *Ley General de educación 2019.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

Gaceta del Gobierno (19 de marzo de 2025). *Ley de Educación del Estado de México 2024.* https://dpe.edomex.gob.mx/dpe/ssii/documentos/anteproyecto2025/Instrumentos2025/leyEducacion_febrero2024.pdf

González Ortega, B., y Sánchez-Sánchez, I. E. (2021). La utopía de la revalorización docente. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *9*(1), .https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2846

González, S. y Triviño, M.A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (2), 371 - 388. http://hdl.handle.net/10481/53123

Hernández Vázquez, A. (2024). *Las Prácticas de Evaluación de los Aprendizajes como Mecanismo para Formar Habitus Científico en Química con Alumnos de Educación Secundaria*. En XXVII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Isaza Valencia, L., y Henao López, G. C. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research, 5*(1), 133-141.

Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

Latorre, A. (2003*). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Maturana, O. Y. (2022). Integración Teoría y Práctica desde el Enfoque de Aprendizaje por Descubrimiento en la asignatura Biología Molecular del programa de Licenciatura en Biología y Química de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora (LadECiN)*, 1(1), 441-459.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual.* Pearson.

Naciones Unidas (2015) (17 de febrero de 2026). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1

Parra, F. y Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155-180.

Peiteado, M. G. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista de estilos de aprendizaje*, *6*(11).

Rodríguez, N., (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere*, 11(39), 699-708.

Rodríguez-Martínez, D. F., y Hoyos-Cuartas, L. A. (2022). Estilos de enseñanza de Mosston y Arshworth: del origen a la actualidad. *Pensamiento y Acción*, (32), 33-50.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. [*Material en proceso de edición*]. SEP.

SEP, (2024). *El Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6.* SEP.

Uncala G. S (2008). *Los estilos de enseñanza del profesor/a. Experiencias Educativa*. FETE-UGT SEVILLA

Prácticas de formación en la construcción de las identidades de género y cuerpo sexuado desde un internado de una escuela normal rural femenil*

*Danae Marmolejo Sandoval***

Resumen

En esta ponencia se expondrán los avances y discusiones que hay entorno a la investigación, en proceso de construcción, sobre las prácticas formativas que se desarrollan en el internado sobre la conformación de identidades de género y en el cuerpo sexuado de las estudiantes normalistas. La investigación se ubica en la Escuela Normal Rural femenil "General Emiliano Zapata" de Amilcingo, Morelos y se retoma la discusión sobre la perspectiva histórica de la construcción de la escuela misma y de la repercusión reciente en los procesos propios de las alumnas. Además de la reflexión teórica sobre la construcción de los espacios, significantes desde Oslender (2008) y de la relación que tiene sobre la construcción de lo que identitariamente contiene el ser maestra normalista desde una perspectiva sobre el género y los cuerpos sexuados en Butler (2024) y de la relación con sus emociones y conflictos escolares de Kaplan & Szapu (2020).

Palabras clave: formación docente, género, identidad, cuerpo, escuela normal.

* Línea temática: 9. Formación e identidad.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
danae.marmolejo@cinvestav.mx

Introducción

El proceso de formación que ocurre dentro de las escuelas Normales rurales ha ocupado diversas investigaciones desde la perspectiva histórico, social, cultural y política en la que se ha dialogado sobre la construcción de la institución educativa y su relación con el estado nacional o desde la conformación del mismo proceso pedagógico; en este mismo sentido, considero que sigue siendo pertinente ahondar en el tema y analizar su situación en tiempos recientes en relación con su proceso histórico, desde mi proyecto de investigación identifico como punto de partida del problema de investigación el análisis de las prácticas formativas en la construcción de las identidades de género y del cuerpo sexuado desde un internado.

Anteriormente realicé una investigación sobre los procesos de formación integral en otra escuela Normal rural femenil y tuve como conclusiones que es un proceso que se conforma de múltiples esferas que actúan directamente en su formación académica y personal de las estudiantes normalistas Marmolejo Sandoval (2025). Identifiqué que existe una construcción muy particular sobre las identidades individuales derivado de su proceso formativo desde la cotidianeidad y en continuidad, productos del proceso histórico social y político de las mismas escuelas Normales rurales.

En la investigación observé múltiples situaciones que me hicieron preguntarme más sobre la construcción de sus identidades de género y de la relación que tiene las prácticas formativas y de cómo se construye su proceso de aprendizaje desde su cuerpo sexuado y de los significados sociales y culturales que conllevan la educación normalista. Por ejemplo, el momento en el que se dan cuenta que no las están observando sus familias, específicamente sus madres, padres o figuras de autoridad familiar y empiezan a desenvolverse o a generar prácticas cotidianas que en sus contextos no estarían bien vistos, puede ser la parte política, pero me centro más en la consolidación de las identidades de género sobre lo que puede ser o debería ser una maestra normalista o también de lo que puede llegar a ser las relaciones sexo-afectivas heterosexuales u homosexuales. Agregó que las prácticas pueden ser diversas y no necesariamente tienen que ser en relación con sus familias, en ese sentido pienso que el problema de investigación trata de dar cuenta de la complejidad en la que se ven involucradas las alumnas normalistas y de su proceso de construcción subjetiva que atraviesa la identidad de género y en sus cuerpos sexuados.

En este mismo sentido me parece importante señalar que mi interés es producto de la reflexión sobre la relación que tienen las condiciones materiales en las que se desarrollan las actividades, sobre todo en el internado, y de las repercusiones directas en su construcción como sujetas y del proceso histórico que sigue influyendo directamente en su formación.

En el internado se construyen y se transforman las identidades de las normalistas rurales, el grado y profundidad puede variar, pero se torna imprescindible por tomar en cuenta puesto que considero que es un espacio que se produce desde la vida social y en la que se generan significados y muchos códigos culturales que se relacionan directamente con las prácticas formativas de las normalistas.

En cuanto a las investigaciones que se han realizado sobre las escuelas Normales rurales nos encontramos con un amplio panorama que ha recuperado y debatido diversos procesos, existe un conjunto de trabajos que han construido una perspectiva histórico sobre la conformación de la institución educativa y de la relación con el Estado mexicano y sus procesos de transformación, también las hay sobre la consolidación de un perfil docente muy particular, relacionado con un tipo de labor comunitaria y en algunos casos se ha retratado su trabajo político, entre los que considero fundamentales se encuentran Civera (2013, 2010, 2006a, 2006b), Coll (2015), Ortiz Briano (2012) y Morales Dueñas (2022). En estos textos se ha dialogado y se han construido análisis sobre los orígenes de las escuelas, su organización estudiantil y de las particularidades que existen en cada proceso, se da cuenta de la heterogeneidad que existe en torno a estas instituciones educativas, de los sujetos que participan y de los contextos en los que se encuentran.

Por otro lado, se han producido distintas investigaciones que han reflexionado en torno a la construcción de las subjetividades de la comunidad estudiantil normalista, en las que se cuestionan los procesos de formación que ocurren dentro del internado y de la relación que tiene con su participación política, académica y desenvolvimiento personal. Uno de los textos referidos es el de García Aguirre (2021), en el que retomo parte de su análisis sobre la vivencia que hay en el internado y del reconocimiento que hay sobre la colectividad, de igual manera me parece relevante su aporte sobre la diversidad que hay en la formación con respecto a la parte "cultural" que puede traducirse en "ser músico", que implica reconocer un gusto independiente al discurso político o en contra de la sociedad en general. También en cuanto a la construcción de

las subjetividades en torno a lo que ella identifica desde la institución familiar en la que hay un poder patriarcal y por otro lado está la institución de la escuela y su poder estatal (García Aguirre, 2021).

Otro rasgo por sumar es "la subjetividad de mujeres en el pasado reciente y los cuestionamientos al orden patriarcal del mundo social que circulan en las afectividades, la vida cotidiana, las organizaciones y las mujeres" (García Aguirre, 2021, p. 257). En esta línea considero pertinente continuar con esta reflexión en torno a los procesos de formación y de subjetividades en torno al cuestionamiento de lo que significa ser mujeres, que tipo de mandatos hay sobre esto y que tanta apertura hay en su formación como alumnas normalistas.

También identifico la relevancia que hay sobre la construcción de los espacios y de las practicas sociales y de las relaciones sociales que se participan en la construcción de sus lazos cotidianos, de confianza y de solidaridad (García Aguirre, 2021).

Además, considero relevante otro texto académico que discute sobre la configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista, investigación de Torres Corona (2022), retomo el análisis que hace sobre la construcción histórica que hay sobre el normalismo rural sobre lo que propone como "sujeta" normalista. En la que reflexiona en torno al conjunto de procesos complejos que conforman la agencia de las normalistas y que producen experiencias que terminan por situar su perspectiva como sujetos sociales con dinamismo en tanto la aproximación de una realidad en constante movimiento y en el que hay multidimensionalidad (Torres Corona, 2022, p. 27).

Agrega en este proceso de constitución la relevancia del proceso pedagógico desde la conformación de un proyecto pedagógico de Estado en el que hay "una cultura escolar particular, (que implica) sus transformaciones históricas, pero también como producente de nuevas realidades al resignificar, resistir, negociar, rechazar o apropiarse de dicho proyecto" (Torres Corona, 2022, p. 28).

Torres Corona (2022) considera dentro de las experiencias (que retoman las estudiantes) la importancia del encuentro con "otras", en el que la diversidad y la particularidad de relacionarse y construir lazos cercanos y significativos construye una parte importante en la "sujeta" normalista dentro de su proceso formativo.

En ambas investigaciones Torres Corona (2022) y García Aguirre (2021) se dialoga sobre la importancia del internado y la construcción de espacios y

temporalidades que posibilitan la construcción de las subjetividades y de la identidades.

Por otro lado, me interesa particularizar en mi investigación el proceso histórico pertinente de la escuela en la que centro mi interés, tomando en cuenta su contexto en el que se originó, por lo que retomaré el trabajo de González & Amann (2009) en el que reconstruyen la conformación de la Escuela Normal Rural femenil "General Emiliano Zapata", en Amilcingo, Morelos. En concreto lo que apuntan los investigadores es que esta escuela tiene la particularidad de ser la más joven de todas las escuelas normales rurales y nace a raíz del movimiento popular-campesino. En la época en que se fundó había un contexto histórico social y político muy particular, puesto que después del 68 se desplegó una política gubernamental para cerrar las escuelas normales rurales, que llevó al cierre en 1969, entre otras, de la Escuela Normal Rural de Palmira (Morelos), pero la población de la Normal se opuso y después de demandar, se organizó y comenzó a dar clases en una escuela autónoma. Gracias a la presión del movimiento popular y a la alianza con la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), en 1973 se reconoció y oficializó su creación.

En conjunto, delimitaré el análisis de mi investigación en torno a la identidad de género y el cuerpo sexuado de las jóvenes estudiantes, considerando y construyendo el análisis en relación con la perspectiva histórica de la Escuela Normal Rural femenil de Amilcingo, Morelos y mi pregunta de investigación central es:

- ¿Cuáles son las prácticas formativas que se constituyen en un internado femenil en relación con la identidad de género y el cuerpo sexuado de las estudiantes normalistas rurales?

  En esta misma línea mi objetivo general será:

- Identificar y analizar las experiencias dentro del internado sobre la construcción del cuerpo sexuado, en la identidad de género y en las identidades colectivas de las estudiantes normalistas.

Y sobre los supuestos que identifico en mi investigación es la relevancia de la conformación de un cuerpo sexuado y de la identidad de género para la misma formación de las estudiantes normalistas en las que existe la posibilidad de existir gracias al internado y al proceso histórico de la misma institución educativa.

Desarrollo

Sobre el enfoque teórico la investigación constará de un dialogo a partir de la conformación de las identidades de género en relación con la construcción del cuerpo sexuado y las implicaciones formativas en las normalistas, las cuales pueden ser individuales, como la cuestión emocional y también la parte colectiva, en la está la cuestión política pero también de la conformación de relaciones sociales y afectivas en colectivo.

Para esto retomaré a Butler (2024) y su cuestionamiento que hace sobre la asignación del sexo y por lo tanto del género, en el que se construye una idea performativa social y cultural, a partir de la diferencia biológica de las capacidades, deseos e identidades de género, y particularmente retomamos su reflexión en relación con la identidad del normalismo, centrado en las mujeres. De igual manera retomo lo que sostiene en el que es el cuerpo, tiene un papel importante en la conformación de los sujetos y las relaciones sociales que se mantienen a partir de éste, son fundamentales para la encarnación del género y en conjunto el desenvolvimiento de las y los individuos (Butler, 2024).

Por otra parte, retomo para la concepción del cuerpo la perspectiva de Kaplan & Szapu (2020), en el que nos dicen que "los cuerpos se ubican en el centro de las interacciones cotidianas constituyéndose como elementos para leer la humanidad de un otro y, por ende, son plausibles de convertirse en signos de distinción o exclusión (p.27). Además, en esta interacción se configuran mediante la percepción personal y social del cuerpo de acuerdo con ciertos esquemas culturales establecidos, relacionados con la configuración emocional (Kaplan & Szapu, 2020, p. 9).

Siguiendo a los autores, la producción de saberes dentro de circuitos afectivos, emocionales posibilitan comportamientos y aprendizajes diferenciales para las individualidades y particularmente pertinentes sobre la formación normalista de su identidad.

Otro aspecto que considero dentro de la propuesta teórica es la construcción del espacio, en nuestra investigación es sobre el internado. Sobre esto retomo la propuesta del "sentido de lugar" en Oslender (2008), en sus palabras es

> un concepto desarrollado en planteamientos fenomenológicos sobre la dimensión subjetiva y experiencia del lugar [...]. Se refiere con ello a las percepciones individuales y colectivas que están generadas en un lugar, a los sentimientos asociados

> con un lugar, y a "la característica de diálogo en la relación entre ser humano y lugar". (Oslender, 2008, p.42)

El otro aspecto importante para analizar en el internado es la disputa que hay sobre el espacio, en el que intervienen profesores, trabajadores, normalistas y gente de la comunidad. Por lo tanto, retomaré la discusión de Foucault (1980) sobre las contradicciones e influencias que tiene el poder en las relaciones sociales y de la transición discursiva, pero también de la producción de conocimiento que hay alrededor de la circulación del poder y el individuo.

Sobre la reflexión de la identidad parte de la idea en el que las estudiantes atraviesan múltiples procesos, como su origen social, su condición de migrantes, sus posiciones políticas, y sobre todo, si son mujeres, el tipo de construcción cultural y social de lo que es una mujer, por lo que retomo la explicación de Restrepo (2012) en el que

> las identidades son múltiples y constituyen amalgamas particulares. No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo o una colectividad específica, sino que un individuo se dan una amalgama, se encarnan múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto 'engenerado' (por lo de género), de un sujeto 'engeneracionado' (por lo de generación), entre otros haces de relaciones. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos (Restrepo, 2012, p. 134).

En conjunto considero dialogar entre estas conceptos para analizar transversalmente las prácticas formativas que ocurren en el internado y de las particularidades que desencadenan construcciones identitarias de género y en los cuerpos sexuados de las estudiantes normalistas.

Sobre el camino metodológico parto de la propuesta de un análisis fenomenológico desde la investigación cualitativa con perspectiva etnográfica. Sobre el trabajo de campo se planea construir una relación de interlocución etnográfica con docentes de la institución para hacer un diagnóstico de la situación y dialogar sobre su opinión del proceso educativo.

De igual forma me propongo obtener la mayor parte de la información a partir de entrevistas con estudiantes normalistas y observación etnográfica de la cotidianeidad en el internado o en fechas especiales como el aniversario. En

este sentido parto de la propuesta de Kvale para la construcción de las entrevista sobre la necesidad metodológica de concebir al diálogo para "escuchar lo que las personas cuentan de su mundo vivido, sobre sus sueños, temores y esperanzas" (2008, p. 23-24), y sumo la reflexión de Portelli sobre la reconstrucción de la historia (investigación) y del papel del investigador en tanto la "escucha" para escuchar lo que se "dice" y así ser consecuente con lo que se "escribe" (2014, p. 10).

Finalmente, considero construir el análisis transversalmente, en el que la metodología y la teórica estén en diálogo y no en contraposición, ni tampoco en comprobación de una sobre la otra.

Consideraciones finales

Sobre el avance de la investigación son parciales, puesto que en fechas próximas terminaré de hacer el trabajo de campo y después haré la sistematización y análisis para finalmente construir una postura que permita concluir con mayor claridad.

No obstante, identifico que la formación sobre las identidades de género y en sus cuerpos sexuales les hace sentido a algunas normalistas y docentes para entender la conformación formativa de la identidad normalista, falta investigar y analizar más.

Referencias

Butler, J. (2024). ¿Qué pasa con el sexo?. *¿Quién le teme al género?* (pp. 199-218). Barcelona, España: Planeta.

Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945.* Estado de México: El Colegio Mexiquense

_____. (2010). Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas.*, n. 4, 1-13.

_____ (2006a). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),* vol. XXXVI, núm. 3-4, pp. 53-73.

_____ (2006b). La coeducación en la formación de maestros rurales e México (1934-1944). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, enero-marzo, pp. 269-291.

Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, no. 189, pp. 83-94.

Kaplan, C. V, Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. CLACSO, Voces de la Educación, Nosótrica Ediciones.

Kvale, S. (2011). Cap. 1 Introducción a la investigación con entrevistas. En: *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata pp. 23-32.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Piqueta, Madrid, pp. 103- 187.

García Aguirre, A. (2021, octubre), *Subjetividades [políticas] en movimiento: los caminos de maestros y normalistas hacia la militancia armada en México durante los años setenta* [Tesis de doctorado]. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, Ciudad de México.

González Villareal, R. & Amann Escobar, R. (2009). Amilcingo: los desafíos de la tradición. *Historia de normales. Memorias de maestros* (pp. 63-109). Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Mores: Juan Pablos Editor Universidad Pedagógica Nacional.

Marmolejo Sandoval, D. (2025). Procesos de formación integral en una Escuela Normal Rural femenil. La construcción de identidades individuales y colectivas. *Anuario Mexicano De Historia De La Educación*, *4*(2), 37–47. https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.683

Morales Dueñas, H. A. (2022), *Hijos del arado y del sol. Escuela Elemental Agrícola de Bimbaletes, Zacatecas, 1938-1940*, Zacatecas, México, Taberna Libraria Editores.

Ortiz Briano, S. (2012), *Entre la nostalgia y la incertidumbre. Movimiento estudiantil en el normalismo rural mexicano*, Universidad Autónoma de Zacatecas, (Ed.). Zacatecas: Los Reyes.

Oslender, U. (2008). Geografías de terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: conceptualizando el problema y buscando respuestas. *Conflicto e (in)visibilidad: retos en los estudios de la gente negra en Colombia* (pp. 35-52) Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Portelli, A. (2014) Historia oral, diálogo y géneros narrativos, en *Anuario 26, Escuela de Historia*, Revista Digital, num. 6, UNR, pp. 9-27.

Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Colombia: Universidad de Cauca.

Torres Corona, V. (2022, febrero), *"Yo sólo quería ser maestra": La configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Oaxaca* [Tesis de doctorado]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ciudad de México.

Experiencias de aprendizaje significativas en estudiantes de Licenciatura en Intervención Educativa*

*María del Socorro Medina Flores***

Resumen

En nuestro entorno inmediato, así como a nivel nacional e internacional, existe un llamamiento al cambio de paradigma pedagógico en la práctica educativa de las escuelas en los diferentes niveles; se argumenta el predominio de una enseñanza a la que se le adjetivan términos como, tradicional, mecánica y expositiva. En este contexto, se enfatiza la relevancia de atender la formación docente. La presente investigación se realiza precisamente en este ámbito, pues pretende que el docente reconozca las experiencias de aprendizaje significativas en estudiantes de licenciatura. La investigación pondera este tipo de experiencias por sobre aquellas que evidencian el "aprendizaje" carente de sentido; de las cuales se habla con mayor recurrencia, tanto en la cotidianeidad escolar como en diferentes investigaciones. El propósito general de la investigación es analizar las experiencias de aprendizaje consideradas significativas por los estudiantes, como insumo importante para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de profesionales de la educación. Se apuesta a la escucha del estudiante; su voz se considera fundamental en este acercamiento a la realidad. La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel es un referente central en esta búsqueda de conocimiento. El paradigma interpretativo y la fenomenología son la perspectiva que sustenta el proceder investigativo. La en-

* Línea temática: 20. Formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50 %.

** Doctorado en Educación con énfasis en la formación de profesores. Cuarto semestre. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Unidad Virtual.
mmedina@upnech.edu.mx

trevista a profundidad a los estudiantes, el cuestionario y el foto texto son las técnicas consideradas.

Palabras clave: aprendizaje significativo, formación docente.

Introducción

El análisis de la práctica docente propia se constituye en el punto de partida de la presente investigación; de manera específica, la insatisfacción con los aprendizajes adquiridos por los estudiantes es el principal detonante. A ello le abonan los resultados del diagnóstico institucional estatal desarrollado en el año de 2022 en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), en el cual estudiantes y académicos comparten este sentir. Cabe hacer mención que en este diagnóstico también se hace referencia - de manera esporádica - a la presencia de experiencias de aprendizaje significativas. A partir de considerar que estas últimas están menos documentadas que las tradicionales, y que su conocimiento contribuye de manera importante a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, se opta por asumirlas como objeto de estudio en la presente investigación.

Las preguntas a responder son fundamentalmente: qué tipo de experiencias de aprendizaje son significativas para los estudiantes; cuáles son los motivos por los que las consideran significativas; qué características tienen éstas; de qué manera se relacionan estas experiencias con los programas de estudio; cómo contribuyen en su formación como profesionales de la educación; cuáles obstáculos enfrentan los estudiantes para desarrollarlas y de qué forma los enfrentan.

El propósito medular de esta investigación es analizar las experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes, como insumo importante para la comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza en la formación de profesionales de la educación.

La revisión de la literatura con respecto al aprendizaje significativo en la formación docente, producida sobre todo en países de América y España, permite identificar elementos coincidentes con lo acontecido en el ámbito en el que se desarrolla la presente investigación: prevalencia de enfoques pedagógicos que privilegian la exposición del docente y recepción de los estudiantes, en un contexto carente de significado para ellos. En esta dinámica, es reconocida también la relevancia de los saberes de sus protagonistas, sin dejar de considerar

la especificidad del rol que asumen cada uno de ellos. Ante estas apreciaciones, existe consenso en reconocer la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) como una valiosa alternativa; su vigencia es ampliamente aceptada. Sin embargo, de igual manera, se señala de manera frecuente un uso superficial de la misma; "aprendizaje significativo" es un constructo presente en el discurso de docentes, teóricos, incluso de estudiantes, así como en planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos, mas, su comprensión es limitada, y su vivencia escasa.

En este acercamiento a la literatura en torno al objeto de estudio, se observa además una tendencia a establecer puntos de encuentro y/o complementariedad entre la teoría de Ausubel y otras, como la sociocultural de Vigotsky y la psicogenética de Jean Piaget.

Existe también producción en materia de estrategias de aprendizaje y de enseñanza fundamentadas en la teoría de Ausubel, algunas de ellas respaldadas en procesos de experimentación.

En un número importante de las aportaciones analizadas, se observa el predominio de la recuperación de la visión del académico y/o del docente en relación a la significatividad de los aprendizajes en la escuela, por sobre la recuperación de la visión de los aprendices. La presente investigación se inscribe en este nicho; pretende analizar las experiencias de aprendizaje significativas desde la voz de los estudiantes; identificar cuáles son, cómo son, porque las consideran significativas; entre otros ejes de análisis.

La vinculación con los conocimientos previos de los estudiantes; la búsqueda de sentido y la relación de los contenidos y actividades de aprendizaje con la vida; son los supuestos a los que mayormente se hace referencia cuando se habla de aprendizaje significativo; sin embargo, se aspira a escudriñar los saberes y experiencias de los estudiantes, de manera que se tengan mayores posibilidades para la comprensión de los procesos cognitivos y afectivos implicados en ello.

Desarrollo

De entrada, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se constituye en un referente importante para la comprensión y desarrollo del quehacer docente, dado que parte de reconocer la especificidad del aprendizaje escolar; "No podemos simplemente extrapolar al salón de clase las leyes de la ciencia básica

general, derivadas del estudio en laboratorios de casos mucho más sencillos y cualitativamente diferentes de aprendizaje." (Ausubel, 1980, pág. 31)

Asimismo, el objeto de estudio de la presente investigación -experiencias de aprendizaje significativo para estudiantes de licenciatura- encuentra en los planteamientos de Ausubel un importante soporte; la definición que él hace con respecto al aprendizaje significativo es fundamental;

> ...la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe... (Ausubel, 1980, pág. 56).

Ausubel señala la existencia de un continuo entre el aprendizaje mecánico y el significativo; niega una relación dicotómica entre éstos. Además, destaca la presencia de dos condiciones para que este último se dé

> ...que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra. (Ausubel, 1961ª) (Ausubel, 1980, pág. 56)

Ausubel explica a detalle el proceso mediante el cual es posible esta vinculación o anclaje; a partir de reconocer en primer lugar el carácter jerárquico y organizado de la estructura cognitiva.

Estos planteamientos de la teoría de Ausubel, entre otros, se constituyen en el principal fundamento teórico con respecto a la significatividad de los aprendizajes, categoría medular de la presente investigación.

Otra categoría clave en este estudio es la formación docente; al respecto, existe acuerdo en reconocer su importancia en el marco de un sistema educativo y su entorno; así como una evolución en la concepción y enfoques en función de los cuales se desarrolla.

Las perspectivas de Christopher Day, Andy Hargreaves y Maurice Tardif con respecto a la formación docente permiten visualizarla como un proceso continuo e inacabado; al que le es inherente la complejidad y la diversidad, a partir de reconocer el sentido holístico de la misma. Este proceso se orienta

fundamentalmente al conocimiento y comprensión del quehacer educativo en todas sus dimensiones; a fin de intervenir en éste desde un enfoque sistémico, constructivista, participativo, estratégico, fundamentado y situado; con una actitud crítica y comprometida.

Day, cataloga este posicionamiento como "visión ampliada del aprendizaje profesional". Incluye por tanto, el aprendizaje a partir de la experiencia las oportunidades de desarrollo informal y las ocasiones más formales de aprendizaje "acelerado" (Day, 2002, págs. 14-15)

Por su parte, Hargreaves, analiza la función docente y su formación en el contexto de la modernidad y postmodernidad, el cual ofrece un panorama contradictorio a considerar;

> ...el proceso mediante el cual está cambiando la enseñanza y son transformados los profesores es sistemáticamente paradójico. De un modo persistente y exasperante, las buenas intenciones se transmutan y recaen sobre ellos. Incluso los instrumentos de transformación mejor intencionados, que tratan de respetar los juicios discrecionales de los profesores, de promover su progreso profesional y de apoyar sus esfuerzos para construir una comunidad de docentes, se anulan porque se encajan en modelos mecanicistas o se ahogan a través de una inspección sofocante." (Hargreaves, 2005, pág. 29)

Entre las aportaciones de Tardif destaca su posicionamiento ante la naturaleza e importancia de los saberes docentes; los cuales define "...como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales" (Tardif, 2014, pág. 29)

Estos elementos teóricos, entre otros, son insumos importantes en la presente investigación.

En relación a la metodología contemplada para el desarrollo de la investigación, se asume el paradigma interpretativo, en virtud de que se busca conocer las experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes, a partir de recuperar sus vivencias, saberes y sentimientos con respecto a ello, es decir, se aspira a ir más allá de lo observable y tener un acercamiento a su subjetividad.

En consideración del paradigma de investigación seleccionado - *interpretativo* - el enfoque de investigación considerado es el cualitativo, caracterizado por enfatizar la descripción por sobre la medición del fenómeno investigado;

una descripción que va más allá de lo que la vista y el oído pueden brindar; supone sumergirse en la subjetividad de los agentes investigados, bucear en ella y sentirla; en función de la cual se ha de reconstruir la realidad en estudio; " busca comprender y descubrir la realidad desde los significados de las personas y las instituciones involucradas, así como sus creencias, razones, intenciones, motivaciones y demás características que no son observables" (Torres, 2017, pág. 70)

El método fenomenológico marca la ruta a seguir dado que la experiencia, en este caso de los estudiantes, se constituye en el principal referente para conocer la significatividad, en este caso particular en lo que respecta al aprendizaje. La fenomenología, originada por Edmund Husserl (1890) " se caracteriza por centrarse en la experiencia personal Considera que los seres humanos están vinculados en su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones." (Gayou, 2003, págs. 85-86)

El universo de investigación comprende los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa (LIE) de la UPNECH, Unidad Parral; cuya matrícula asciende a 78. La investigación se hace con una muestra de tipo no probabilístico, sino por conveniencia al investigador; el criterio para la elección de la población a investigar está sobre todo en función de la disponibilidad de los estudiantes para participar en esta investigación. La cantidad de estudiantes a involucrar en la presente investigación se determina en la marcha; en consideración a la suficiencia y pertinencia de los datos obtenidos.

Las técnicas de investigación son en primer lugar la entrevista a profundidad a los estudiantes de la LIE, la cual se desarrolla con apoyo en un guion. Otra técnica contemplada es el fototexto; se implementa a partir de que los sujetos investigados participen en cada una de las fases: recuperación de fotos, su análisis, organización y validación de la historia construida en función de las fotografías utilizadas. Finalmente se hace uso de un cuestionario a fin de precisar aspectos que lo ameriten una vez implementadas las dos técnicas anteriormente citadas. Éste se aplica de manera individual a los estudiantes dela LIE en las instalaciones de la unidad; la cantidad de personas consultadas se determina en el transcurso de la investigación.

Consideraciones finales

La investigación ha transitado de la fase de problematización y definición del objeto de estudio a la de elaboración de protocolo; una vez concluido fue validado por parte del Comité Tutorial asignado por la institución. A ello le sigue la fase de implementación del proyecto en función del correspondiente plan de trabajo, el cual considera como tareas del semestre enero - junio 2025 la revisión de la literatura en relación al objeto de estudio, habiendo de presentar como productos el estado del arte y la fundamentación teórica, ambos en proceso de construcción.

La revisión de la literatura realizada hasta el momento consideró 30 textos.

Corresponderá al ciclo escolar agosto 2025- julio 2026, el desarrollo de las fases de recopilación y sistematización de datos, a fin de concluir la malla curricular del doctorado con el primer borrador de tesis.

Tareas arduas se avizoran; avances, retrocesos, crisis y estancamientos serán inherentes a ellas, sin embargo, en cada paso se adquieren nuevos significados, producto del aprendizaje significativo (Ausubel, 1980). Todos ellos insumos fundamentales para el arribo de una tesis.

Referencias

Ausubel, D. P. (1980). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Day, C. (2002). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa.* México: Paidós Educador.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y modernidad.* España: Ediciones Morata.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Torres, S. (2017). Paradigmas en la investigación social. *Administración para el desarrollo*, 57-76.

La educación socioemocional como herramienta para la construcción de un proyecto de vida con alumnos de telesecundaria*

*Norma Araceli Padilla Piña***

Resumen

La educación en telesecundarias enfrenta desafíos que afectan el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, especialmente la falta de un proyecto de vida claro. Esto limita sus oportunidades y su integración social. Este proyecto de diagnóstico aborda la problemática desde el campo formativo "Lo humano y lo comunitario", cuyo propósito es promover la identidad personal, la autonomía y la participación social de los estudiantes, usando la educación socioemocional y proyectos comunitarios. Estos proyectos buscan fortalecer habilidades como la toma de decisiones y la planificación de un proyecto de vida, considerando el contexto sociocultural y económico de los estudiantes.

El enfoque se fundamenta en la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica y la igualdad de género, promoviendo la equidad y el respeto por la identidad cultural. Además, se destaca la importancia de la inteligencia emocional, como elemento clave para el éxito personal. Para enfrentar esta situación, se proponen estrategias como la educación socioemocional y los proyectos comunitarios, que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades como el autoconocimiento, la empatía y la resiliencia. Actividades como la interacción con profesionales, la elaboración de un plan de vida y el servicio comunitario fomentan la motivación, el sentido de pertenencia y el compromiso social. Estas estrategias pueden mejorar significativamente la permanencia es-

* Línea temática: formación en competencias, capacidades, habilidades y hábitos. Porcentaje de avance: 25%.

** Maestría en Educación Básica Primer Semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Atizapán con Sede Regional Nezahualcóyotl.
normaupn7408@gmail.com

colar y la transición exitosa al nivel medio superior. Palabras clave: Habilidades socioemocionales y proyecto de vida.

Introducción

El diagnóstico pedagógico es una herramienta fundamental en el ámbito educativo, ya que permite identificar necesidades, problemáticas y áreas de oportunidad dentro del contexto áulico. El diagnóstico pedagógico de acuerdo a Perrenoud (2004), quien lo describe como "un proceso de evaluación que permite comprender el estado inicial del estudiante y adaptar la enseñanza a sus necesidades" (p. 78). Para ello también se tomará en cuenta su estado socioemocional, el contexto familiar y el fortalecimiento de los valores en su vida cotidiana, esto permite disminuir las dificultades, retos y áreas de oportunidad a los que se enfrentan los estudiantes para mejorar su aprendizaje. A partir de este análisis, es posible diseñar estrategias de intervención que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Como señalan Díaz Barriga y Hernández (2010), este proceso "proporciona información clave sobre el nivel de conocimientos y habilidades del estudiante" (p. 45), facilitando así la toma de decisiones.

A continuación, se describe la recolección de datos que se llevó a cabo durante las dos primeras del mes de septiembre de 2024, de lo cual se obtiene que el grupo está conformado por 19 alumnos entre 14 a 16 años de edad, 9 son mujeres y 10 son hombres, se aplicaron diversos instrumentos como cuestionarios a padres de familia, pruebas diagnósticas (MEJOREDU) el cual es un instrumento estandarizado; se aplicaron cuestionarios para el análisis socioemocional, cuestionario de intereses profesionales y test de estilos de aprendizaje. Estos recursos permitieron obtener el desempeño académico y los factores socioemocionales que influyen en la formación de los estudiantes.

Los resultados obtenidos revelaron que entre las problemáticas identificadas se destacan la falta de motivación, dificultades en la toma de decisiones y la presencia de barreras de aprendizaje no diagnosticadas en algunos estudiantes por lo tanto la ausencia de estas habilidades recae en que los alumnos no cuentan con un proyecto de vida. A partir del análisis surge la pregunta de investigación: ¿Cómo la educación socioemocional favorece la construcción de un proyecto de vida? En esta se encuentran dos categorías de análisis las cuales son

la educación socioemocional y proyecto de vida; con el fin de subsanar la problemática encontrada; Asimismo se determina el objetivo general el cual dice:

Desarrollar en los estudiantes de telesecundaria habilidades socioemocionales, a través de la implementación de proyectos comunitarios, que contribuyan a la construcción de su proyecto de vida.

También se elaboraron de acuerdo a la necesidad del contexto los objetivos específicos:

- Diseñar proyectos comunitarios enfocados en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales que favorezcan la construcción de un proyecto de vida.
- Implementar actividades que promuevan el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones y la colaboración entre los y las estudiantes.

Descripción de la experiencia de la intervención

El presente proyecto tiene como objetivo general fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de telesecundaria mediante la implementación de proyectos comunitarios durante el ciclo escolar; dentro de esos proyectos se estarán trabajando, objetivos específicos en los que se incluyen: promover el autoconocimiento y la autonomía de los estudiantes a través de actividades que fortalezcan su capacidad de autogestión; Asimismo, fomentar la motivación en sus dos modalidades: intrínseca y extrínseca por medio de estrategias pedagógicas con la intención de reforzar el interés por su aprendizaje; a su vez que logren desarrollar la toma de decisiones en los diversos contextos, siendo estos académicos y personales para que logren construir un plan de vida sustentable.

También fomentar la colaboración y el trabajo en equipo de manera permanente esto permite la convivencia escolar y la integración social. De acuerdo al objetivo general que pretende el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de secundaria mediante la implementación de proyectos comunitarios. Los cuales se dividen en tres. En el primer proyecto se pretende

- Para ello se determinaron las subcategorías de análisis: Promover la autonomía de los estudiantes a través de actividades que fortalezcan su capacidad de autogestión.
- Incentivar la motivación intrínseca y extrínseca mediante estrategias pedagógicas que refuercen su interés por el aprendizaje y la participación en la comunidad.
- Desarrollar la capacidad de toma de decisiones en contextos académicos y personales.
- Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo para fortalecer la convivencia escolar y la integración social.

Durante todo este proceso se promueve la construcción de un proyecto de vida.

Metodología desarrollo del proyecto de intervención

El proyecto de intervención se basa en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC), el cual permite a los estudiantes desarrollar conocimientos y habilidades a través de la participación activa en la solución de problemas reales de su entorno (Blumenfeld et al., 1991). Esta metodología fomenta el aprendizaje significativo, la autonomía y el compromiso con la comunidad (Larmer, Mergendoller, & Boss, 2015). Para ello, se tienen las siguientes etapas:

Diagnóstico y planeación

Aplicación de cuestionarios a estudiantes y padres de familia para identificar intereses, motivaciones y problemáticas socioeducativas; se tomó en cuenta la edad o etapa de desarrollo de los alumnos. En esta etapa, los estudiantes desarrollan la capacidad de pensar de manera abstracta, lógica y sistemática, lo que les permite formular hipótesis, resolver problemas complejos y reflexionar sobre conceptos más allá de lo concreto. Piaget (1972) explica que "el pensamiento deja de estar ligado a la acción inmediata y se vuelve capaz de manejar proposiciones, posibilidades y teorías" p.15. Esto significa que los alumnos pueden razonar sobre situaciones hipotéticas, analizar y entender conceptos científicos y filosóficos con mayor profundidad.

Contexto escolar para determinar las necesidades específicas de intervención. Con respecto a la siguiente información se obtuvo de un libro llamado "Nezahualcóyotl, a 50 años de esfuerzo compartido" en él se concentran los datos de ubicación de la escuela y el municipio. De donde se recata que Nezahualcóyotl inicia el 23 de abril de 1963, su nombre significa "coyote que ayuna" en la época prehispánica era Texcoco en esta ciudad se construyeron acueductos, jardines y palacios. Datos estadísticos de INEGI. (Aréchiga, 2012, p. 17)

La Escuela Telesecundaria "Amado Nervo" ubicada en Calle Mariquita Linda S/N, entre las calles Mañanitas y Madrugada, con vialidad posterior AV. Vicente Villada, Colonia Benito Juárez, C.P. 57000 Nezahualcóyotl, Estado de México. Con clave de centro de trabajo (CCT) 15DPR0470Q, zona escolar N° 21 I

Implementación de proyectos comunitarios

Por lo que se considera incluir estrategias pedagógicas dentro del marco de la NEM, la cual enfatiza en el desarrollo integral del estudiante, la educación socioemocional y el aprendizaje basado en la colaboración y la comunidad (SEP, 2022). Con ello, se busca fortalecer el aprendizaje de los alumnos mediante actividades adaptadas a sus necesidades, promoviendo un ambiente escolar inclusivo y equitativo.

Por tal motivo se fundamenta el campo formativo " De lo humano y lo comunitario" el cual promueve la comprensión de la identidad personal, la toma de decisiones informadas y la interacción con el entorno social. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP), este campo "fortalece la formación integral del estudiante al brindarle herramientas para la toma de decisiones, la construcción de su identidad y su participación activa en la comunidad" (SEP, 2022, p. 45). A través de este enfoque, se busca que los alumnos adquieran la capacidad de reflexionar sobre su realidad, sus aspiraciones y los desafíos que enfrentan en su contexto.

También es necesario mencionar que los ejes articuladores que guían este proyecto son: la inclusión para garantizar el acceso equitativo a oportunidades educativas, reconociendo la diversidad de contextos y necesidades de los estudiantes; propiciar el pensamiento crítico para fomentar la reflexión y el análisis sobre sus oportunidades, limitaciones y estrategias para alcanzar sus metas personales y profesionales; Asimismo se integra el eje articulador la intercultu-

ralidad critica para valorar y respetar la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo su integración en el diseño de su proyecto de vida y por último la igualdad de género ya que al romper estereotipos que limiten el desarrollo individual con base en roles de género, se promueve la equidad en las oportunidades de crecimiento personal y profesional.

Los proyectos comunitarios estarán orientados a fortalecer las habilidades socioemocionales y estarán divididos en tres ejes principales: Autoconocimiento y autonomía para de desarrollo personal donde los estudiantes reflexionen sobre sus metas y aspiraciones futuras con Actividades prácticas de resolución de problemas y toma de decisiones en contextos reales. La importancia de que las y los alumnos desarrollen esta habilidad; Según Goleman "El autoconocimiento emocional es el primer paso hacia el dominio de las emociones, pues, al estar más en contacto con nuestros sentimientos, seremos más capaces de regularlos y actuar con mayor claridad en situaciones difíciles" (1995, p. 58). la importancia del autoconocimiento emocional, que es la base de las actividades y las dinámicas de grupo, que buscan fomentar la reflexión sobre los propios sentimientos y emociones.

Otro autor menciona que "La autoexploración y el autoconocimiento son elementos clave para alcanzar el máximo potencial humano. Solo cuando una persona se conoce profundamente puede entender sus deseos, necesidades y capacidades" (Maslow, 1970, p. 82). De acuerdo a lo que menciona el autor se requiere que los alumnos pongan en práctica todo su potencial, que a su vez les permitirá lograr la autosuficiencia para su aprendizaje. En la tabla 1 se muestra el diseño hasta el momento del primer proyecto con el que se pretende abordar la problemática.

Descripción de los resultados parciales o finales

Es importante realiza un seguimiento según la NEM "La evaluación formativa es un proceso continuo que permite identificar avances y dificultades en el aprendizaje, con el propósito de retroalimentar y ajustar la enseñanza para mejorar los procesos educativos" (SEP, 2022, p. 78). Entonces la evaluación formativa es un proceso constante de acompañamiento que favorece el aprendizaje significativo y permite adaptar la enseñanza a las necesidades del estudiante; otro autor menciona que "Evaluar para ayudar a los alumnos a aprender, no solamente para medir lo que saben" (Perrenoud, 1996, p. 11). De acuerdo a la

cita se señala que la evaluación formativa debe permitir al docente intervenir pedagógicamente para mejorar el aprendizaje del estudiante.

Por lo tanto, se presentarán los resultados obtenidos, parciales, la retroalimentación para valorar los avances obtenidos, con respecto de los objetivos de la intervención; con ello se pretende exponer los beneficios alcanzados y las dificultades encontradas a lo largo del proceso.

Tabla 1

Diseño de proyecto

Creciendo Juntos: Un Viaje de Autoconocimiento. 4 semanas	Objetivo: Fomentar la reflexión personal, el autoconocimiento y el fortalecimiento de las relaciones dentro de la comunidad a través de actividades prácticas que ayuden a cada miembro a conocerse mejor a sí mismo y a sus habilidades interpersonales.		
1. Introducción al Autoconocimiento Descripción: Se realiza una charla introductoria sobre el autoconocimiento, su importancia y cómo puede impactar positivamente nuestras relaciones y nuestro bienestar emocional.	2. Escritura Reflexiva (15 min diarios) Cada estudiante escribirá su diario durante 15 minutos al día, reflexionando sobre preguntas como: ¿Qué me hace sentir bien? ¿Cuáles son mis miedos más grandes? ¿Qué habilidades quiero mejorar? ¿Qué me hace único?	3. Dinámica Grupal de Autoconocimiento La rueda de fortalezas. Los estudiantes harán un círculo y comparten una fortaleza personal que creen que poseen. El resto del grupo agrega algo positivo sobre esa persona. El árbol de deseos: Cada participante escribe un deseo o meta en un papel y lo coloca en un "árbol" simbólico. Luego, se reflexiona sobre cómo alcanzar esa meta.	4. Comunicación Asertiva Sesión de capacitación sobre cómo mejorar la comunicación asertiva, entendiendo las emociones propias y ajenas. Incluir juegos de roles para practicar el asertividad. Objetivo: Mejorar las habilidades de comunicación en la comunidad y facilitar la expresión de pensamientos y sentimientos de manera respetuosa.
Recursos Necesarios: Materiales de escritura y dinámicas (cuadernos, hojas, bolígrafos); proyector o recursos audiovisuales	Evaluación: - Reflexiones escritas por los participantes sobre su proceso personal. - Encuestas de satisfacción o retroalimentación al final del proyecto para medir la efectividad de las actividades y el impacto en el autoconocimiento de los participantes.		

Referencias

Aréchiga, M. (2012). *Nezahualcóyotl, a 50 años de esfuerzo compartido*. Gobierno del Estado de México.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. Educational Psychologist, 26(3–4), 369–398. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Gold standard PBL: Essential project design elements*. Buck Institute for Education.

Maslow, A. H. (1970). *Motivación y personalidad*. Harper & Row.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Perrenoud, P. (1990). *La evaluación: De la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Graó.

Piaget, J. (1972). *La epistemología genética*. Grijalbo.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep

La identidad profesional de las y los estudiantes de la Licenciatura en Diseño de la Escuela de Diseño del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*

*Maricela Torres Montiel***

Resumen

Este escrito muestra un recorrido breve por el planteamiento y desarrollo de la investigación a realizar durante los estudios de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México a concluir en diciembre de 2026.

El propósito de esta investigación es conocer cómo se lleva a cabo el proceso de configuración de identidad profesional de las y los estudiantes de la Licenciatura en Diseño del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura -EDINBA-, a partir del análisis de las experiencias en el aula, la interacción con docentes y pares, así como actividades extracurriculares desarrolladas a lo largo de su trayectoria académica.

Palabras clave: identidad, formación profesional, identificación, diseño.

Introducción

A partir de mi experiencia como colaboradora en el área de Planeación y Evaluación de la Escuela de Diseño del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura -EDINBA-, espacio en el que he tenido la oportunidad de incidir en los procesos de admisión, aspectos de la planeación docente, así como en el apoyo a estudiantes durante su trayectoria escolar, surge el interés personal por comprender el significado y sentido que las y los estudiantes de la Licenciatura en

* Línea temática: formación e identidad.
Porcentaje de avance: 20%.

** Maestría en Pedagogía, Semestre: Primero, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México
maricela.tomo.3001@gmail.com

Diseño otorgan al conjunto de experiencias dentro y fuera del aula, así como a las interacciones con las personas docentes y entre pares, en la configuración de su identidad profesional como diseñadores.

Este interés también surge considerando el contexto institucional. En 1994 la EDINBA, implementó el Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño, mismo que ha tenido renovaciones en los años 2006, 2018 y adendas en 2022. Lo innovador para el tiempo en el que se gestó este cambio fue el omitir una "especialización"; es decir, no se formarían diseñadores gráficos, textiles o en objetos y muebles, sino profesionales con una visión de diseño mucho más amplia, con un perfil "multidimensional", que resalta la necesidad de formar un pensamiento de diseño y comprender al diseño como actividad proyectual, con un enfoque orientado a la integralidad ética, estética y política.

El Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Diseño de la EDINBA, propone cuatro niveles de formación entendidos como "ciclos de apropiación del conocimiento que se obtiene de forma gradual y evolutiva, es un proceso que desarrollan los saberes implícitos y explícitos que orientan la formación de los diseñadores a través de diferentes grados de participación en las secuencias didácticas" (EDINBA, 2022, p. 66).

Los niveles que conforman parte de la malla curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño de la EDINBA son: Receptivo (primero y segundo semestre); Resolutivo (tercero y cuarto semestre); Autónomo (quinto y sexto semestre) y Estratégico (séptimo y octavo semestre).

El desarrollo de esta propuesta de investigación busca centrarse en la población estudiantil de los niveles Resolutivo y Autónomo, a partir de que:

a) El nivel Resolutivo es considerado de baja complejidad, en el que los estudiantes trabajan con proyectos en comunidades cercanas, el docente formula el problema pero los estudiantes realizan ajustes al planteamiento del problema, investigan distintos elementos que intervienen en proyectos de diseño y desarrolla cada fase de la actividad proyectual.
b) El nivel Autónomo tiene una complejidad media, donde los estudiantes desarrollan proyectos con impacto social amplio, el docente plantea de forma general el problema y los estudiantes analizan, indagan y sintetizan para desarrollar y evaluar la actividad proyectual, en este nivel los estudiantes proponen factores determinantes para resolver sistemas de diseño (EDINBA, 2022, p. 72).

La diferencia entre estos niveles refleja un cambio en el papel de acción que desarrollan las y los estudiantes con relación a la aplicación de sus conocimientos, así como de la apropiación y ejecución de la actividad proyectual de diseño.

En este sentido, comprender cómo las y los estudiantes configuran su identidad profesional a partir de los significados y el sentido que otorgan a las experiencias e interacciones que viven durante su formación profesional, permitiría ajustar o mejorar los procesos educativos, así como las formas en que se enseña a hacer, ser y pensar el diseño. Al respecto, se busca responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿A partir de qué experiencias, interacciones y dinámicas, configuran su identidad profesional las y los estudiantes de los Niveles Resolutivo y Autónomo de la Licenciatura en Diseño de la EDINBA?
- ¿Cómo perciben las y los estudiantes de los Niveles Resolutivo y Autónomo de la Licenciatura en Diseño de la EDINBA, las experiencias, interacciones o dinámicas en su proceso formativo?
- ¿Cómo vinculan las experiencias, interacciones o dinámicas en su proceso formativo, con la configuración de su identidad profesional como diseñadores de la EDINBA?
- ¿Cómo influyen las interacciones o dinámicas (entre docentes y con sus pares) en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la configuración de su identidad profesional como diseñadores de la EDINBA?

Aproximaciones al marco teórico-conceptual y la metodología

Considerando el nivel de avance de la presente investigación, se llevó a cabo la revisión de algunas investigaciones realizadas entorno a la identidad profesional en otras disciplinas y en el diseño. Asimismo, y a partir de la definición del tema, objeto y preguntas de investigación, se propone como marco teórico-conceptual abordar los conceptos de *identidad*, *identificación*, *identidad profesional* e *identidad profesional del diseñador*, éste último acotándolo al contexto institucional y del proyecto educativo de la EDINBA.

Los conceptos de identidad, identificación e identidad profesional se abordarán desde la Sociología y se retoman autores como Pierre Bourdieu, François Dubet, Gilberto Giménez, Claude Dubar y Zaira Navarrete.

El concepto de identidad sigue siendo un tema y a la vez un problema sobre el que varios teóricos han reflexionado desde diferentes disciplinas. La identidad desde lo social se entiende como el sentido de pertenencia que un individuo tiene hacia un grupo en específico, a partir de determinadas características o rasgos que lo hacen reconocerse como parte de éste (Ávila Quevedo y Cortés Montalvo, s/f, p. 3).

La identidad a su vez debe ser entendida como un concepto aporético, en tanto que es algo imposible de definirse de manera acabada, y que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporal o históricamente a un sujeto o a un campo disciplinario pero, a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva (Navarrete, 2008).

En este sentido resulta preciso incorporar el concepto de identificación, el cual permitirá entender el proceso de configuración identitaria, en donde la identificación se produce cuando el sujeto asume y asimila la imagen de lo exterior, un aspecto, una propiedad o un atributo de otro, lo imita y a su vez lo resignifica y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste (Navarrete, 2015, p. 468).

Ahora bien, centrarse en el concepto de identidad profesional exigirá profundizar en diversos autores o enfoques, sin embargo, las ideas que plasma Hirsch Adler (2013), en su texto sobre elementos teóricos y empíricos de la identidad profesional en el ámbito universitario, retoma a Evetts (2003, p. 32) quien menciona:

> ...la identidad profesional se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y coincidentes, de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a asociaciones profesionales y sociedades en las que aquellos que ejercen una misma profesión desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo.

En este sentido, la identidad profesional será entendida como un proceso que se da desde el momento de la elección vocacional, durante la formación profesional y posterior al egreso, es decir, al momento de realizar un ejercicio profesional-laboral.

Para efectos de esta investigación, se retoma el proceso de configuración de la identidad profesional que mencionan Ávila Quevedo y Cortés Montalvo (s/f, p. 4), quienes consideran ésta se da a partir de la interacción de tres elementos: 1) los actores en el proceso educativo; 2) la institución educativa y 3) el medio social en el que están inmersos tanto la institución como los actores. Derivado de lo anterior, la relevancia de analizar y comprender el comprender el significado y sentido que las y los estudiantes de la Licenciatura en Diseño otorgan al conjunto de experiencias dentro y fuera del aula, así como a las interacciones con las personas docentes y entre pares, en la configuración de su identidad profesional como diseñadores.

Ahora bien ¿cómo se pretende realizar la investigación?; al respecto se considera un enfoque cualitativo, en la se emplearán como técnicas de recolección de datos entrevistas grupales, generando un grupo de estudiantes para el nivel Resolutivo y otro para el Autónomo que a través de entrevistas semiestructuradas, se formulen preguntas que guíen la conversación y que permita profundizar en aspectos de interés.

Se considera que mediante estas técnicas de recolección de datos se puede obtener información relevante para el análisis y comprensión acerca de cómo se construye la identidad profesional de las y los estudiantes de los Niveles Resolutivo y Autónomo de la Licenciatura en Diseño de la EDINBA.

Consideraciones finales

Hasta el momento el avance de esta investigación es mínimo, estando en la construcción del marco teórico-conceptual y contextual. Sin embargo, se considera que el desarrollo de este trabajo puede ser de utilidad para quienes tengan el interés o la inquietud por una problemática similar, esperando que este trabajo sea un referente para futuras investigaciones, así como para la valoración y fortalecimiento del proyecto educativo de la EDINBA.

Finalmente, la propuesta de estructura para la tesis de grado estará conformada por cuatro capítulos. En el capítulo uno se presentará un marco contextual y teórico conceptual de la identidad profesional en el contexto de la formación en diseño; en el capítulo dos se describirá la metodología de la investigación, su enfoque cualitativo, estrategias de recolección de datos (entrevistas semiestructuradas y grupales), el procedimiento para selección de participantes y proceso de análisis de datos (categorización); en el capítulo tres se desa-

rrollará el análisis de los datos, los significados y sentidos de las experiencias e interacciones y su impacto en la configuración de la identidad profesional, y por último el capítulo cuatro se concluirá con las reflexiones, conclusiones y propuestas que surjan de este trabajo.

Referencias

Ávila Quevedo, J. A. y Cortés Montalvo, J. (s/f). *La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior*. Revista Cognición, núm. 9, 1-12.

Escuela de Diseño. (2022). *Adendas al Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño* del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.

Dubet, F. (1989). *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*. Estudios Sociológicos de El Colegio de México, vol. 7 (21), 519–545.

Maseda Martín, P. (2022). *Los inicios de la profesión del diseño en México. Genealogía de sus incidentes*. (2da. edición) México: INBAL.

Navarrete Cazales, Z. (2008). *Construcción de una identidad profesional: pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, número 13 (36), 143-171.

Navarrete Cazales, Z. (2015). *¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, número 20 (65), 461-479.

Navarrete Cazales, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México: Una identidad imposible*. México: Plaza y Valdés Editores.

Formación docente para la atención de estudiantes con discapacidades auditivas y visuales en entornos híbridos de educación superior*

*Ximena Montserrat Zárate Hernández***

Resumen

Esta investigación se delimita al análisis del impacto que tiene la formación docente en la creación de contenidos educativos inclusivos y accesibles, específicamente dirigidos a estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, en entornos híbridos de educación superior. Se enfoca en identificar las barreras que enfrentan tanto los estudiantes como los docentes en la implementación de prácticas inclusivas y en evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas y tecnológicas utilizadas para superar dichas dificultades.

El estudio aborda el tema desde una perspectiva social e inclusiva, adoptando el modelo social de la discapacidad como marco teórico - conceptual, lo cual resalta la necesidad de eliminar barreras estructurales y sociales para garantizar una verdadera inclusión educativa. Asimismo, integra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una herramienta clave para desarrollar materiales educativos accesibles y adaptados a la diversidad estudiantil. La formación docente es otro eje fundamental, explorándose desde una perspectiva reflexiva que busca transformar actitudes y competencias para promover entornos de aprendizaje más equitativos.

La investigación se centrará en entornos híbridos, entendidos como la combinación de experiencias de aprendizaje presenciales y en línea, considerando los desafíos y oportunidades que estas modalidades presentan para ga-

* Línea temática: 26. Formación e inclusión.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Doctorado en Innovación en Educación Superior. Centro de Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana.
ximenzarate@uv.mx

rantizar la accesibilidad educativa. En este sentido, las políticas educativas actuales en México están enfocadas en consolidar dichas modalidades como parte fundamental del sistema educativo superior, por lo que resulta indispensable estar preparados tanto para trabajar académicamente en este formato como para brindar atención adecuada a estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, asegurando que estas modalidades sean verdaderamente inclusivas y accesibles para todos.

Palabras clave: inclusión educativa, educación superior, formación docente, recursos educativos, tecnologías de la información y la comunicación.

Introducción

La educación superior es clave para el desarrollo individual y social, promoviendo conocimientos, integración social e igualdad. Sin embargo, las personas con discapacidad auditiva y visual enfrentan barreras persistentes que limitan su acceso a una educación de calidad y participación social plena (ONU, s.f.).

Al analizar los modelos y representaciones de la discapacidad y comprender la ontología de las Instituciones de Educación Superior (IES), se puede comprender de mejor manera esta situación; al identificarse una "inclusión incompleta" presente en las políticas actuales; pese a adaptaciones y cambios institucionales, la transición hacia una inclusión efectiva ha sido lenta, y la exclusión sigue vigente debido a ideales competitivos que no valoran la diversidad, uno de los errores en la inclusión de estudiantes con discapacidad ha sido asumir que la educación superior ha progresado al mismo ritmo que otros niveles educativos. Esta generalización ha hecho creer que se ha transitado de una educación especial segregadora a una inclusiva, sin notar que esto, no se ha reflejado en las IES (Cruz y Casillas, 2017).

Aunque marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), el Compromiso de Cali (2019) y la Declaración de Salamanca (1994) han promovido el acceso educativo de estudiantes con discapacidad, aún existen retos significativos en educación superior relacionados con adaptaciones curriculares y recursos adecuados.

A nivel global, el 16% de la población vive con discapacidad significativa, enfrentando peor salud y mayores limitaciones (ONU, 2023). En México, el Censo 2020 registra que el 4.9% de la población tiene alguna discapacidad, destacando la visual (27.2%) y auditiva (12.1%) (INEGI, 2020).

En México, la educación superior ha incrementado gradualmente en los registros de matrícula de estudiantes con discapacidad, alcanzando 78,363 en 2023-2024 (ANUIES, 2025). No obstante, persiste una alta insatisfacción con las medidas inclusivas institucionales, especialmente en entornos digitales y transición laboral (UNESCO IESALC, 2023). Por lo que evidencia la importancia de pedagogías centradas en el ser humano y la accesibilidad tecnológica.

Para 2050 está previsto que haya casi 2,500 millones de personas con algún grado de pérdida de audición y que al menos 700 millones requieran rehabilitación (ONU, 2025). Por otra parte, se estima que la prevalencia de una discapacidad visual que afecta a la visión distante es cuatro veces mayor en las regiones de ingreso bajo y mediano que en las de ingreso alto (ONU, 2023).

Los métodos de enseñanza han evolucionado, pero la participación de personas con discapacidad en el diseño instruccional sigue siendo mínima (Duque, 2023). Solo el 0.36% de participantes en estudios recientes validaron modelos accesibles. Brewer (2004) resalta la necesidad de accesibilidad tecnológica equitativa, mientras que Tomlinson (1999, 2014) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueven la diferenciación curricular y métodos inclusivos (CAST, s.f.).

La pandemia de COVID-19 impulsó modalidades educativas no escolarizadas (virtuales e híbridas), fomentadas por políticas como la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021). Sin embargo, estas modalidades aumentan las barreras existentes para estudiantes con discapacidad debido a la inaccesibilidad digital y la insuficiente formación docente para adaptar materiales educativos.

Investigaciones indican una marcada carencia en la formación docente sobre estrategias inclusivas y accesibilidad, afectando negativamente la calidad educativa ofrecida (Fierro et al., 2019). Muchos docentes carecen de habilidades para implementar métodos inclusivos y adaptaciones curriculares efectivas, lo que evidencia una necesidad urgente de capacitación y políticas institucionales adecuadas.

Pregunta general de investigación

¿De qué manera influye la formación docente en el desarrollo de contenidos inclusivos y accesibles para estudiantes con discapacidades auditivas y visuales en entornos híbridos de educación superior?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidades auditivas y visuales en entornos híbridos de educación superior?
2. ¿Qué habilidades y conocimientos requieren los docentes para crear contenidos inclusivos y accesibles en educación superior?
3. ¿De qué manera la formación docente contribuye en la implementación de ajustes razonables y en la utilización de herramientas tecnológicas inclusivas?
4. ¿Cuál es el grado de satisfacción de los docentes en su formación de temas de discapacidades visuales y auditivas respecto a las medidas de accesibilidad implementadas en sus instituciones?
5. ¿Cómo contribuyen las políticas de inclusión y los programas de formación docente a la igualdad de oportunidades y la reducción de desigualdades en la educación superior?

Objetivo general

Analizar la influencia de la capacitación docente en la creación de contenidos inclusivos y accesibles para estudiantes con discapacidades auditivas y visuales en entornos híbridos de educación superior, con el fin de identificar estrategias efectivas que promuevan la igualdad de oportunidades y mejoren la experiencia educativa de estos estudiantes.

Objetivos específicos

1. Identificar las principales barreras de accesibilidad que enfrentan los estudiantes con discapacidades auditivas y visuales en entornos híbridos de educación superior.
2. Determinar las habilidades y conocimientos necesarios en los docentes para el diseño de contenidos inclusivos y accesibles en entornos híbridos.
3. Evaluar el impacto de la capacitación docente en la implementación de ajustes razonables y en el uso de herramientas tecnológicas inclusivas.
4. Medir el grado de satisfacción de los docentes sobre su capacitación en temas de discapacidades visuales y auditivas respecto a las estrategias de accesibilidad implementadas en sus instituciones educativas.

5. Examinar el papel de las políticas de inclusión y programas de capacitación en la promoción de igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidades en educación superior.

Hipótesis

La capacitación docente en el diseño de contenidos inclusivos y accesibles en entornos híbridos de educación superior mejora significativamente el acceso y la experiencia docente para la atención de estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, promoviendo la igualdad de oportunidades.

Variable independiente (VI):

- Capacitación docente en el diseño de contenidos inclusivos y accesibles en entornos híbridos.

Variable dependiente (VD):

- Acceso y experiencia docente para la atención de estudiantes con discapacidades auditivas y visuales.
- Igualdad de oportunidades para estudiantes con discapacidades.

En la Tabla 1 se puede observar la hipótesis de trabajo, que plantea la relación entre estas variables, contrastando un escenario en el que la capacitación tiene un impacto positivo frente a otro en el que no se observan cambios significativos.

Tabla 1

Hipótesis

Hipótesis Nula (H_0)	Hipótesis Alternativa (H_1)
La capacitación docente en el diseño de contenidos inclusivos y accesibles en entornos híbridos de educación superior no mejora significativamente el acceso ni la experiencia docente para la atención de estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, ni promueve la igualdad de oportunidades.	La capacitación docente en el diseño de contenidos inclusivos y accesibles en entornos híbridos de educación superior mejora significativamente el acceso y la experiencia docente para la atención de estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, promoviendo la igualdad de oportunidades.

Desarrollo

Bajo el contexto internacional, desde la perspectiva de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, se establecen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan abordar los desafíos más apremiantes

en el mundo. Entre ellos se enfatiza la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, tal como se plantea en el ODS 4, que tiene como meta eliminar las disparidades y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la educación, incluyendo a personas con discapacidad, ofreciendo entornos inclusivos y efectivos para todos. Además, el ODS 10, que hace referencia a la reducción de las desigualdades, promueve la inclusión social y garantiza la igualdad de oportunidades, lo que incluye la accesibilidad y equidad en la educación para personas con discapacidades (Naciones Unidas, 2018). De manera transversal, puede considerarse el ODS 8, que hace referencia al trabajo decente, incluidas las personas con discapacidad, así como la igualdad de remuneración por trabajo de igual valor (Naciones Unidas, 2018).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2007) refuerza el derecho a una educación inclusiva y de calidad. En sintonía, el marco legal mexicano ha establecido reformas significativas, como la obligatoriedad de la educación superior (artículo 3.º constitucional) y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE, 2019) y la Ley General de Educación Superior (LGES, 2021). Esta última reconoce a la educación superior como un derecho fundamental e impulsa ajustes razonables, accesibilidad, formación docente y desarrollo de habilidades digitales.

El ACUERDO 20/10/22 (DOF, 2022) respalda modalidades no escolarizadas (en línea, híbridas o virtuales), promoviendo prácticas pedagógicas flexibles e innovadoras. Asimismo, el DECRETO del 7 de junio de 2024 introduce reformas a la LGE en materia de educación inclusiva, destacando los artículos 61 al 65, que establecen acciones para eliminar barreras, garantizar ajustes razonables, ofrecer formatos accesibles, y fomentar la formación docente especializada.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2023) y el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) refuerzan el compromiso institucional, promoviendo recursos adaptados y capacitación docente. Según la UNESCO (2024), el acceso por sí solo no garantiza el cumplimiento del derecho a la educación; es esencial reformar currículos y mecanismos de evaluación desde una perspectiva intercultural y de derechos humanos.

En este contexto, garantizar el acceso inclusivo a la educación superior para estudiantes con discapacidades auditivas y visuales es vital para avanzar hacia una sociedad más justa. Este trabajo aporta desde lo académico al diseño

instruccional inclusivo, fortalece la formación docente e impulsa prácticas pedagógicas que responden a la diversidad en entornos híbridos, contribuyendo así a la equidad y al desarrollo educativo y social.

Marco teórico

A lo largo del tiempo, la discapacidad ha sido abordada desde distintos paradigmas. Uno relevante es el modelo social, surgido en el siglo XIX, que ha evolucionado al incorporar nuevas experiencias y complejidades. En el ámbito educativo, estos enfoques han influido en planes de estudio, diseños curriculares y en la formación docente en el campo de la discapacidad (Cesanelli y Díaz, 2022).

Según Nelson (2015), este modelo fue impulsado por la *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), que diferencia entre deficiencia y discapacidad. Define a esta última como el resultado de barreras sociales que restringen la participación de las personas, tales como actitudes negativas, lenguaje excluyente o estructuras institucionales. La discapacidad es una experiencia de exclusión provocada por contextos inaccesibles, ideas prejuiciosas o la falta de recursos como lenguaje de señas o materiales en Braille.

Este modelo se opone al modelo individual o médico, que interpreta la discapacidad como una tragedia personal. En cambio, el modelo social se basa en las experiencias de las personas con discapacidad y en cómo han sido definidas por criterios externos (Nelson, 2015).

En el ámbito pedagógico, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) surge en los años 90 desde el *Center for Applied Special Technology* (CAST). Fundado por David H. Rose y Anne Meyer, este enfoque combina neurociencia, tecnología y educación para fomentar prácticas inclusivas mediante múltiples formas de representación, expresión y participación (CAST, 2006).

Tomlinson (1999, 2014) propuso la diferenciación curricular como respuesta a la diversidad de estilos de aprendizaje, defendiendo una enseñanza ajustada a las necesidades del alumnado.

En cuanto a la formación docente, John Dewey enfatiza la práctica reflexiva como una actitud que combina intuición, análisis crítico y compromiso ético. Distingue entre acción reflexiva y rutinaria, destacando actitudes como apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad (Zeichner, 1993).

Donald Schön, por su parte, introduce la "reflexión sobre la acción" y la "reflexión en la acción", donde los docentes analizan su práctica antes, durante o después del acto educativo, transformando su conocimiento tácito en explícito (Zeichner, 1993).

Finalmente, la teoría práctica reconoce el conocimiento generado por los docentes en su experiencia cotidiana como válido, promoviendo la integración entre teoría y práctica en un proceso continuo de mejora profesional (Zeichner, 1993).

Metodología de estudio

Dimensiones generales del estudio

Este estudio adoptará un diseño de investigación mixta, el cual se utiliza cuando se necesita una mejor comprensión de la pregunta de investigación y no es posible obtener resultados aplicando cada uno de estos métodos por separado (Acosta, 2023). Este enfoque permite integrar los hallazgos de los métodos cualitativos y cuantitativos para construir argumentos sólidos que respalden los resultados y brinden una visión integral del problema investigado.

Técnicas y tratamiento de los datos

En cuanto a los métodos cualitativos, se llevarán a cabo entrevistas individuales con docentes y especialistas en inclusión en entornos híbridos. Estas entrevistas permitirán obtener información detallada sobre sus experiencias y percepciones, integrando hallazgos que respalden el análisis.

En el caso de los métodos cuantitativos, se distribuirán cuestionarios en línea a docentes para recopilar datos sobre su percepción y la efectividad de su formación para atender a estudiantes con discapacidades auditivas y visuales. Sordini (2019) destaca la importancia de que estas herramientas sean válidas y confiables, asegurando que los datos obtenidos sean objetivos y replicables. Se utilizarán escalas de medición validadas para evaluar variables como la satisfacción con su formación, el nivel de comprensión de los conceptos inclusivos, la implementación de estrategias pedagógicas y el impacto en su práctica profesional.

Plan de análisis

Los datos cualitativos se analizarán mediante técnicas de codificación y análisis temático para identificar patrones y temas clave emergentes relacionados con las experiencias y percepciones de los docentes sobre su formación para atender a estudiantes con discapacidades auditivas y visuales. Por otro lado, los datos cuantitativos se procesarán utilizando análisis descriptivos y pruebas estadísticas, como análisis de varianza (ANOVA), para comparar diferencias en las percepciones y efectividad de la formación docente (Dagnino, 2014).

Además, para asegurar la calidad y exactitud de la investigación, los hallazgos serán validados mediante la retroalimentación de expertos en formación docente e inclusión educativa. Se realizarán ajustes y mejoras en las recomendaciones propuestas con base en dicha retroalimentación antes de su divulgación final.

Este diseño metodológico busca no solo comprender las necesidades y desafíos que enfrentan los docentes en su formación para atender a estudiantes con discapacidades auditivas y visuales, sino también desarrollar estrategias concretas y efectivas para mejorar su preparación y práctica profesional.

Consideraciones finales

Los resultados parciales indican que la capacitación docente en contenidos inclusivos y accesibles se configura como un factor determinante para enfrentar las barreras que limitan la participación de estudiantes con discapacidades auditivas y visuales en entornos híbridos de educación superior.

La aplicación de un enfoque mixto, que integra métodos cualitativos y cuantitativos, ha permitido identificar áreas críticas en la formación de los docentes, destacándose la necesidad de fortalecer tanto la capacidad reflexiva como el dominio de herramientas tecnológicas adaptativas. Se espera que las entrevistas y encuestas revelen percepciones iniciales que consoliden la pertinencia del modelo social de la discapacidad y del Diseño Universal para el Aprendizaje. Dichos enfoques han facilitado la identificación de obstáculos estructurales y estrategias que, al ser perfeccionadas, podrían transformar la práctica pedagógica.

Asimismo, la adopción de esta metodología ha impulsado ajustes en el proceso investigativo para optimizar la recolección y análisis de datos, lo que se

traduce en un mejor entendimiento de la influencia de la formación docente sobre la calidad educativa y la accesibilidad en entornos híbridos.

Finalmente, estas consideraciones preliminares no solo confirman la relevancia de la temática abordada, sino que también establecen la necesidad de continuar integrando retroalimentaciones de expertos y de la comunidad educativa. Así, se anticipa que el desarrollo completo del estudio contribuirá de manera sustancial a la generación de prácticas inclusivas que promuevan la equidad y la mejora continua en la educación superior.

Referencias

Acosta, F. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. *Revista Honoris Causa*. https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/303/352

Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2023). *Anuario estadístico de la población escolar en Educación Superior, ciclo escolar 2022 - 2023.* http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Brewer, J. (2004). *Web accessibility highlights and trends.* https://doi.org/10.1145/990657.990667

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019*). Ley General de Educación* [Reformada 2024]. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* [Reformada 2024]. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* version 2.2. http://udlguidelines.cast.org

CAST (s.f.). *Center for Applied Special Technology*. https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl

Cesanelli, M. S., & Díaz, C. (2022). Discapacidad y modelo social: abordajes en la formación de educadores de la Provincia de Buenos Aires. *Escenario*s, (34). https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/13350

Cruz Vadillo, Rodolfo; Casillas Alvarado, Miguel Ángel Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México *Revista de la Educación Superior*, vol. XLVI(1), núm. 181, enero-marzo, 2017, pp. 37-53 Asocia-

ción Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México

Dagnino, J. (2014). Análisis de varianza (ANOVA). *Revista Chilena de anestesia*. https://revistachilenadeanestesia.cl/PII/revchilanestv43n04.07.pdf

Diario Oficial de la Federación. (2024, 1 de abril). *ACUERDO por el que se modifican los Lineamientos por los que se conceptualizan y definen las opciones educativas del tipo superior, emitidos mediante diverso número 20/10/22, publicado el 25 de octubre de 2022.* Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5721838&fecha=01/04/2024#gsc.tab=0

Duque Vaca, M. A. (2023). *Modelo de diseño instruccional accesible en sistemas e-learning para personas con discapacidad auditiva* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/85115/774012.2023.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020: Discapacidad*. Cuentame INEGI. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Nelson Maizares (2015). *El "modelo social de la discapacidad": algunas notas para su discusión en Argentina. XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://cdsa.aacademica.org/000-061/623

ONU. (s.f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.*

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. ASCD.*

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. United Nations. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2023). *Discapacidad*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2025). *Sordera y pérdida de la audición*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2023). *Ceguera y discapacidad visual.* https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Ley General de Educación Superior* (Art. 3). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_120121.pdf

Sordini, M. V. (2019). La entrevista en profundidad en el ámbito de la gestión pública. *Revista reflexiones*, https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-28592019000100075

UNESCO IESALC. (2024) *UNESCO IESALC*. https://www.iesalc.unesco.org/

UNESCO IESALC. (2024, mayo 2). *Romper barreras en la educación superior para y con los estudiantes con discapacidad.* UNESCO IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/2024/05/02/romper-barreras-en-la-educacion-superior-para-y-con-los-estudiantes-con-discapacidad/

Zeichner, K. M. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata.

Los saberes pedagógicos de los profesores noveles universitarios del Sistema Incorporado a la Universidad Nacional Autónoma de México. La formación inicial docente, entre lo público y lo privado*

*Angélica González López***

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar la formación inicial del profesorado universitario de las Instituciones del Sistema Incorporado de la UNAM, mediante la identificación de sus saberes docentes, las principales problemáticas que enfrentan en la práctica y la influencia de los contextos institucionales en la configuración de su trayectoria formativa. Se busca contribuir a la comprensión de la realidad docente principiante en contextos híbridos, entre lo público y lo privado.

Bajo las categorías de formación docente inicial docente, saberes docentes, problemáticas que enfrentan los docente principiantes y condiciones institucionales-normativas sirven como ejes de análisis en la recolección e interpretación de datos. El estudio es de tipo exploratorio-descriptivo bajo un enfoque mixto pero predominantemente cualitativa puesto que son las voces de los docentes las que permitirán explorar, describir y comprender cómo ha sido su formación inicial y los saberes pedagógicos docentes. Por otro lado, se busca sistematizar datos para contextualizar las tendencias y condiciones generales que posibilitan o limitan la formación inicial docente en estas instituciones incorporadas en educación superior.

* Línea temática: formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades. Porcentaje de avance: 15%.

** Maestría en Pedagogía. Primer semestre. Universidad Nacional Autónoma de México. anglozalez@gmail.com

Los hallazgos permitirán contribuir a cartografiar los perfiles de formación docente del profesorado universitario, brindar elementos teóricos y prácticos que fortalezcan los programas o planes educativos enfocados en la formación docente inicial en educación superior desde un enfoque contextualizado. Asimismo, se propone identificar oportunidades de mejora institucional.

Palabras clave: formación docente inicial, saberes pedagógicos, profesores noveles universitarios, universidades incorporadas.

Introducción

La formación docente ha cobrado mayor relevancia, a nivel internacional y nacional, desde los años ochenta y noventa, como efecto de las recomendaciones de algunos organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO), en las políticas de reforma educativa a nivel mundial. La centralidad de la docencia se debe al posicionamiento que ha adquirido el docente, como medio principal para el logro de la "calidad" educativa.

A partir de lo anterior, comenzaron una serie de discursos y acciones que se caracterizan por una 1) la hiper-responsabilización de los docentes (sobrecarga de demandas en contextos difíciles y de escasos recursos); la 2) desautorización de los docentes (sujetos con déficit que hay que capacitar); y un 3) dominio de la "lógica instrumental" (solo de aplicación para lograr los cambios esperados), fundados la escolarización moderna, asociada a la "calidad" educativa. (Vezub, 2007)

Pero, ¿es necesaria una formación inicial docente en Educación Superior, para hacer frente a estos nuevos discursos y escenarios? La formación se ha pensado y construido entre debates políticos (docente como técnico o profesional, conservador o agente de cambio) o epistemológicos (teorías constructivista o conductista del aprendizaje, teoría y práctica, profesores: aprendices, aplicadores de teorías o practicantes reflexivos). En ellos, se han identificado dos paradojas, la disputa por el monopolio en el ingreso a la docencia (especialización o sólo disciplinar) y el afianzamiento de una base de saber (homogeneizar o no el saber de la docencia). (Sánchez, 2013).

Como afección subyacente se ha profundizado un proceso de subestimación o desvalorización de la actividad docente, impulsado bajo la idea que la docencia es una profesión sencilla o que únicamente basta con aceptar el dominio de un campo de conocimiento para habilitar a una persona como profesor,

sin otorgar algún valor específico a la tarea de saber enseñar y mucho menos considerar la complejidad de la función docente. (Vezub, 2007; Labarre, 2000; García et al., 2011 y De Ketele, 2003)

Bajo este marco, algunos estudios a nivel internacional, principalmente en España, Chile y Brasil, han logrado identificar las principales problemáticas que enfrentan los profesores principiantes universitarios o noveles en su inserción al espacio escolar al iniciar su labor docente. Estas investigaciones se realizaron en, programas de formación inicial (Sánchez y Mayor, 2006; Bozu, 2009; Fondón, Madero y Sarmiento, 2010; Cañedo y Figueroa, 2013); la formación inicial formal docente de las licenciaturas (normalistas, pedagogía o educativas) (Soto y Heraldo, 2018; Becerra, Ibáñez y Valenzuela, 2023); formación inicial en posgrados (Naville y Medeiros, 2024) o en las instituciones universitarias en general (De Ketele, 2003).

Las problemáticas identificadas en estos estudios se pueden categorizar de la siguiente forma: referentes a la didáctica, gestión, relaciones interpersonales e intrapersonales (Bozu, 2009; Sánchez y Mayor, 2006; Fondón, Madero y Sarmiento, 2010; Cañedo y Figueroa 2013; Rubio y Olivo, 2020) y tensión entre investigación-docencia (De Ketele, 2003; Sánchez y Mayor, 2006; Fondón, Madero y Sarmiento, 2010; Naville y Medeiros, 2024). De forma general, estas investigación evidencian la falta de formación pedagógica, experiencia docente e inseguridad profesional, obstáculos en la comunicación, transmisión o construcción de conocimientos (Sánchez y Mayor, 2006; Fondón, Madero y Sarmiento, 2010), así como la socialización en la institución. Concluyendo que muchas de estas consecuencias se deben a que estás "prácticas se encuentran relacionadas con la falta de reflexión del trabajo docente, donde sólo se considera la formación teórica del contenido disciplinario específico, lo que genera problemas epistemológicos e instrumentales en la práctica de los docentes universitarios en el aula" (Naville y Medeiros, 2024:126)

En el caso de México, Paola Núñez (2007) y Mauro Solano (2018), realizaron sus investigaciones en el marco de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En el primer caso, se identificó y profundizó en los problemas relacionados con la didáctica, por medio del pensamiento pedagógico y la práctica educativa, En el segundo, se profundiza en analizar los aspectos formativos de este programa de maestría e identificar de qué forma coadyuvar a la mejora de los alumnos.

En Educación Superior, Beatriz Ortega, en 2024, realizó una investigación titulada "Saberes básicos para la ayudantía". Una propuesta de formación docente inicial para la Facultad de Filosofía y Letras". La propuesta derivada de esta investigación fue el diseño de un taller de formación de saberes básicos para los ayudantes de profesor de dicha facultad, desde una perspectiva crítica de la formación docente.

Por otro lado, María Montoya, en 2012, con su investigación "Identidad y formación docente de la Universidad Intercontinental", nos presenta el caso de esta institución privada de Educación Superior, la cual en sus primeros años estuvo incorporada a la UNAM. En esta investigación, se identificó la influencia que tiene la formación como eje central para configurar la identidad del docente, la necesidad de conectar la teoría y la práctica, así como una formación pedagógica básica, más sólida y que no sea sólo por la experiencia, es decir, formación inicial formal.

Estas investigaciones han iniciado con la indagación de los profesores universitarios sobre los problemas didácticos y su práctica educativa, el pensamiento pedagógico del docente (Núñez, 2007), analizado los aspectos formativos formales de algunos programas específicos de licenciatura o de posgrado para la docencia (Ortega, 2024; Solano, 2018) o la formación como eje central para configurar la identidad del docente (Montoya; 2012). Sin embargo, se sigue desconociendo la diversidad de perfiles y trayectorias del profesorado universitario, su formación inicial (formal o informal) para ser docente, sus saberes docentes, las problemáticas que enfrentan o si los contextos socioculturales y normativos de las instituciones universitarias influyen o impactan en su configuración de la docencia. Lo anterior, se agudiza un poco más si nos referimos a la formación inicial del docente universitario de instituciones privadas incorporadas a la UNAM.

¿Por qué estas instituciones? Actualmente, y desde 1980 (inicio de los discursos sobre calidad y eficiencia educativa), el crecimiento de estas instituciones ha crecido exponencialmente. La educación superior privada, en 2006, estaba conformada por 976 instituciones y atendió al 27.6% de la matrícula de licenciatura (Casanova, 2006), para datos de 2023-2024, la conforman 3,258 instituciones y atiende al 35.4% de la matrícula (Subsecretaría de Educación Superior, 2024). Sin embargo, desde entonces se ha reconocido que, si bien aumentaron las opciones para acceder a la educación superior incluso descen-

tralizadamente, prevalece un déficit en términos de calidad, modestos criterios de desempeño y rendimiento académico. (Casanova, 2006)

La UNAM, desde 1940, ha reconocido los estudios de las instituciones educativas mediante su incorporación (Contreras, 2016). Actualmente, la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) es la entidad encargada de vincular, mediante la incorporación, a estas instituciones educativas externas con la UNAM y de garantizar la calidad. De acuerdo con su numeralia de 2023, son 299 instituciones privadas incorporadas, de las cuales 82 planteles tienen estudios superiores incorporados. Lo que equivale a 20,931 alumnos matriculados y 3,294 docentes. Los docentes universitarios incorporados a la UNAM son relevantes para esta investigación debido a que representan un sector significativo de los docentes que aún no han sido alcanzados por la investigación de formación inicial docente, así como por su vinculación con la UNAM.

Pero, ¿Conocemos a los docentes universitarios de las instituciones incorporadas a la UNAM, más allá de los números? Esta investigación busca responder a lo siguiente: ¿Qué tipo de formación inicial poseen los profesores universitarios de las Instituciones del Sistema Incorporado de la UNAM? ¿Qué saberes pedagógicos que poseen? ¿Cuáles son las principales problemáticas y tensiones que enfrentan al iniciarse en la docencia? ¿Qué percepción tienen los docentes sobre la necesidad o no de una formación inicial para ejercer la docencia? ¿Cómo influyen los contextos institucionales (normativos, organizacionales y socioculturales) en su formación, saberes y percepciones?

En este sentido, el objetivo general es analizar la formación inicial del profesorado universitario de las Instituciones del Sistema Incorporado de la UNAM, mediante la identificación de sus saberes docentes, las principales problemáticas que enfrentan en la práctica y la influencia de los contextos institucionales en la configuración de su trayectoria formativa.

Desarrollo

La investigación recupera el debate político y epistemológico de la formación inicial docente (FID) y del docente. En este sentido, se recuperan las concepciones, enfoques, sentidos y modelos de la función docente y de la formación docente universitaria. Puesto que, el docente universitario no está configurado únicamente por un atributo fijo (lo disciplinar o la investigación) para cumplir

con funciones técnicas. Al respecto Labarre (2000) advierte que reducir la docencia a una "profesión simple", invisibiliza la carga política, social y epistemológica que implica enseñar en la universidad.

Resulta importante reconocer la complejidad que rodea al docente universitario, puesto que exige una formación integral, crítica, situada y reflexiva (García y Rueda, 2011), es decir, no es suficiente el dominio disciplinar. Así el docente y su formación se encuentran en constante tensión y negociación entre sus experiencias, interacciones y condiciones estructurales, pero también asume un rol activo, reflexivo y ético que puede transformar sus prácticas educativas desde una conciencia crítica (Montoya, 201, Contreras, 2016).

En este sentido, se entiende la FID como proceso complejo de construcción de saberes que implican diversas dimensiones éticas, reflexivas, pedagógicas, identitarias y de trayectorias, que va más allá de los modelos aplicacionistas, de transmisión de contenidos pedagógicos estandarizados o la simple capacitación técnica. (Vezub, 2007; De Ketele, 2003; Tardif, 2001). Desde una perspectiva crítica se pretende dar cuenta de la mirada instrumental que ha predominado en la docencia universitaria, al obviar la necesidad de una formación específica para la enseñanza, como también infravalorando sus saberes pedagógicos (Sánchez, 2013 y Tardif, 2001).

De acuerdo con Tardif (2001) la formación de un profesor trasciende su adquisición formal, puesto que la experiencia y la trayectoria juegan un papel fundamental para llegar y desarrollar la docencia como actividad. Se puede entender que la formación inicial, formal o informal, impacta en la construcción de saberes, en la configuración de la práctica docente y en la concepción sobre el rol educativo. La experiencia el docente desarrolla saberes culturales, profesionales, disciplinarios, curriculares, experienciales, los cuales se construyen de una diversidad de fuentes pero, configurados en contextos específicos, y entrelazan dinámicamente en la práctica cotidiana del docente.

En este sentido, la FID se entiende como un proceso de socialización, aquí la relevancia de centrarnos en los docentes principiantes, lo que implica la incorporación a una cultura profesional específica. Es decir, el docente principiante va interiorizando el "*habitus*" (Bourdieu) pedagógico a su sistema de experiencias y creencias previas así como la institucionalización de la transmisión de saberes (Sanchéz, 2013). El proceso de la FID no es neutro se va construyendo de las tensiones entre lo individual y estructural, lo formal y lo informal, lo técnico y lo profesional.

Así la formación docente universitaria y sus saberes requieren de un análisis de la institucionalización de la carrera y su representación subjetiva entre los actores (Tardif, 2001). En un campo híbrido, como lo son las instituciones incorporadas a la UNAM, donde los docentes universitarios deben cumplir con normativas y estándares académicos de la UNAM, bajo una lógica de formación privada que determina su contratación laboral, profundizar en la articulación entre las instituciones y la formación inicial y continua del profesorado.

Bajo el marco teórico descrito, las categorías de formación docente inicial docente, saberes docentes, problemáticas que enfrentan los docente principiantes y condiciones institucionales-normativas sirven como ejes de análisis en la recolección e interpretación de datos. Como ya se había señalado, son escasos los estudios previos sobre los docentes universitarios de instituciones privadas incorporadas a la UNAM y su formación pedagógica, en este sentido, el estudio es de tipo exploratorio-descriptivo.

Esta investigación por lo tanto adopta un enfoque metodológico mixto, pero predominantemente cualitativa puesto que son las voces de los docentes (análisis, documental y entrevistas semi-estructuradas) las que permitirán explorar, describir y comprender cómo ha sido su formación inicial y los saberes pedagógicos docentes. Por otro lado, se busca sistematizar datos (cuestionario estructurado y entrevistas clave) para contextualizar las tendencias y condiciones generales que posibilitan o limitan la formación inicial docente en estas instituciones incorporadas en educación superior.

Respecto al universo serán los docentes universitarios principiantes activos de las instituciones incorporadas a los planes de estudios de licenciatura de la UNAM, el muestreo cuantitativo será por cuotas y el cualitativo intencional.

Consideraciones finales

Los hallazgos y la profundización de esta investigación pretende contribuir a cartografiar los perfiles de formación docente de los profesores universitario, brindar elementos para articular los programas o planes educativos enfocados en la formación docente e impactar en la permanencia de los docentes, así como en el sentido y responsabilidad de ser profesionales mejor preparados (docentes, alumnos e instituciones). Pero, principalmente conocer, escuchar, comprender y reconocer al docente.

Referencias

Becerra-Sepúlveda, C., Ibáñez-Muñoz, R., & Valenzuela Giovanetti, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: La academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación, (87)*, 111-138. https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 2*, 317-328.

Cañedo Ortiz, T. J., & Figueroa Rubalcava, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: Una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica, (41)*, 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es

Cañedo, T., & Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: Una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica, 41*. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_practica_docente_en_educacion_superior_una_mirada_hacia_su_complejidad

Casanova, C. H. (2006). México. En P. Altbach & J. Forest (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 881-898). Springer.

Contreras, P. G. (2016). La junta de Rectores, 1941. Entre la "unidad nacional" y la autonomía universitaria. En H. Casanova (Ed.), *La UNAM y su historia: una mirada actual* (pp. 191-225). IISUE.

De Ketele, J. M. (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: Luces y sombras. *Revista de Educación, 331*, 143-169.

Fondón, I., Madero, M. J., & Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria, 3*(2), 21-28. https://doi.org/10.4067/S0718-50062010000200004

García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, R., & Rueda, M. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de la docencia en la universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). UNAM, IISUE, Plaza y Valdés Editores.

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (6.ª ed.). Graó.

Jaspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Ar-*

chivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(73). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891

Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior: Formación para la excelencia*. Nancea.

Labaree, D. (2000). On the nature of teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education, 51*, 228-233.

Montoya, O. M. (2012). *Identidad y formación docente de la Universidad Intercontinental* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional TESIUNAM.

Naville-Gutierrez, M., & Medeiros-Arnt, A. de. (2024). Formación inicial para la docencia universitaria: experiencia y discursos de los doctorandos del Instituto de Biología de la UNICAMP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15*(42), 117-135. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1668

Núñez, C. P. (2007). *Problemas que enfrentan los profesores novatos de bachillerato que participan en un programa de formación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional TESIUNAM.

Ortega, E. B. (2024). *Saberes básicos para la ayudantía: Una propuesta de formación docente inicial para la Facultad de Filosofía y Letras* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional TESIUNAM.

Rubio Hernández, F. J., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones: Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación, 4*(2), 7-25. https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25

Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos, 35*(142), 128-148.

Sánchez, M., & Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica: Claves y controversias. *Revista de Educación, 339*, 923-946.

Solano, O. M. (2018). *Problemas que enfrentan los profesores novatos de bachillerato que participan en un programa de formación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional TESIUNAM.

Soto, V., & Heraldo, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: Percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía, 9*(20), 191-216. https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429

Subsecretaría de Educación Superior. (2024). *Perfil estadístico del sistema nacional de educación superior*. https://www.siies.unam.mx/reporte.php

Tardif, M. (2001). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11*(1).

Práctica docente y pensamiento crítico en las escuelas rurales multigrado del norte del Estado de México*

*Alexis María Sinaí Pedral Florentino***

Resumen

La escuela multigrado se caracteriza por ser un centro educativo pequeño, establecido en regiones que cuentan con baja densidad poblacional, con regularidad en zonas rurales. Actualmente, en muchos sistemas educativos, el aula heterogénea continúa siendo el medio que permite el acceso a la educación de una parte importante de la población. Ser maestro multigrado implica enfrentar desafíos y oportunidades únicas. El objetivo de este estudio es proponer un modelo a través de un taller que invite a los docentes multigrado a desarrollar habilidades y herramientas para mejorar las prácticas pedagógicas en aulas con estas características. Está enfocado en fortalecer el desempeño de 21 docentes de escuelas multigrado de la zona 110 ubicada al norte del estado de México. Favorecer el eje del pensamiento crítico, partiendo del reconocimiento de que dichos profesores no cuentan con un piso metodológico para laborar en este tipo de escuelas. Para su diseño se consideran la dimensión territorio, colectivo docente y contexto laboral, las limitaciones en recursos y formación especializada. La investigación se desarrolló bajo el método investigación - acción, de acuerdo a las 5 fases del autor Kurt Lewin; problematización, diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación. La finalidad de que esta investigación es que sirva como referencia para mejorar su desempeño y dotarlos de herramientas

* Línea temática: formación y ejercicio profesional.
Porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Educación Básica, Tercer trimestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Sede Regional Acambay.
pedralsinai@gmail.com.mx

metodológica, para que se sientan acompañados en el desarrollo del plan de estudio vigente denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Palabras clave: actualización profesional, educación rural, escuelas multigrado, formación de profesores, práctica docente.

Introducción

La educación en nuestro país es un tema fundamental que requiere atención y reflexión constante. Durante los últimos años, han existido un gran número de debates sobre la educación rural, específicamente sobre la educación multigrado. El foco de atención ha estado en la formación profesional docente como elemento prioritario, en donde se resalta las condiciones didácticas, la forma de estructurar los procesos de enseñanza aprendizaje, el aprendizaje en estos entornos y el desarrollo de actividades variadas e innovadoras. Como lo señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

> La formación docente es uno de los retos de la sociedad del siglo XXI, es sin lugar a dudas, uno de los factores de la calidad educativa y, por lo mismo, se constituye en un aspecto fundamental de las políticas educativas de carácter nacional (2017, p.10).

Schmelkes y Aguila (2019) señalan que: "la Secretaria de Educación Pública (SEP) no cuenta con una política educativa específica para las escuelas multigrado, sino como un conjunto de acciones, estrategias y programas que llegan a estas escuelas de forma inespecíficas o tácitas" (p. 205). A través de una revisión (Ley General de Educación, los Modelos Educativos 1995- 2000; 2001- 2006; 2007- 2012; 2016- 2018 y Nueva Escuela Mexicana) podemos reconocer que el estado ha ido incorporando determinadas acciones para escuelas primarias multigrado; sin embargo, éstas siguen siendo las mínimas ante las demandas que requieren estas instituciones educativas.

Por otra parte, el hoy extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en un informe del 2019, señala que:

> Existen obstáculos derivados del diseño de la política educativa y de la forma en que se ofrece el servicio, ya que la federación no ha proporcionado un modelo

> educativo específico para estas escuelas, ni son suficientes ni adecuados el apoyo administrativo pedagógico, la formación y la supervisión que reciben sus docentes. (INEE, 2019).

González y León (2019) concluyen que la perspectiva de la formación inicial para el servicio profesional docente en escuela primaria multigrado, se vincula a la concepción pedagógica institucional, a su vez emanada de la formación inicial. González, León y López (2021) refieren que una de las principales cuestiones a atender para promover el mejoramiento de la escuela multigrado, es potenciar sus particularidades y abatir sus dificultades, esto radica en la formación inicial para la docencia.

La docencia es una profesión que exige hacer frente a retos dentro y fuera del aula, Asimismo la responsabilidad para actualizarse profesionalmente en el aula como con la comunidad, y que el hecho de trabajar en una escuela multigrado implica un gran desafió, que estar en una escuela de organización completa (Schmelkes, 2019). La práctica profesional debe ir de la mano con los nuevos modelos educativos que se desarrollan en el país y, por ende, surge la imperiosa necesidad de los procesos de capacitación.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Nacional, en coordinación con la Red Temática de Educación Rural (RIER), desarrollan el programa de Licenciatura en Educación Multigrado, único programa de formación inicial especializada en México y Latinoamérica. Asimismo la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) está realizando lo propio ya que es la primera institución de educación superior que maneja una Especialidad en Docencia Multigrado.

Por otro lado, en el rastreo que se hizo en torno a la formación docente, se pudo identificar el Acuerdo 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la formación de Maestras y Maestros en Educación Básica, que se ofertan en las escuelas Normales del país. En dicho documento se reconocen diversos anexos, específicamente los correspondientes a licenciaturas en educación para los niveles inicial, preescolar, primaria, preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria; y primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria, en el cuarto semestre destinan un curso llamado "Pedagogía y didáctica del aula multigrado" de 72 horas semestrales la cual tiene como propósito general que presentar al estudiante ante situaciones en las que ponga en práctica "recursos y herramientas relacionadas con las didácticas para la atención del aula diversificada" (SEP, 2022, p.5) ya sea en contexto mul-

tigrado o unigrado. Sin embargo, una asignatura de 4 horas semanales, sigue resultando insuficiente ante el panorama planteado.

Las escuelas multigrado son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar en un mismo grupo. Esta situación es preocupante si pensamos en lo difícil y complejo que resulta para un docente, que no cuenta con una formación específica, el atender desde dos hasta seis grados escolares de manera simultánea. En muchos de los casos, son docentes noveles; además, en cada institución hay un docente que adicionalmente asume la función de director de la escuela, factores que hacen vulnerable su desempeño profesional.

Las escuelas multigrado se organizan de la siguiente manera:

Figura 1
División de escuela multigrado



Fuente: recuperado de Garfias (2019).

Arteaga (2011) refiere que la enseñanza para el docente multigrado es un tema ausente tanto de la formación inicial como continua de los docentes. Los resultados de algunas investigaciones, nacionales e internacionales, han mostrado que los profesores multigrado demandan formación continua en diversos rubros, entre los que destacan: Formación académica antes de egresar de la licenciatura, la planificación de Procesos de Desarrollo Aprendizaje (PDA) adaptadas a las necesidades de los estudiantes de acuerdo al contexto de la NEM, la diversidad de habilidades y conocimientos en un entorno donde los estudiantes se encuentran en diferentes niveles de desarrollo y dominio

académico. Además de evaluar su progreso y proporcionar retroalimentación individualizada, garantizar que todos los estudiantes avancen.

De ahí que, para dar congruencia al taller de formación había que preguntarse: ¿Cómo se configura la práctica docente multigrado en la zona 110?, ¿Cuáles son las principales necesidades para la mejora de la educación multigrado desde la práctica docente?, ¿cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes multigrado en la zona escolar? ¿cuáles son las necesidades de formación de los maestros multigrado? A partir de esta relación de categorías de análisis, tiene por objetivo reconocer las principales necesidades de formación para la docencia e identificar las perspectivas para el mejoramiento de la educación multigrado a partir de la construcción de bases metodológicas para una propuesta curricular de formación y desarrollo profesional.

A través de la revisión de diversos artículos de investigación en torno a la formación docente multigrado, inciden en la ausencia de programas de educación superior y posgrado para la formación/actualización de docentes multigrado y menos para aquellos que se encuentran inmersos en zonas rurales. (González, J. D. León, V. & López, Y. 2019, Juárez Bolaños, D & González Fraga, J.D. 2020, 2023, Moreno. A 2024). A partir del análisis de diferentes realidades se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo trabajar el eje de pensamiento crítico en la escuela rural multigrado para fortalecer la práctica del docente de la zona 110 del norte del estado de México?

El objeto de estudio tiene como objetivo fortalecer la práctica docente y el eje del pensamiento crítico en docentes de escuelas multigrado de la zona 110 del norte del estado de México. Lo anterior, tiene cumplimiento a partir del estudio específico de rasgos generales de las y los docentes de escuelas de organización multigrado que permita describir los aspectos específicos de la didáctica multigrado y la gestión escolar. Reconocer fortalezas y áreas de oportunidad permiten establecer rumbos para la oferta de formación continua.

Descripción de la experiencia de la intervención

Ser maestro multigrado implica enfrentar desafíos y oportunidades únicas. Para algunos docentes puede significar una mayor carga de trabajo y la necesidad de desarrollar habilidades pedagógicas y de organización específicas; mientras que, para otros, puede verse como una oportunidad para desarrollar una práctica educativa más personalizada y adaptada a las necesidades de cada estudiante.

La educación multigrado ofrece múltiples fortalezas, como la integración de las familias, la colaboración de padres y madres con las escuelas, la atención a la diversidad y el aprendizaje de temas interrelacionados.

El ejercicio de la docencia en escuelas con grupo multigrado supone grandes retos o desafíos para los maestros. Al respecto, se identifica que:

> Al trasladarse o desempeñarse como docente en una escuela rural o aislada, los profesores experimentan un conjunto de fenómenos para los que no han sido preparados profesionalmente: comprender a la comunidad y su expectativa sobre la educación, trabajar y adaptarse a grupos curso heterogéneos, establecer relaciones personales y profesionales en este entorno, manejar su visibilidad dentro de la comunidad, la organización y el tiempo, así como el manejo de la didáctica. (De la Vega, 2020, p. 45)

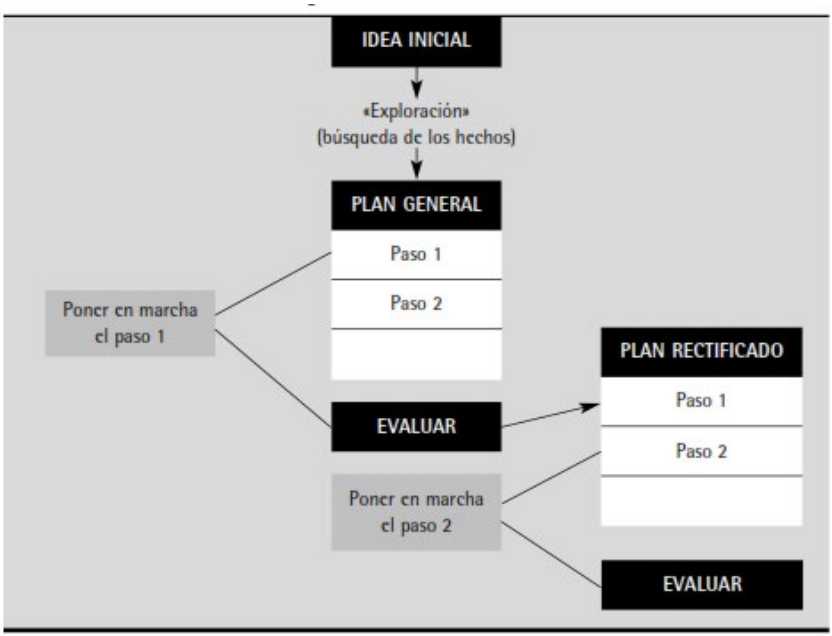
Es por ello que surge la necesidad de que la preparación docente inicial sea integral, que no solo abarque aspectos pedagógicos y teóricos, sino también un entendimiento profundo del entorno en el que labora el maestro. Esta investigación, surge en la zona 110 del Estado de México ya que existe importantes áreas de oportunidad en la formación para ejercer docencia en estos centros educativos. Esto conduce a muchos docentes a enfrentarse a situaciones escolares que desconocen y para las que no han sido formados (González, Cortés y Leite, 2020; Juárez, 2017; Palichisaca, 2021), lo cual puede llegar a provocar una desconexión entre formación inicial y la realidad profesional.

El presente trabajo de investigación se basó en una metodología cualitativa, el cual tiene como propósito mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional utilizando el método de investigación - acción del autor Kurt Lewin, compuesto de cinco fases: problematización, diagnostico, diseño, aplicación y evaluación.

La población de estudio son 21 docentes de la región norte del estado de México pertenecientes al municipio de Acambay de Ruiz Castañeda, zona 110, sector educativo 0I. Docentes multigrado de las siguientes comunidades Muyteje, el Ermitaño, Tixmadeje Chiquito, el Puerto, Pueblo Nuevo, turno vespertino y San José Boctó. Es importante destacar que en las escuelas multigrado solo hay directores comisionados, el cual juegan un doble papel, ya que también dan a tención a las fases que les corresponde de acuerdo al tipo de organización.

Figura 2

Modelo de investigación acción



Nota: esta figura muestra las fases del método investigación acción del autor Kurt Lewin (1946)

Para favorecer los procesos metodológicos del trabajo multigrado se ha propuesto la implementación de un taller el cual tiene como objetivo fortalecer la práctica docente para trabajar el eje del pensamiento crítico en la escuela rural multigrado. Se planeó cada fase del modelo, como se describe a continuación: La primera fase corresponde a la problematización, ya que mediante una breve encuesta los docentes de las escuelas antes citadas contestaron que durante su preparación profesional inicial, trayectoria laboral, antigüedad profesional, y la región geográfica donde laboran, son muy pocas o nulas las actividades en su formación para laborar en un aula multigrado, y que durante su etapa como estudiantes no tuvieron una formación para laborar en escuelas multigrado. Enfatizan en que ha sido un desafío el trabajar en estos lugares; sin embargo, comentan que les gustaría que haya una formación en la que puedan mejorar su práctica docente.

En la elaboración del diagnóstico se emplearon dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario dirigido a docentes que se desempeñan en un

aula multigrado en relación a los desafíos que enfrenta, las responsabilidades, competencias y la complejidad de su práctica docente. El segundo fue una entrevista semiestructurada para los docentes con el objetivo de conocer la dinámica de clase y las estrategias que emplea para el trabajo dentro del aula. El cuestionario se aplicó mediante una plataforma y la entrevista de forma personal.

La realización del diseño de la propuesta en modalidad de taller se creó a partir del diagnóstico realizado, el cual se orientó en las percepciones sobre la práctica docente, formación, visión y herramientas del aula multigrado, para desarrollarse profesionalmente, que se sienta acompañados con temas tales como: La diversidad en un aula multigrado, planeación de clases multigrado de acuerdo a la NEM, ya que algunos docentes atienden a los seis grados al mismo tiempo, didácticas multigrado y Evaluaciones de Aprendizaje en un grupo multigrado, retos y perspectivas de la didáctica multigrado, requiere formación docente especializada, formas distintas de organización escolar, materiales didácticos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos, y espacios y equipamiento dignos y suficientes.

Tabla 1

Cronograma de actividades del taller

Taller: Fortaleciendo y mejorando la labor docente, para enfrentar los retos y desafíos que se presentan dentro de un aula multigrado.	
Dimensión	Categoría
Didáctica multigrado.	El currículo 2022 y las escuelas multigrado
	Planeación de clases multigrado de acuerdo a la NEM
	Evaluación del aprendizaje
Actualización para la docencia escolar.	Dificultad en el manejo de recursos materiales y tecnológicos adecuados a la atención a una diversidad de alumnos.
	Herramienta efectiva para afrontar las diferencias individuales y crear un ambiente inclusivo donde cada estudiante se sienta valorado y comprendido.
	Estrategias de mediación Pedagógica.
Retos y perspectivas de la didáctica multigrado	Habilidades cognitivas como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de escuela multigrado

Fuente: elaboración propia a partir del plan de estudio 2022, en esta tabla se muestran los contenidos que se pretenden abordar en el taller.

Descripción de los resultados parciales o finales

La educación multigrado en México posee características diversas, los sujetos implicados en estas prácticas, pueden identificar condiciones propias para un adecuado desarrollo tanto en la profesionalización docente como en el desarrollo académico del alumno. A pesar de ello se siguen reconociendo aspectos multifactoriales que determinan condiciones limitantes en esta modalidad educativa. Contribuir en la construcción de un taller educativo apegado a la realidad nacional.

Coincido con la afirmación del nuevo plan según la cual "para la Nueva Escuela Mexicana no existen dos escuelas iguales" (SEP, 2022: 16). Estoy convencida de que este taller será y servirá como un referente para mejorar su experiencia y práctica profesional; porque desde nuestras diferentes realidades podemos pensar y operar mecanismos para fortalecer la relación de la escuela con las familias y la comunidad, en beneficio de la formación integral de niñas, niños y adolescentes. El resultado de la presente investigación, ha derivado en una nueva forma de ver mi papel como docente, ha contribuido a transformar nuestra profesión y reconocer la necesidad de estar capacitados de manera constante, para fomenta el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, en los docentes; así como la creatividad y la toma de decisiones. Estas habilidades son esenciales para la vida y para el futuro laboral.

Con frecuencia se piensa que las escuelas multigrado difícilmente pueden obtener buenos resultados en el aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, esta complejidad debe traducirse en un reto que nos oriente a construir nuevas alternativas. Un grupo multigrado representa un ambiente exigente para el que no fuimos preparados, ya que, a mayor diversidad de niñas y niños, mayor es el reto para diseñar una planeación adecuada a su contexto, que incluya sus necesidades e intereses, y este curso renovara su desempeño en este tipo de aulas, puesto que marcara un inicio de su quehacer docente, su visión, fortalezas y áreas de oportunidad.

Referencias

Arteaga, P. (2011). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. México: COMIE.

Cano, Ibarra, Ortega. (Coords.) (2018). Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado. Ciudad de México: editora Nómada ISBN: 978-607-98008-5-7 https://escuelarural.net/wp-content/uploads/2018/11/EscuelasMultigradoDigital.pdf

Díaz Barriga, Ángel (2006). El enfoque de las competencias en la educación. ¿una alternativa o un disfraz de cambio. En perfiles Educativos. Vol. XXVIII. No. 111. pág. 7-36. Consultado en junio del 2012 en http://virtual.chapingo.mx/propo/lecturas/competencias.pdf

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente. México: Paidós.

González, A., Cortés, P. & Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Pág. 14, Visiones docentes IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 11, Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. México DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860

González, J. D. & León, V (2019) Caracterización de un Modelo de Formación Inicial para la inserción a Escuelas Primarias. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Gro.

González, León & López, (2021) Caracterización de la práctica docente en las escuelas primarias multigrado de San Luís Potosí. En XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla, Puebla.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2019). Evaluación integral de la política de educación multigrado.

Juárez Bolaños, D & González Fraga, J.D. (2020) Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales.

Juárez. D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. Revista Sinéctica, https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750

LF De la Vega Rodríguez (2020).Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión *Revista. Scielo* Abr 2021, vol.20, no.43, p.307-325. ISSN 0718-5162

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017) Formación Docente pág. 21

Pallchisaca, S. (2021) Capacitación continua para docentes de escuelas multigrado, Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(4), ISSN 2707-2215 (en línea).

Rodríguez, B. A., Bautista, M. F., & Servín, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 12, e1194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194

Secretaría de Educación Pública. SEP. (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res097/txt7.htm

Secretaría de Educación Pública. SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2005). Propuesta Educativa Multigrado. México. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, en colaboración con la Dirección General de Desarrollo Curricular y la Dirección General de Educación

Secretaría de Educación Pública. SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. México: autor. [Archivo PDF] https://www.sep.gob. mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/ a592

Secretaría de Educación Pública. SEP (2007). Programa sectorial de educación. Una mejora de la calidad de la educación 2007- 2012. https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf

Secretaría de Educación Pública SEP (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública SEP (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Secretaría de Educación Pública https:// bit.ly/3Jj527H

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

Stake, R. (2000). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Schmelkes, S. & Aguila, G. (2019). La educación multigrado en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Primera edición, ISBN: 978-607-8604-07-4

Tensiones en la formación docente normalista. Oportunidades para la emancipación*

*Maricruz Elizabeth Marban Cardozo***

Resumen

La formación, un concepto estelar en el ámbito educativo, cuyas aproximaciones intentan explicarla desde el principio del "deber ser" a través de un razonamiento instrumental. Pero, esta investigación piensa a la formación desde la complejidad, considerando su historicidad y entendiéndolo como un proceso inacabado que surge dinámicamente. La formación implica un pensar rizomático que en voz de Deleuze y Guattari (1980), refleja una estructura no neutral del pensamiento, más bien multipolar e interconectada. No obstante, si los elementos políticos, sociales y culturales forman la subjetividad de la experiencia humana no se puede hablar del tránsito de la formación como un proceso terso y delicado; entonces, la tesis que sostiene la presente investigación refiere a que la formación está habitada por tensiones las cuales tienen la capacidad de transformarse en oportunidades para la emancipación. Cuyo objetivo es comprender cómo habitan los estudiantes normalistas las tensiones en el devenir de su formación inicial para conocer las oportunidades de emancipación en el contexto de la Escuela Normal Número 4 de Nezahualcóyotl con estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Teniendo como categorías analíticas: las tensiones, la formación y la emancipación teniendo como referentes a Rousseau (2001), Marx (1982) y De Sousa Santos (2009) entre otros; la ruta metodológica a seguir recupera un enfoque cualitativo, y ciclos de reflexión sobre los discursos, las prácticas sociales y las estructuras del

* Línea temática: formación y procesos sociohistóricos e institucionales. Trabajos de investigación educativa asociados a tesis de grado.

** Programa de maestría en Investigación de la Educación. Segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
marbancardozomaricruzelizabeth@gmail.com

poder, mediante un posicionamiento filosófico hermeneútico a través del análisis critico del discurso.

Palabras clave: formación, tensiones, emancipación.

Introducción

Los docentes son sujetos históricos desde su formación inicial y como proceso continuo, se gestan en un flujo dinámico de movimientos que son considerados como su devenir que conlleva a recuperar las ideologías y políticas que subyacen a la formación docente normalista "evitando dejar fuera la vida misma como desafío de conocimiento" (Zemelman, 2019, p.84). Sin embargo, su devenir ha estado impregnado por tensiones que se cruzan, friccionan, contradicen y en algunos casos impulsan una oportunidad de cambio para la emancipación.

Una primera tensión que persiste es la desconexión entre lo que se enseña durante el proceso de formación en la educación normal y las vivencias que tienen los educandos normalistas en el acontecer cotidiano en las prácticas docentes en las aulas de educación básica, que limita la capacidad de hacer frente a los desafíos educativos que representa el humanismo bajo su premisa de emancipación.

Otra tensión, es la instrumentalización de la razón frente al sentido de libertad que otorga la emancipación, cuando la formación normalista es sometida por elites dominantes que la regulan, organizan y gestionan, llevando a reproducir normas rígidas, desiguales, carentes de equidad, que podría ocasionar una pérdida de identidad y sometimiento a la norma causando incomodidad y desánimo.

Además, la calidad como término ha estado presente en diversos momentos históricos en el planteamiento educativo de la educación básica en México, no siendo la excepción en las escuelas normales, sin embargo, la calidad ha sido orientada al cumplimiento de estándares poco flexibles que se centran en la infraestructura, el cumplimiento de proceso y aspectos administrativos que se expiden en evidencias e informes, corriendo el riesgo de sobreponer el cumplimento, productividad y mecanización durante la formación inicial de los estudiantes quienes han arraigado costumbres, rituales, valores y artefactos propios de la cultura organizacional de la escuela normal y de las instituciones de educación básica, reprimiendo la liberta de pensamiento y acallando las ex-

periencias que salen de los estándares establecidos por la normatividad institucional, curricular y de la política educativa.

También, la situación anterior ha reproducido hábitos estructurantes que han marcado desigualdades considerables entre los estudiantes normalista quienes se alinean a un simple cumplimiento curricular, manteniendo un rol pasivo.

Esto lleva a plantear la pregunta general de investigación que refiere a ¿Cómo habitan los estudiantes normalistas las tensiones en el devenir de su formación docente y las convierten en oportunidades para emanciparse?, con el objetivo de comprender cómo habitan los estudiantes normalistas las tensiones en el devenir de su formación inicial para conocer las oportunidades de emancipación mediante el análisis critico del discurso.

Desarrollo

La formación y el cambio paradigmático de sus tensiones

El concepto de tensiones es polisémico, pero, a fin de una inicialización en el análisis de una aproximación conceptual de lo que representan las tensiones en la formación, se comenzará el diálogo desde las posturas teóricas de Rousseau (2001), Marx (1982) y De Sousa Santos (2009), a fin de escudriñar en los sistemas políticos, económicos y sociales de la formación del sujeto. La influencia de Rousseau, marcó un cambio de paradigma de la tensión como fuerza natural o de orden divino, donde el sujeto es esencialmente individualista, autoconsciente y capaz de conocer su realidad de forma objetiva a través de la razón, a una visión desde la organización social que crea una tensión entre las expectativas sociales y las necesidades naturales del individuo. Sin embargo, una coyuntura demarcada por los sistemas capitalistas transformo esta visión naturalista de la formación, donde entre líneas a modo de una "lectura sintomática" (Althusser, 2004, p.58), se aprecia una clara influencia de Rousseau (2001) en Marx (1982), pensador que recupera la visión de las desigualdades, alineación y el ideal de la liberación en la formación; si bien no es la intención profundizar en el materialismo histórico, se recupera el pensamiento de Marx (1982) como una forma de apreciar a las tensiones como una serie de contradicciones ligadas a la organización de sistemas que conflictúan los deseos, valores y normas en la conciencia, identidad y relaciones interpersonales del sujeto. La formación vista como

una estructura desde el sistema capitalista, reproduce y refuerza las distinciones de clase, generando fricciones que influyen en la formación. Weber (), explica como las estratificaciones sociales y la burocracia en el mundo moderno, se visualiza a los sujetos en formación no solo desde su posición económica, como refiere Marx (1982), también por los valores y estereotipos que influyen en su identidad, así como los grupos de poder, lo que lleva a ver la formación como un dominio, y a los formantes como subordinados, orillándolos a aceptar un sistema como legitimo.

Las tensiones generadas por la legitimidad, credibilidad e identidad en los sistemas de formación, nos lleva a una critica en el posmodernismo, donde la tensión puede ser entendida también como crisis, impulsada por la desconfianza en la equidad, relevancia, democracia e inclusión. Así, entendemos que la desconexión entre la formación y los sistemas educativos, son el reflejo de una educación bancaria " se basa en manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión, para lo cual la formación es el acto de depositar, transferir y transmitir valores y conocimiento" (Freire, 1968, p.52), así, los sistemas sociales y las instituciones educativas se asientan en las políticas globales bajo las ideas de eficacia, progreso y eficiencia, que configuran las formas en las que los individuos son formados que "bajo los conceptos de autonomía, descentralización, flexibilidad y pluralidad se realiza una brutal fragmentación del sistema educativo y de los proceso de conocimiento" (Gentili, 2004, p.126). Ante esta dinámica, la tensión toma otra connotación que es la oposición entre lo local y lo global, buscando la homogeneidad a partir de estándares comunes, desligándose de los contextos locales como la pobreza, desigualdades sociales o discriminación.

La relevancia de hablar de tensión entonces, nos permite dar cuenta de la razón metonímica explicada por De Sousa Santos (2009), "donde reside la idea de progreso y con ello la idea de totalidad" (p.107), de manera que las tensiones tanto en lo global como en lo local de la formación podrían ser el impulso para pensar la formación no como un proceso que sigue caminos nítidos, sino como una posibilidad de direccionar a la formación desde la pluralidad, la complejidad y la incertidumbre.

La formación docente normalista: su historicidad ante las tensiones inherentes

Como estrategia discursiva para entender como se ha configurado la formación en el contexto normalista, se evocaran a las tensiones en un intento por recuperar la historicidad de la formación, comenzando por la mirada del profesor instruido que fue cimentada en la República Restaurada, como un mecanismo para "utilizar la enseñanza para transformar patrones de comportamiento " (Galván, 2016, p.20), la educación estaban vinculada a las leyes a las que se sometió la educación pública donde el debate se instauraba en la fricción de ideas que ponían en tensión la visión de formación desde el Laicismo contra la educación religiosa, ante condiciones sociales, económicas y culturales desfavorables, de deficiencia, incredulidad y desconfianza.

Cabe señalar, que el contexto educativo que rodeaba a México estaba influenciado por el movimiento de la Independencia; requiriendo maestros capacitados por lo que se necesitaba una institución que profesionaliza a los docentes y con ello se diera continuidad a las ideas de la ilustración y sobre todo el impulso de la educación pública, siendo en 1823 "la enseñanza normal, destinadas a preparar maestros de las primeras letras través de un curso semestral en el que se abordaba la teoría y la práctica del sistema de enseñanza ahí privilegiado" (Ducoing, 2004, p.42), priorizando las actividades de enseñanza de los maestros, lo cual significó una mirada a la formación en el ámbito rural y su necesidad sentida en la multiplicación de docentes abrió una oportunidad para la emancipación de las mujeres en el ámbito profesional, gracias en gran parte a la llegada de José Vasconcelos y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la mirada cultural de Vasconcelos, impactó significativamente en el sentido de la formación docente convirtiéndolo en un misionero cultural, donde la tarea principal del educando no se limitaba a un mero transmisor de conocimientos, más bien en formador integral de caracteres y personalidad del estudiantado.

Claramente, desde esta fecha se proyectaba una idea de educación humanista, "por ello las Escuelas Normales Rurales, primarias rurales y misiones culturales ocuparon un lugar sin precedentes en la educación mexicana" (Navarrete, 2015, p.22). No obstante, la situación en México parecía no ser favorable para el desempeño de las prácticas docentes puesto que existió una clara tensión entre los cambios en la reforma educativa impuesta por Vasconcelos y por otro

lado las condiciones laborales y formativas de los profesores, la educación de las escuelas normales estaba apegada a un currículo integrado. Sin embargo, surgió entonces otra tensión la cual fue la lucha entre las filosofías pragmatistas y neopositivistas en la formación de los estudiantes de las escuelas normales "las cuales conducen a la tendencia de Modelo Desarrollista en México, que pretende incrementar la productividad por medio de las enseñanzas tecnológicas y científicas" (Navarrete, 2015, p.23). Desde lo que se expresaría en la razón instrumental, al respecto Horkheimer (2002) refiere que el hombre en este sentido de la productividad es visto como un medio para un fin político o económico. Ante esto, las prácticas docentes corren el riesgo de convertirse en un objeto de cálculo, donde se somete al docente y la vida cotidiana a procesos del sistema educativo y que no representaría la emancipación del profesorado.

La coyuntura del proceso de federalización de la educación normal entre 1943 a 1947 significó el centralizar la educación a manos del gobierno Federal, quienes se encargaron de controlar y supervisar las escuelas normales, quienes por tradición estaban a años de los gobiernos estatales. Donde la visión de la calidad educativa exigió un currículo más riguroso y coherente en la formación inicial del docente fue una tensión evidente por la falta de vínculo entre la vida social de algunos sectores, pese a que México se encontraba en un proceso de desarrollo económico por el llamado "Milagro mexicano", los movimientos sociales aún prevalecían sobre todo de trabajadores y campesinos; en cuanto a la educación la federalización de las escuelas normales marcó un rubro importante en la cobertura y calidad educativa, con un enfoque de modernización frente a las desigualdades y el respeto a los derechos humanos, la llamada calidad educativa en los sistemas de formación normalista se tradujeron en la eficiencia y eficacia de sus procesos, mediante el vigilar y castigar expresaría Foucault (1975), donde todo lo que no se rigiera por la norma quedaba censurado, castigado y suprimido.

Fue en la década de los sesenta y setenta que la idea del constructivismo confabulo como una coyuntura que cambió considerablemente el paradigma de formación de las escuelas normales, aunque frases tales como constructivismos, aprendizaje cooperativo en grupos pequeños, aprendizaje basado en problemas y enseñar de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes, estaban presentes en el discurso, existía una tensión considerable entre lo que se consideraba como deseable en el docente en formación y su práctica, tradu-

cidos en un tipo de lenguaje específico, vestimenta establecida y ciertos rituales empleados.

Surgió entonces, en los años ochenta otra coyuntura fundamental que reconfiguró la práctica docente de los estudiantes normalistas, al oficializar por decreto en 1984 que las escuelas normales recibirían el título de licenciatura, esto no solo implicó en la preparación profesional, presupone una importante coyuntura para revitalizar y pensar una forma de organización distinta de las escuelas normales, no obstante "la falta de cambios en la organización, administración y en el perfil de los docentes, no permitió obtener los resultados esperados y la matrícula estudiantil decayó drásticamente" (Navarrete, 2015, p.29). Casi una década y el panorama de las escuelas normales parecía no tener cambios significativos, pero, los noventas trazaron desafíos entre lo que se enseñaba en las escuelas normales y lo que realizaban en su ejercicio profesional, las cuales mantenían distancias considerables en la carencia de transposición didáctica y pedagógica, fue ello lo que dio pie a que en 1997 se reformaran los Planes y Programas de Estudio de Educación Normal.

Para principios de los años dos mil, el problema de la disminución de la matricula estaba aún persistente, parecía que, aunque en el discurso se priorizaba la calidad educativa, la modernidad, el progreso y el constructivismo, las escuelas normales permanecían en un olvido considerable "la lucha por sobrevivir de estas instituciones es muy clara y permite entender varios de los procesos que acontecen en ellas" (Díaz Barriga, 2021). La cuestión aún se torna en una clara tensión entre la renovación de la educación normal que revitalice, reivindique y situé la formación de los estudiantes normalistas en su carácter emancipador; implica entender su habitar como una experiencia que en voz de Gadamer (1993), es propia de la historicidad de los y las maestras que implica en su historia y tradición, donde solo se podrá comprender la formación al abrir y ofrecer nuevas posibilidades para acceder al sentido de las experiencias de los docentes en formación.

Formación y habitar de sus tensiones ¿existe una posibilidad de emancipación?

Los cambios paradigmáticos y la historicidad de la formación, dan muestra que ha estado y estará habitada por tensiones; pero, ¿estas pueden alejarse de su connotación como contradicción, fricción, crisis u oposición, para convertirse

en una oportunidad?, ¿las oportunidades podrán incidir en la emancipación?, y ¿qué canaliza a la tensión como oportunidad para emancipar la formación y al mismo sujeto?, son preguntas que nos mueve a pensar primeramente sobre, ¿qué entendemos por emancipación?; por qué la necesidad de pensar en ella como una posibilidad para transforma las tensiones en oportunidades.

En el sentido de las "líneas de fuga" de Deleuze (1988), se entiende que las tensiones no solo representan un significado negativo o de conflicto, sino que se atraviesan o se intensifican para crear otra cosa en este caso un proceso de emancipación. Entendida a la emancipación no como fin, sino como proceso, como devenir. Así, la emancipación, de acuerdo con Freire (1968), trata de un proceso de liberación de las opresiones tanto al nivel personal como social, donde el sujeto se transforma y resignifica su entorno. En este sentido, la emancipación es un espacio de reflexión crítica, resistencia y autonomía, pero que no se da ultranza, sino ante la presencia de tensiones, las cuales pueden ser usadas a favor como un motor del pensamiento, transforma las subjetividades convirtiéndose en una herramienta o zona potencial para volverse una oportunidad de emancipación.

Consideraciones finales

A partir del análisis teórico sobre los tres conceptos que rigen la investigación: tensiones, formación y emancipación, se plantean los siguientes resultados parciales en torno a la postura teórico-metodológica asumida y a los objetivos planteados.

Un primer resultado, refiere a que las tensiones en la formación tienen un carácter multidimensional, es decir que no tienen un punto de origen específico, surgen como un movimiento paulatino del individuo y la colectividad, por lo que se puede definir que se instauran dimensiones diversas tales como: las emocionales, institucionales, curriculares, éticas, socioculturales y políticas.

Un segundo hallazgo es que las tensiones en la formación docente específicamente en el contexto normalista acontecen como un ecosistema y a manera de cartografía, lo que le otorgan un carácter rizomático, el termino ecosistema es en sentido metafórico para referir a un entorno complejo, donde fuerzas, actores y factores interactúan entre si provocando tensiones. En este caso en la formación docente normalista, cada elemento sucede de manera interconectada; mientras que referir que hay una cartografía de las tensiones alude a que

no hay una sola visión o camino que defina la formación, esta habita siguiendo diversas rutas, interacciones y direcciones posibles, las cuales son otorgadas mediante una transformación de la tensión como oportunidad para emancipar al sujeto.

En conjunto, estos argumentos abren paso a una manera de pensar la formación como un proceso donde las tensiones no son estáticas ni es la intensión eliminarlas, sino convertirlas en oportunidades a partir de una perspectiva interconectada, que tome en cuenta tanto las interacciones dentro del ecosistema de las tensiones, como las múltiples direcciones en las que surgen los procesos formativos. Las tensiones entonces pueden expandirse, ramificarse y entrelazarse, creando una formación docente desde su etapa inicial en el contexto de la Educación Normal que no sigue un único patrón y que es un tejido tanto desafiante como productivo, ya que no se trata de erradicar las tensiones, sino comprender que se habita en ellas y por tanto contribuyen a nuevas formas de conocimiento, identidad y experiencia.

Referencias

Althusser, L., Balibar, E. (2004). *Para leer el capital.* México, Siglo XXI Editores.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur,* México, Siglo XXI-CLACSO Coediciones.

Deleuze, G y Guattari, F (1988). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. trad. José Vázquez Pérez y U. Larraceleta, Pre-textos, Valencia.

Diaz-Barriga, A. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *RMIE* 26(89). Ciudad de México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533

Ducoing, P. (2004). *Origen de la escuela normal superior de México.* Rhela, 6 (1), p. 39 - 56.

Focault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México. Siglo XXI.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca.

Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental.* Madrid, Editorial Trotta.

Marx, K. (1982). *Escritos de Juventud* (trad. W. Roces). México: fce

Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), p. 17 - 34. https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf

Rousseau, J.(2001). *Emilio o de la educación.* Libro I. Mexico.Porrua.

Zemelman, H. (2019). *Epistemología de la Conciencia histórica: aspectos básicos*. Ipecal. http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/1689

Análisis de los procesos de asesoramiento y conducción de tesis de los docentes en el Programa de Apoyo a la investigación del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León*

*Juan José Muñoz Mendoza***

Resumen

Se presentan avances de la investigación: "Análisis fenomenológico de los procesos de asesoramiento y conducción de tesis de los docentes en el Programa de Apoyo a la investigación del Centro de Estudios Humanísticos de la Universidad Autónoma de Nuevo León", desarrollado, en el 2024 con el objetivo de analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo en los procesos de asesoría y conducción de tesis. Este estudio partió de la relevancia de los involucrados en tales procesos, entre los cuales encontramos la relación entre el tesista y su director/asesor, éste como principal interés. Con enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas a profundidad, mismas que encuentran en análisis, en principio se observan datos significativos como: los docentes comparten la formación autodidacta en su experiencia como asesores, falta de formación formal de parte de sus instituciones, falta de consenso o trabajo colegiado, falta de retroalimentación o evaluación formal de su labor como asesores. Asimismo se enlistan estrategias utilizadas en el proceso de asesoramiento que han obtenido resultados favorables, finalmente se dan a conocer propuestas o sugerencias que ellos mismos hacen para fortalecer su labor como asesores de tesis.

Palabras clave: asesoramiento, asesores de tesis, estrategias de enseñanza, experiencia educativa, formación de investigadores, tesistas, proceso de enseñanza-aprendizaje

* Línea temática: 4. Formación y ejercicio profesional.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 75%.

** Maestría en Educación con Campo en Formación Docente, 4° semestre. Universidad Pedagógica Nacional, Sede 192 B Guadalupe, N. L.
juan.mendoza@al.upn.mx

Introducción

Dada la importancia de la investigación como actividad fundamental de las instituciones de educación superior, los involucrados en su proceso, también adquieren relevancia. En este sentido se encuentra, entre los elementos del proceso de investigación, la relación entre el asesor de tesis y el tesista, el primero como interés principal de esta investigación. Esta figura directiva, el asesor, con su rol, funciones de orientación y dirección al estudiante en aspectos teóricos y metodológicos relacionados con la investigación de tesis, efectúa un seguimiento de los avances del trabajo de investigación, intercambia y enriquece con sus opiniones, sugiere bibliografía desde su experiencia en el tema, hace correcciones pertinentes y precisiones necesarias a los trabajos, además orientando a que el tesista redacte sus hallazgos desde la honestidad, evitando a toda costa el plagio. A pesar de lo anterior, en la mayoría de las instituciones de educación superior no se enfocan en formar asesores, repercutiendo en sus experiencias, interés o remuneración adecuada por su labor, afectando directamente sus prácticas docentes traducidas en las estrategias de enseñanza/aprendizaje, así como también en la relación con el investigador asesorado, y por ende, al producto que debe ajustarse a los objetivos previamente delimitados. Por lo tanto, el objetivo general es analizar las estrategias de enseñanza/aprendizaje que llevan a cabo los docentes en los procesos de asesoría y conducción del trabajo de tesis en el Programa de Apoyo a la Investigación del CEH-UANL y de éste se derivan: a) distinguir el rol del docente en la conducción de tesis; a) contrastar los procesos de éstos en el acompañamiento como asesores de tesis y; c) proponer estrategias de formación para el trabajo docente como asesores de tesis. Y las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Cuál es el rol que asume el docente como asesor en la conducción de tesis? 2. ¿Qué experiencias poseen en el acompañamiento como asesores de tesis?

3. ¿Cómo influyen tales experiencias en su labor como asesor en la conducción de tesis? 4.¿Cómo se lleva a cabo el proceso de asesoramiento de tesis de los docentes? 5. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza/aprendizaje que los docentes emplean durante el proceso de asesoría y conducción del trabajo de tesis? 4. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza/aprendizaje que se proponen para fortalecer el proceso de asesoría y conducción del trabajo de tesis?

Enfoque teórico

La presente tesis parte de abordar el tema de investigación desde una perspectiva teórica sólida para explorar dimensiones del fenómeno, comprender y enfocarnos en uno de sus principales agentes: el asesor o de tesis. Las temáticas de la fundamentación teórica y sus principales autores son:

a) Formación Docente: partiendo de una generalidad teórica, Honoré (1980) aporta los conceptos básicos sobre la formación; de Vaillant (2016) se tomarán las categorías sobre la formación docente; para luego centrarnos la formación docente en las universidades con el texto de Sánchez (2023).
b) La investigación de tesis: desde el análisis que hace Latapí (2005) sobre la Investigación Educativa en México; posteriormente la propuesta de Ochoa (2012) de elaboración de tesis y su deserción; para finalmente categorizar sobre la ética de la investigación científica, humanista y tecnológica universitaria en la obra de Arellano (2018).
c) El rol/identidad asesor/director de tesis: explora presupuestos teóricos que visualizan la identidad docente con el texto de Schujman (2021); los tópicos en torno al docente universitario a través Evans (2019) y Molano (2014).
d) Estrategias de enseñanza en el proceso de asesoramiento de tesis: presentan parámetros de estrategias dirección de tesis con Gómez (2015), Sime (2014) y Vergara (2016).

Metodología

Con base en las definiciones, de Cortés e Iglesias (2004) y Behar (2008), esta investigación se centra en el enfoque cualitativo, que es flexible, abierto, se moldea a medida que se recolectan datos de informantes (asesores de tesis). Así pues, este enfoque permite incluir entrevistas donde donde los aquellos interpretan y experimentan su rol como asesores de tesis de manera única, con creencias, valores, culturas y experiencias laborales o personales. Hace que la relación entre el investigador y los sujetos es también más cercana que en otros enfoques, ya que se interactúa directamente con los participantes y es parte activa en la interpretación de los resultados.

Como se expone en el punto anterior, esta tesis parte de un enfoque cualitativo, puesto que se ha elegido que en lugar de aplicar técnicas estadísticas para examinar la frecuencia o correlación de variables, se busca identificar patrones, temas recurrentes y significados subyacentes a través de un proceso inductivo (Ragin, 2007, p.149), implicando la codificación y categorización de los datos, para buscar relaciones entre las respuestas de los participantes y el contexto que los rodea pues no se busca generalizar a partir de grandes muestras, sino proporcionar una comprensión profunda y matizada de casos específicos (Behar, 2008, p.38).

Esta investigación tiene la estructura del diseño fenomenológico, puesto que se obtienen las perspectivas de los participantes, describiendo lo experimentado en común y sus significados (Hérnandez, 2014, p. 494) como asesores de tesis para encontrar categorías, que de acuerdo a los resultados, se vinculen entre sí.

La importancia de la población en la investigación cualitativa radica en su capacidad para ofrecer perspectivas y significados únicos que permiten a los investigadores construir una comprensión compleja y contextualizada del fenómeno en estudio. La población estudiada son 10 docentes asesores que dirigen a15 estudiantes de licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras, que participan en el Programa de Apoyo a la Investigación del Centro de Estudios Humanísticos de la UANL.

Entre las diversas técnicas de la recolección de datos, se ha elegido la entrevista, que es definida como "una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son los entrevistados" (Egg, 1994, p. 26). Específicamente, la entrevista a profundidad para explorar a fondo las perspectivas de los participantes mediante preguntas abiertas, creando un espacio en el que los docentes directores/asesores de tesis, pueden expresar sus pensamientos, sensaciones o experiencias de manera detallada, explorando, de este modo, el mundo subjetivo de los informantes. Ruiz Bolivar (2013) clasifica a la entrevista a profundidad en tres tipos de acuerdo a los propósitos que se persiguen: primeramente la historia de vida o autobiográfica, la segunda que se dirige a aprendizajes y conocimientos y por último, aquella que se aplica a un grupo amplio de personas. En esta investigación se toma el segundo tipo, puesto que se focaliza en los aprendizajes que se derivan de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente, y está orientada a construir una visión completa y profunda, basada en el sentido y significado que las

personas atribuyen a sus propias experiencias, por ende reconstruir la experiencia docente en la asesoría de tesis.

De acuerdo con la naturaleza de la entrevista a profundidad, técnica elegida para esta investigación, se echa mano de un instrumento de recolección de información o datos, para los objetivos propuestos se construyeron preguntas en torno a ellos, de tal manera que se constituyen como una guía de entrevista y se presentan a continuación:

1. ¿Cuál ha sido su experiencia como asesor de tesis? *¿Cómo inició? ¿Hace cuánto tiempo, en cuántos programas ha dirigido tesis y cuántos tesistas ha tenido?*
2. ¿Ha recibido formación o alguna capacitación sobre cómo ser asesorar/dirigir una tesis de licenciatura? *¿Cuáles son las instancias que le han brindado apoyo para su formación?*
3. ¿Ha recibido alguna retroalimentación/evaluación de su práctica como asesor/director de tesis? *¿Qué ha hecho su institución para favorecer/mejorar su desempeño?*
4. ¿Cómo es su dinámica de trabajo con los tesistas que asesora? *Periodicidad, lugar, duración, dinámicas.*
5. ¿Cuáles son principales estrategias para lograr una dinámica de trabajo constructiva y positiva con sus tesistas?
6. ¿Cuál ha sido su nivel de exigencia y libertad de decisiones (autonomía) y qué estrategias de planeación ha llevado a cabo para la asesoríade tesis?
7. ¿Involucra a sus tesistas en actividades extra curriculares?
8. ¿Cómo considera usted que el trabajo de los tesistas fortalece líneas de investigación institucionales?
9. ¿En qué medida cree usted que la facultad está formando estudiantes con capacidades para la investigación en sus respectivas disciplinas?
10. ¿Considera que sus tesistas egresan con la formación necesaria para ser investigadores?
11. ¿Cuáles son las principales problemáticas que enfrenta un asesor/director de tesis para lograr buenos resultados?
12. ¿Cómo las ha resuelto, enfrentado?
13. ¿Cuáles estrategias han tenido buenos resultados para el proceso formativo de los tesistas?
14. ¿Qué beneficios ha obtenido al ser asesor de tesis? *Aprendizajes.*

15. ¿Qué es lo que lo motiva a ser asesor de tesis?
16. En general, ¿Cómo se considera como asesor de tesis?
17. ¿Qué sugerencias podría aportar para mejorar el rol del asesor de tesis?

Consideraciones preliminares

El grado de avance de esta tesis se encuentra en el análisis de los datos y determinando los hallazgos de acuerdo a la siguiente tabla de categorías:

Tabla 1

Categorías

Definición conceptual Objetivos específicos	Indicadores Características observables
Distinguir el rol del docente en la conducción de tesis en el Programa de Apoyo a la Investigación del CEH-UANL.	Roles asesor de tesis Formación como asesor Experiencia como asesor Motivación
Contrastar los procesos que llevan los docentes en el acompañamiento como asesores de tesis en el Programa de Apoyo a la Investigación del CEH-UANL.	Dinámicas de trabajo Estrategias de enseñanza
Proponer estrategias de formación para el trabajo docente como asesores de tesis en el Programa de Apoyo a la Investigación del CEH-UANL.	Propuestas formación Propuestas proceso Propuestas laborales

La siguiente tabla concentra datos que se han obtenido de la recolección de información a través de las entrevistas realizadas a los asesores:

Tabla 2

Datos preliminares recolectados

Asesor entrevistado	Años como asesor	Formación asesor	# Tesis asesoradas	# Sesiones al mes	Diagnostico previo	Avances previos	Act. Extr. Curr.	Incentivos
1 Docente (M) 60+ Doctorado	15 años	Auto Formación	5	1	Si	Si	No	SNI

Asesor entrevistado	Años como asesor	Formación asesor	# Tesis asesoradas	# Sesiones al mes	Diagnostico previo	Avances previos	Act. Extr. Curr.	Incentivos
2 Docente (H) 50+ Doctorado	14 años	Auto Formación	14	2	Si	Si	Si	SNI
3 Docente (H) 50+ Doctorado	14 años	Auto Formación	10	2	Si	Si	Si	SNI
4 Docente (M) 50+ Doctorado	15 años	Auto Formación	9	2	Si	Si	Si	SNI
5 Docente (M) 50+ Doctorado	10 años	Auto Formación	2	1	Si	Si	No	Ninguno
6 Docente (H) 40+ Doctorado	5 años	Auto Formación	7	2	Si	Si	Si	PRODEP
7 Docente (M) 50+ Doctorado	12 años	Auto Formación	5	2	Si	Si	Si	SNI
8 Docente (H) 40+ Doctorado	10 años	Auto Formación	9	1	Si	Sí	No	SNI
9 Docente (M) 40+ Maestría	5 años	Auto Formación	2	1	Si	Sí	Si	Ninguno

Asesor entrevistado	Años como asesor	Formación asesor	# Tesis asesoradas	# Sesiones al mes	Diagnostico previo	Avances previos	Act. Extr. Curr.	Incentivos
10 Docente (H) 40+ Doctorado	20 años	Auto Formación	20	2	Sí	Sí	Sí	SNI

Como se muestra en la tabla número 2, algunos datos que hemos encontrado preliminarmente en en el análisis de la información, que se está realizando con el programa ATLAS TI, son: los docentes comparten formación autodidacta en su experiencia como asesores, derivada de la falta de formación formal por parte de sus instituciones, además falta de consenso o trabajo colegiado, falta de retroalimentación o evaluación formal de su labor como asesores, pese a que la 8 de los 10 son participantes del SNI, lo anterior en cuanto a experiencia e incentivos laborales; también podemos destacar que existe homologación en el número de sesiones por mes para asesorar al estudiante, como ellos refieren se debe a que en los programas de doctorado es parte de la reglamentación, no así en los de licenciatura.

Con base en lo anterior, podemos concluir preliminarmente que las universidades, como centros de investigación, enfrentan el desafío de equilibrar sus funciones educativas con sus responsabilidades investigativas. Esto implica no solo la formación de profesionales competentes en diversas disciplinas, sino también la formación docente que orienten y motiven el desarrollo de investigadores capaces de generar nuevo conocimiento y aplicar soluciones innovadoras a los problemas contemporáneos. La formación en competencias investigativas es, por tanto, esencial para fomentar una cultura de investigación que promueva el desarrollo sostenible y el bienestar social.

Referencias

Aiquipa, J., Ramos, C., Curay, R. & Guizado, L. (2018). Factores implicados para realizar o no realizar tesis en estudiantes de psicología. *Propósitos y Representaciones,* 6(1), 21-82. https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.180

Arellano Hernández, Antonio., Romero Salazar, L., y Loza López, J. (2018). *Ética de la investigación científica, humanista y tecnológica universitaria.* Universidad Autónoma del Estado de México.

Balbo, J. (2008). *La formación en competencias investigativas: un reto para las universidades*. Universidad Nacional Experimental del Táchira.

Bunge, M. (2009). *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores.

Bunge, M. (2011). *Las Ciencias Sociales a discusión: una perspectiva filosófica.* Editorial Sudamericana Buenos Aires.

Bunge, M. (2004). *La Investigación Científica: su Estrategia y su Filosofía*. Siglo XXI Editores.

Evans, L. (2019). *Catedráticos de Universidad: de líderes académicos a académicos que lideran*. Narcea Editores.

Gómez, M. (2015). *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado: representación, proceso y oficio*. Ecoe Ediciones.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana Editores.

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación.* Narcea Ediciones.

Latapí, P. (2005). *La Investigación Educativa en México.* Fondo de Cultura Económica.

Molano, M., Cifuentes, R., Escobar, C., Rendón, M., Jímenez, J., y Jimenés, M. (2014). *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes.* Ediciones Unilasalle.

Morillo Moreno, M. C.(2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos. *Educere*, 13(47), 919-930. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673004

Narro, J., Martuscelli, J., y Barzana, E. (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.* [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx

Ochoa Sierra, L., y Cueva Lobelle A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Revilla Figueroa, D. (2021) *Revisión de la literatura sobre la concepción del proceso de tutoría o dirección de tesis en el posgrado*. Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n. 10, p. 80332-80345. https://www.researchgate.net/publication/346683706_REVISION_DE_LA_LITERATURA_SOBRE_LA_CONCEPCION_DEL_PROCESO_DE_TUTORIA_O_DIRECCION_DE_TESIS_EN_EL_POSGRADO_REVISAO_DE_LITERATURA_SOBRE_A_CONCEPCAO_DO_PROCESSO_DE_TUTORIA_OU_DIRECCAO_DE_TESE_NA_ESCOLA_DE

Rietveldt, F., & Vera, L. (2021). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 18(2), 109-122. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402008

Ruiz, B. (2014). *Cómo llegar a ser un tutor competente. Un enfoque estratégico en la elaboración de tesis de grado.* Danaga Training & Consulting.

Schmelkes, C., y Elizondo, N. (2012) *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis).* Oxford University Press.

Schujman, G. (2021). *Ser docente: dimensiones éticas, filosóficas y políticas*. Tilde Editora.

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A., y Torres Carrasco, R. *Formación docente en las universidades*. (2023). UNAM, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.

Sime, L., y Revilla, D. (2014). *Aportes a los procesos de asesoría de tesis en posgrados de educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vaillant, D., y Marcelo C. (2016). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea Ediciones.

Vergara, M., y Calderón Rocío. (2016). *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica.* Universidad de Guadalajara.

La asignación del curso Aprendizaje en servicio y su influencia en la configuración del acompañamiento pedagógico que brindan los docentes de las escuelas normales del estado de Hidalgo*

*Martha Edith Juárez Rojas***

Resumen

Esta ponencia presenta los hallazgos de una investigación cualitativa cuyo propósito es analizar el impacto de la asignación del curso "Aprendizaje en servicio" en la configuración del acompañamiento pedagógico en las Escuelas Normales del Estado de Hidalgo, durante el periodo 2020-2024.

En el marco de la formación inicial docente, el acompañamiento pedagógico representa una pieza clave para articular teoría y práctica mediante procesos reflexivos, colaborativos y situados.

El curso "Aprendizaje en servicio", basado en principios de pedagogía crítica y aprendizaje experiencial, busca superar esta disociación al insertar a los futuros docentes en contextos escolares reales, promoviendo un aprendizaje significativo con responsabilidad social. A partir de un enfoque fenomenológico, se profundizó en las experiencias de directivos y docentes normalistas que actúan como acompañantes pedagógicos durante dicho curso. Las entrevistas semiestructuradas a profundidad revelaron cómo esta asignación transforma prácticas tradicionales de tutoría en procesos dialógicos, reflexivos y contextualizados.

Se analizan los perfiles docentes, los elementos curriculares implicados y las percepciones institucionales sobre su impacto.

* Línea temática: formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; reporte parcial de investigación.

** Doctorado en Investigación e Intervención Educativa (DIIE), 8° Semestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 131, Pachuca de Soto, Hidalgo.
maredith.mer@gmail.com

Los resultados permiten valorar el curso como eje articulador entre la dimensión formativa y la acción comunitaria, con potencial para redefinir el rol del formador desde una lógica ética y transformadora.

Se concluye que la integración efectiva del curso "Aprendizaje en servicio" representa una oportunidad para resignificar el acompañamiento pedagógico y fortalecer la formación docente desde un enfoque crítico, situado y comprometido con la realidad social.

Palabras clave: asignación de función docente, aprendizaje en servicio, acompañamiento pedagógico, escuelas normales.

Introducción

La presente investigación tiene como propósito analizar el impacto de la asignación del curso "Aprendizaje en servicio" en la configuración del acompañamiento pedagógico en las Escuelas Normales.

En el marco de la formación inicial docente, el acompañamiento pedagógico constituye un componente esencial para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje más reflexivos, contextualizados y colaborativos, no obstante, en muchas instituciones, este componente suele abordarse de forma fragmentada o limitada a tutorías formales, sin una articulación efectiva con experiencias prácticas significativas. En este contexto, la asignación del curso "Aprendizaje en servicio" surge como una propuesta curricular que busca integrar la dimensión formativa con la responsabilidad social, al promover que los futuros docentes se involucren activamente en contextos comunitarios reales.

Este curso, según los lineamientos de pedagogía crítica y aprendizaje experiencial, tiene el potencial de transformar no solo las prácticas de intervención, sino también la manera en que se construyen vínculos entre docentes y estudiantes a lo largo del proceso de formación, sin embargo, aún se carece de evidencia sistemática sobre cómo dicha asignación incide en las formas de acompañamiento pedagógico, en particular en el modo en que se configura la tutoría, la retroalimentación y la integración teoría-práctica en las Escuelas Normales.

Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación que orienta el presente estudio es ¿Cómo influye la asignación del curso "Aprendizaje en servicio" en la configuración del acompañamiento pedagógico de los docentes normalistas en

las Escuelas Normales?, en función de esta interrogante, se plantea el objetivo general y los específicos.

Objetivo general: analizar el impacto que tiene la asignación del curso "Aprendizaje en servicio" en la manera en que se estructura, concibe y ejerce el acompañamiento pedagógico dentro de las instituciones formadoras de docentes.

Para alcanzar este propósito, se han formulado los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las diferentes modalidades en que se asigna el curso "Aprendizaje en servicio" en distintas Escuelas Normales.
2. Examinar los elementos curriculares y pedagógicos del curso que guardan relación con el acompañamiento formativo.
3. Describir los perfiles de los docentes normalistas que fungen como acompañantes pedagógicos de los futuros docentes en sus prácticas de enseñanza situadas.
4. Valorar las percepciones de directivos y docentes respecto a los efectos del curso sobre el proceso formativo de los futuros docentes
5. Identificar los roles y estrategias que cubren e implementan los docentes normalistas a cargo del curso "Aprendizaje en servicio" que les permiten cumplir con la función de acompañamiento pedagógico en la última fase de la formación inicial docente.

Como hipótesis de trabajo, se sostiene que: La asignación del curso "Aprendizaje en servicio" impacta positivamente en la configuración del acompañamiento pedagógico de los docentes de las Escuelas Normales, al favorecer estrategias más reflexivas, colaborativas y contextualizadas en el proceso de la formación inicial docente.

En esta investigación, se consideran dos variables fundamentales, por un lado, la variable independiente, es la asignación del curso "Aprendizaje en servicio", que se analiza a través de dimensiones como la modalidad de implementación (si es obligatoria, electiva, consensuada u optativa), contenido curricular, carga horaria, grado de participación docente y su nivel de vinculación con los contextos comunitarios.

Por otro lado, la variable dependiente es la configuración del acompañamiento pedagógico que llevan a cabo los docentes normalistas asignados al

curso "Aprendizaje en servicio", entendida como el conjunto de estrategias de tutoría, coordinación docente, retroalimentación, integración entre teoría y práctica, y el nivel de participación reflexiva del estudiante.

La relevancia de esta investigación radica en su potencial para generar orientaciones pedagógicas e institucionales que fortalezcan la formación docente desde un enfoque crítico, experiencial y comprometido socialmente. Asimismo, se espera que los hallazgos contribuyan a comprender la función de acompañamiento formativo en las Escuelas Normales, al reconocer el valor del aprendizaje situado y del vínculo activo con las comunidades escolares reales como ejes articuladores de las prácticas de enseñanza situadas.

Desarrollo

Marco teórico

La configuración de conceptos está vinculada a la forma en que los individuos categorizan y comprenden la realidad, en el caso del acompañamiento pedagógico, este se concibe como un concepto dinámico, sujeto a múltiples interpretaciones y dimensiones (sociales, pedagógicas, institucionales), indicando un modo específico de ver la práctica formativa.

De esta forma, es que se puede concebir que un docente ideal debe poseer competencias pedagógicas, didácticas, socioemocionales y éticas que le permitan impulsar un aprendizaje contextualizado, inclusivo y crítico. Bolívar (2010) sostiene que la formación inicial debe integrar no solo contenidos disciplinares, sino también la reflexión sobre la práctica y el compromiso social. En este sentido, el "*Marco para la Buena Enseñanza" (*Chile y México) plantea que el docente debe vincular saber pedagógico, ético y responsabilidad comunitaria.

Las funciones docentes han evolucionado para incluir roles como mentoría, tutoría, asesoría, coordinación y acompañamiento, lo que incide directamente en la calidad de la formación docente. Según Imbernón (2011), estas funciones deben abordarse desde un enfoque integral, sistemático y con retroalimentación continua, reconociendo que el vínculo con los estudiantes, en este caso futuros docentes, es determinante.

En el contexto de las Escuelas Normales, el curso "Aprendizaje en servicio" como eje pedagógico es una estrategia educativa que integra formación académica y participación social, permitiendo un aprendizaje significativo y

reflexivo, se sustenta en teorías como el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) y el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991). Según Tapia (2020), este enfoque potencia el desarrollo de habilidades críticas, éticas y ciudadanas.

Este curso se convierte en un espacio privilegiado para el acompañamiento pedagógico cuando se integra de forma transversal en el currículo. Murillo (2007) plantea que el acompañamiento efectivo implica planificación, seguimiento personalizado, reflexión colectiva y evaluación formativa. La investigación de Barrón y Ponce (2019) muestra que estas experiencias favorecen la mentoría activa y la evaluación auténtica dentro de contextos escolares reales.

Enfoque metodológico

Se eligió un enfoque cualitativo, centrado en significados, experiencias y contextos (Álvarez Gayou, 2005), permitiendo una comprensión profunda del fenómeno del acompañamiento pedagógico desde la voz de los propios actores. Tarres (2001) resalta la riqueza de este enfoque, que se apoya en entrevistas y grupos focales para explorar la subjetividad.

La fenomenología, basada en Husserl y ampliada por Alfred Schütz, guía la investigación. Schütz (1960) plantea que la realidad social es una construcción intersubjetiva, donde las personas interpretan el mundo con base en significados compartidos y estructuras sociales. Introduce el concepto de *tipificación,* es decir, la tendencia a categorizar experiencias según roles sociales preexistentes.

En la formación docente, esta perspectiva permite comprender cómo los académicos configuran su función de acompañantes pedagógicos en correspondencia a las expectativas institucionales, sociales, interpersonales y personales.

Para la realización del estudio se siguieron las cuatro fases del método fenomenológico, en la primera fase, denominada como clarificación de presupuestos, el investigador debe suspender sus juicios para aproximarse al fenómeno sin prejuicios (Martínez, 2004); en la fase dos se lleva a cabo la recogida de la experiencia vivida, así se recopiló información a través de entrevistas semiestructuradas a profundidad, buscando vivencias significativas. Van Manen (2016) enfatiza el uso de anécdotas e historias personales como medio para captar significados ocultos.

La tercera fase tiene que ver con la reflexión sobre la experiencia, en esta etapa se lleva a cabo el análisis profundo de las vivencias para identificar estructuras esenciales y finalmente en la cuarta fase, se realiza la escritura reflexiva, en

donde el fenómeno se expresa en un texto con capacidad transformadora que revele la esencia colectiva del fenómeno (Van Manen, 2016).

Muestreo estratificado como técnica

El muestreo estratificado se aplicó para asegurar representatividad de subgrupos docentes diferenciados dentro de la población estudiada. Esta técnica permite captar diversidad y complejidad de experiencias (Tarres, 2001).

Se definieron estratos según las cinco Escuelas Normales públicas del Estado de Hidalgo y los docentes responsables del curso "Aprendizaje en el servicio". La selección fue intencional y teórica, lo que permitió capturar las voces más relevantes y diversas. Soriano (1991) resalta que esta técnica ayuda a evitar sesgos al incluir subgrupos minoritarios que podrían quedar excluidos con otros métodos.

Las ventajas del muestreo estratificado se aprecian en la mejora de la representatividad de los resultados, en el control de la variabilidad de las respuestas y se optimizan los recursos sin perder profundidad en el estudio, garantizando una mirada contextualizada y plural del fenómeno educativo que se investiga.

Se aprovechó que los docentes responsables del curso ya estaban distribuidos en estratos institucionales definidos, esta estrategia permitió un acercamiento profundo y situado a la realidad de los académicos normalistas que desempeñan funciones de acompañamiento pedagógico en los dos últimos semestres de la formación inicial.

Consideraciones finales

Tomando como base que el objetivo de la investigación es analizar el impacto de la asignación del curso "Aprendizaje en servicio" en la configuración del acompañamiento pedagógico de los docentes de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Hidalgo, en este proceso, se ha buscado comprender cómo se construye dicha función formativa en función de contextos, actores y decisiones institucionales, considerando a los docentes encargados del curso como protagonistas centrales del fenómeno estudiado.

La investigación, de enfoque cualitativo y con orientación fenomenológica, ha empleado la técnica de triangulación de datos (Bernal, 2010), mediante entrevistas semiestructuradas a 31 académicos normalistas y 5 directivos de las

cinco Escuelas Normales de Hidalgo; en total, participaron 36 sujetos, representando el 91.17% de los docentes responsables del curso en cuestión.

Esta aproximación permitió recoger no solo las experiencias y percepciones de los acompañantes pedagógicos, sino también las decisiones y criterios de quienes asignan esta función en las instituciones.

Las cinco Escuelas Normales Públicas del Estado de Hidalgo presentan diversidad en cuanto a su historia, ubicación geográfica, oferta educativa y población estudiantil, siendo las siguientes:

- Centro Regional de Educación Normal "Benito Juárez" (Pachuca, 1913)
- Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" (El Mexe, 1926 / reactivación en 2022)
- Escuela Normal "Valle del Mezquital" (Progreso de Obregón, 1976)
- Escuela Normal "Sierra Hidalguense" (Tianguistengo, 1977)
- Escuela Normal De "Las Huastecas" (Huejutla de Reyes, 1978)

A pesar de sus diferencias contextuales, todas comparten planes de estudio homologados y ofrecen las licenciaturas en educación primaria y preescolar; algunas, además, incluyen modalidades interculturales bilingües, en inclusión educativa y educación física.

Bajo el enfoque de configuración organizacional de Pettigrew (1973), se comprendió el acompañamiento que realizan los docentes normalistas como una práctica que no puede analizarse de forma aislada, su configuración implica la interacción entre elementos interdependientes: contexto, currículo, prácticas docentes, relaciones jerárquicas y decisiones institucionales.

Uno de los hallazgos más relevantes es que la asignación del curso "Aprendizaje en servicio" no es elegida por los académicos, sino determinada por los equipos directivos y en algunas normales se ha iniciado a integrar en esas asignaciones al equipo denominado "Academia"; esta decisión responde a la consideración de criterios como el perfil académico y nivel de posgrado de cada docente normalista, los años de experiencia docente, la permanencia institucional, los resultados obtenidos en ciclos escolares anteriores, el equilibrio en la carga de trabajo y claro es que se toman en cuenta los recursos humanos disponibles, entre otros criterios.

Con base a estos elementos, es posible destacar lo que Bourdieu define como campo, refiriéndose a él como un espacio social con reglas y dinámicas

específicas que organizan las relaciones de poder y las interacciones entre los actores que lo componen, menciona que los campos pueden variar en tamaño y naturaleza, desde campos específicos como el campo académico hasta campos más amplios como el campo político (Bourdieu, 1993); efectivamente, queda claro que, cada Escuela Normal integra reglas y dinámicas propias de cada institución, con sus particularidades en cuanto a su organización y relaciones de poder, como la asignación de la función de acompañantes pedagógicos y la aceptación de la misma por los académicos normalistas, lo que va determinando las relaciones e interacciones tanto de manera ascendente como descendente en jerarquía, sea con directivos, entre colegas y con los estudiantes en ese campo académico que responde a políticas educativas establecidas que condicionan la forma en que se asume y configura la función del acompañamiento pedagógico.

En cuanto al análisis del perfil profesional de los docentes participantes se muestra que el 61.2% cuenta con maestría en educación y el 35.4% posee doctorado en áreas afines. Asimismo, la mayoría tiene más de 15 años de experiencia docente y una permanencia prolongada en su institución de adscripción.

En cuanto a la experiencia específica en 7° y 8° semestre, el 35.4% tiene entre 1 y 5 años de experiencia en le curso "Aprendizaje en servicio", el 22.5% de 6 a 10 años y el 6.40% cuenta con más de 25 años de experiencia en la última fase de formación inicial docente.

Se ha identificado que estos datos respaldan las decisiones directivas respecto a quiénes deben fungir como acompañantes pedagógicos, pues se considera que la experiencia, el arraigo institucional y el compromiso profesional son factores clave para cumplir eficazmente con esta función formativa.

Por otra parte, a través de las narrativas de los docentes, se identificó que el acompañamiento no solo depende de capacidades individuales, sino también de las condiciones externas impuestas por el contexto institucional y la política educativa. La aceptación (o resignación) frente a la asignación del curso revela tensiones entre autonomía profesional y mandato institucional, así como la necesidad de visibilizar el acompañamiento como una función estratégica y no secundaria.

Una vez asumida la designación del curso "Aprendizaje en servicio" se identificaron factores centrales en la forma en que los académicos van configurando su función como acompañantes, dentro de ellos imperan las necesidades y características de los estudiantes acompañados, la articulación entre teoría y práctica pedagógica como enfoque del curso, la elección de las estrategias utilizadas

para la retroalimentación formativa y con especial énfasis: la diversidad de las culturas institucionales de las escuelas de prácticas y la experiencia y valores compartidos en torno a la tutoría que los docentes en servicio brindan a cada

Estas dimensiones concuerdan con los principios del acompañamiento propuesto por autores como Murillo (2007), Darling-Hammond (1997) y Vaillant y Marcelo (2015), quienes destacan su papel como herramienta reflexiva, colaborativa y situada en contextos reales.

Conclusión parcial

Los resultados de esta investigación muestran que la asignación del curso "Aprendizaje en servicio" no es un simple procedimiento administrativo, sino una decisión organizativa clave que determina la forma en que se configura el acompañamiento pedagógico en las Escuelas Normales. Esta configuración depende tanto del perfil profesional de los académicos como del contexto institucional, las dinámicas de poder, las reglas internas y las necesidades de los estudiantes.

Así, la práctica del acompañamiento se revela como un proceso complejo, dinámico y profundamente influenciado por múltiples factores que deben ser considerados si se desea fortalecer una formación docente crítica, situada y transformadora.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. L. (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós.

Barrón, M. A., y Ponce, J. E. (2019). Aprendizaje en servicio y acompañamiento docente en la formación de educadores. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Bernal, C. I. (2010). La Teoría de las Inteligencias Múltiples: algunos énfasis críticos. Revista mexicana de investigación en psicología.

Bolívar, A. (2010). La formación del profesorado como docente reflexivo. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Bourdieu, P. (1993). Génesis y estructura del campo burocrático. Actas de investigación en ciencia Sociales.

Darling-Hammond, L. (1997). Hacer lo que más importa: invertir en una enseñanza de calidad. Comisión Nacional sobre la Enseñanza y el Futuro de Estados Unidos, Centro de Distribución de Kutztown.

Hargreaves, A. (2003). La enseñanza en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inseguridad. Imprenta del Colegio de Maestros.

Husserl, E., y Kersten, F. (1931). Introducción general a una fenomenología pura.

Imbernón, F. (2011). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Graó.

Ingersoll, R. M. (1996). El poder de decisión de los docentes y el conflicto escolar. Sociología de la educación.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). Aprendizaje situado: participación periférica legítima. Cambridge.

Lieberman, A., y Miller, L. (2008). Docentes en comunidades profesionales: Mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Imprenta del Colegio de Maestros

Martínez, M. (2004). Clarificación de presupuestos en la investigación fenomenológica.

Murillo, F. J. (2007). El acompañamiento pedagógico: Un factor clave para la mejora educativa. REHIELO. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Pettigrew, A. M. (2014). La política de la toma de decisiones organizacionales. Routledge.

Schütz, A. (1960). El mundo social y la teoría de la acción social.

Soriano, R. R. (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés.

Tapia, M. N. (2020). Aprendizaje-servicio: Una pedagogía para la formación ciudadana en contextos de vulnerabilidad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

Tarrés, M. L., Peón, F. V., Serrano, R. S., García, R. R. R., Wiesner, M. L. R., Margel, G., y Plascencia, J. R. (2001). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. El Colegio de México/FLACSO.

Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Narcea Ediciones

Van Manen, M. (2016). Investigando la experiencia vivida: Ciencias humanas para una pedagogía sensible a la acción. Routledge.

Autoeficacia docente y su relación con el desempeño profesional del estudiantado normalista de la Licenciatura en Química*

*Areli Rubí Salgado Fernández***

Resumen

El presente trabajo muestra los avances de una investigación cualitativa que analiza la relación entre la autoeficacia docente y el desempeño profesional del estudiantado normalista de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, durante sus prácticas profesionales en distintas escuelas secundarias de la Ciudad de México. Fue un estudio bajo un enfoque cualitativo, con un diseño etnográfico y con una muestra de 13 estudiantes de 5° semestre.

Los resultados preliminares obtenidos mediante el análisis de datos con el software Atlas.ti, arrojaron 8 categorías de análisis, coincidiendo en que las creencias de autoeficacia docente sí logran influir directamente en la manera en que los normalistas enfrentan los desafíos del aula.

Palabras clave: autoeficacia docente, desempeño profesional, creencias.

Introducción

En la actualidad, el concepto de autoeficacia en la figura del docente es un tema de investigación de gran interés, dada su influencia en aspectos de la labor profesional en los docentes de México. En este marco, la autoeficacia docente se perfila como un eje sustantivo que puede relacionarse sustancialmente en la capacidad de los docentes en formación para desempeñar su labor profesional de manera eficaz.

* Línea temática: formación y ejercicio profesional.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 85%.

** Doctorado en Educación. Centro de Estudios Superiores en Educación.
aretitis13@gmail.com

Las escuelas normales, como instituciones encargadas de preparar a los futuros docentes, desempeñan un papel fundamental en este proceso. Dentro de su Plan de estudio, las prácticas profesionales constituyen un espacio idóneo para que el estudiantado normalista pone en práctica sus conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares adquiridos durante su formación inicial; así como poner en marcha procesos de observación, intervención y reflexión de sus acciones pedagógicas en contextos reales de enseñanza. A partir de la reflexión de estas experiencias, se construyen las creencias de su propio desempeño, lo que permite identificar fortalezas, áreas de oportunidad y, especialmente, el nivel de autoeficacia que desarrollan ante la práctica docente.

Diversos estudios, tanto nacionales como internacionales han documentado la influencia que tienen las creencias de autoeficacia sobre aspectos fundamentales del ejercicio docente. Ross y Bruce (2007) y Hattie (2016) conciben la eficacia del profesor como una expectativa que promueve el aprendizaje en los estudiantes y también puede influir en la motivación y rendimiento de estos. Jáuregui, Carrasco & Montes (2004) estudiaron cómo influyen en el trabajo de aula con ellos; de ahí su importancia para que los futuros docentes puedan obtener resultados positivos durante su práctica profesional.

Esta investigación tiene como propósito analizar la relación entre la autoeficacia y el desempeño profesional del estudiantado normalista de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, durante sus prácticas profesionales en escuelas secundarias de la Ciudad de México. Se parte del supuesto que el estudiantado normalista que tiene una alta autoeficacia docente, en otras palabras, una alta confianza en sus capacidades para realizar distintas tareas docentes se desempeñará mejor en las prácticas profesionales en las escuelas secundarias asignadas.

La pregunta central de investigación es la siguiente: ¿De qué manera se relacionan las creencias de autoeficacia docente con el desempeño profesional del estudiantado normalista durante sus prácticas profesionales en las escuelas secundarias?

Las preguntas específicas son:

1. ¿Qué creencias tiene el estudiantado normalista sobre su autoeficacia docente durante su formación inicial?
2. ¿Cómo influye las creencias relacionadas con la autoeficacia docente en su desempeño profesional durante las prácticas profesionales?

3. ¿Cuáles son las experiencias y desafíos enfrentan las y los estudiantes normalistas en relación con su autoeficacia docente durante sus prácticas en escuelas secundarias?

El objetivo general de la investigación se menciona a continuación:

Analizar la relación entre las creencias de autoeficacia docente y el desempeño profesional del estudiantado normalista de la Licenciatura en Química durante sus prácticas profesionales en escuelas secundarias.

Los objetivos específicos son:

- Describir las creencias sobre la autoeficacia docente del estudiantado normalista de la Licenciatura en Química durante su formación inicial.
- Comprender la influencia de la autoeficacia docente en su desempeño profesional durante las prácticas profesionales.
- Interpretar las experiencias y desafíos percibidos por el estudiantado normalista en relación con su autoeficacia docente y desempeño profesional.

Desarrollo

Autoeficacia docente

El concepto de autoeficacia ha sido ampliamente estudiado desde la teoría social cognitiva de Albert Bandura (1977, 1986, 1997), quien la definió "las creencias de cada persona sobre sus capacidades, mediante las cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado" (Bandura, 1997, p. 3). Para Díez (2017) las creencias pueden ser disposiciones adquiridas que supone una expectativa de actuación que lo dispone a actuar de una manera u otra. Son el motor que nos lanza a la acción o, por el contrario, son aquello que nos inactiva (Prieto, 2008).

Las creencias de las personas respecto a su eficacia pueden obtenerse a través de cuatro fuentes: 1) las experiencias de dominio, (2) la experiencia vicaria, (3) la persuasión social y (4) los estados fisiológicos y emocionales (Bandura, 1999).

Este concepto, en el ámbito educativo, diversos autores lo definen como "la creencia del profesor en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para llevar a cabo con éxito una tarea docente específica

en un contexto particular" (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998, p. 233). Sin embargo, no definen claramente cuáles son las tareas docentes específicas para cumplir.

Bandura (1997) y Prieto (2002) se refieren a ella como los juicios que hacen los profesores sobre su propia capacidad para desempeñar un amplio rango de tareas propias de su actividad profesional. Dichas creencias son específicas a las tareas y contextos donde se desarrollan, por lo que su interpretación debe considerar tanto factores personales y contextuales.

Bandura (2006 citado en Sánchez - Rosas, Dyzenchauz y Domínguez - Lara, 2021 seleccionó seis dimensiones de competencia docente, que recoge habilidades y tareas que los profesores llevan a cabo en su labor profesional: 1) influencia en la toma de decisiones, 2) autoeficacia educativa, 3) autoeficacia disciplinaria, 4) logro de participación parental, 5) participación comunitaria y 6) creación de un clima positivo en el aula.

Como se puede observar, las tareas propias de la actividad profesional, desde la perspectiva de Bandura y su teoría social cognitiva, incluyen acciones que se llevan dentro y fuera del aula, en la toma de decisiones a nivel institucional, implicar a las familias y la comunidad en las actividades educativas.

Algunos factores que se relacionan con la autoeficacia docente son: las características del grupo estudiantil, el contexto institucional, las experiencias del docente, principalmente sus años de servicio y preparación profesional (Guskey, 1987; Prieto, 2016). Estos factores pueden fortalecer o debilitar la percepción de autoeficacia. Como lo indica Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy (1998), la autoeficacia docente se forma a partir de experiencias concretas en la práctica educativa, y con el tiempo, se consolida en un sistema relativamente estable de creencias que guían el desempeño profesional.

Cuando el estudiantado normalista evalúa sus propias fortalezas y debilidades relacionadas con la profesión docente, obtiene nueva información que será procesada para dar forma a futuras creencias de autoeficacia (Tschannen-Moran y Woolfolk y Hoy, 1998). De aquí la importancia de ayudar a los docentes en formación a desarrollar fuertes creencias de autoeficacia en las primeras etapas de la carrera, que les permita desempeñarse con base en los criterios e indicadores de la normativa educativa mexicana. Bandura (1977) postuló que la eficacia sería más maleable en las primeras etapas del aprendizaje, por lo que se ha centrado la atención a los procesos de formación inicial dentro de una Escuela Normal.

Desempeño profesional docente

El Plan de Estudios 2022 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química reconoce la importancia del trayecto formativo "Práctica profesional y saber pedagógico", el cual tiene como finalidad "desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de quienes ejercerán la práctica docente a través de acercamientos graduales y secuenciales en los distintos niveles educativos" (DGESUM, 2022).

Medina (2017) y Pérez (2009) coinciden en que el desempeño profesional docente se manifiesta a través de las acciones que desarrolla el profesorado en su actividad profesional, respondiendo a los objetivos propios de la actividad pedagógica para favorecer el cumplimiento de las funciones asignadas a su labor. Va más allá del desempeño docente, que se enfoca principalmente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. Cabe resaltar que Parra (2000) subraya la importancia de la formación como etapa decisiva para desarrollar actitudes, valores y saberes necesarios para el ejercicio profesional.

Este trabajo, asume el desempeño profesional docente como el conjunto de acciones pedagógicas que realiza el estudiantado normalista durante sus prácticas profesionales que favorezcan los procesos de aprendizaje y participación en la cultura escolar.

Metodología

Esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, el cual concibe la realidad como una construcción social que debe ser comprendida desde la perspectiva de los actores involucrados (Sandín, 2003). El enfoque metodológico adoptado fue cualitativo, bajo un diseño etnográfico, cuya finalidad según Álvarez-Gayou (2003), es describir y analizar los comportamientos, prácticas y significados que las personas atribuyen a sus experiencias cotidianas en contextos específicos. El estudio se desarrolló durante el ciclo escolar 2024 – 2025, semestre impar, en el marco de las prácticas profesionales de estudiantes del 5° semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química, de la ENSM, turno vespertino.

La muestra fue intencionada y homogénea, compuesta por 13 estudiantes normalistas (9 mujeres y 4 hombres), con edades que oscilan entre los 21 y 43 años. Realizaron las prácticas profesionales con un grupo de tercer grado en

distintas escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México, ubicadas en la alcaldía Gustavo A. Madero. Las jornadas de práctica profesional se llevaron a cabo del 25 de noviembre al 6 de diciembre de 2024 y del 13 al 17 de enero de 2025. Los docentes titulares en las escuelas de práctica fungieron como informantes complementarios para el proceso de triangulación de datos.

Para el estudio etnográfico, se utilizaron técnicas e instrumentos que permitieran recuperar las creencias de los estudiantes y otros informantes; tales como: entrevistas semiestructuradas, cuestionarios autoadministrados, notas de campo, recursos anecdóticos de la investigadora y valoraciones de los docentes titulares en la escuela secundaria.

Las observaciones se realizaron en la semana del 13 al 17 de enero de 2025 y se registraron de forma sistemática mediante registros y notas de la investigadora. Posteriormente, todos los documentos fueron transcritos y organizados con el apoyo del software Atlas.ti, herramienta que permitió realizar un proceso riguroso de codificación, categorización y elaboración de redes semánticas.

Consideraciones finales

El análisis de la investigación fue deductivo, lo que implicó el uso de categorías predefinidas con base en la teoría de Bandura y otros referentes previos sobre autoeficacia docente. A partir de la codificación, se identificaron ocho categorías de análisis:

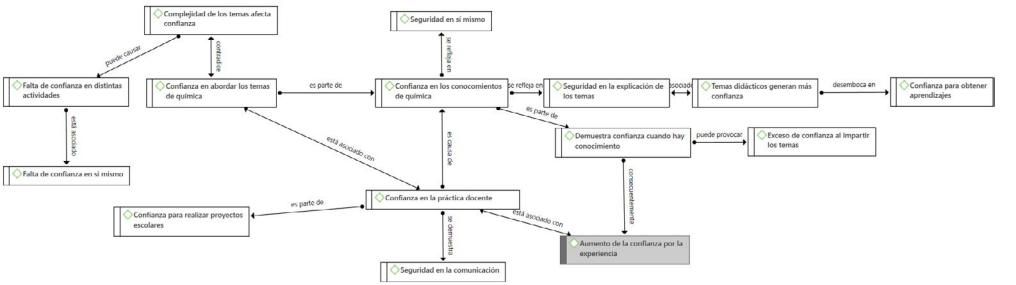
1. Confianza en su práctica docente
2. Planificación de actividades
3. Desafíos de trabajo en el aula
4. Explicación de la disciplina
5. Implementación de estrategias de enseñanza
6. Interacciones con estudiantes
7. Evaluación de aprendizajes
8. Retroalimentación de su práctica docente

Estas categorías se representaron gráficamente mediante redes semánticas, lo que facilitó una interpretación más profunda de las experiencias relatadas. A continuación, se describirán los resultados obtenidos hasta el momento de cuatro de las ocho categorías analizadas y solo se colocará una red semántica

como ejemplo. Los pasos posteriores serán la triangulación de datos y su discusión. Las conclusiones que se muestran al final del documento son de manera preliminar.

Figura 1

Categoría 1. Confianza en su práctica docente



El análisis de la red semántica sobre la confianza en la práctica docente revela que el dominio del conocimiento disciplinar incide directamente en la percepción de seguridad del estudiantado normalista dentro del aula. Aquellos que sienten control sobre los contenidos de química, especialmente los menos complejos, muestran mayor seguridad al enseñar. En cambio, al enfrentarse a temas abstractos, su confianza disminuye, afectando su desempeño profesional. Este fenómeno coincide con Bandura (1997), quien afirma que la autoeficacia no es generalizada, sino que depende de la tarea y el contexto.

La inseguridad ante contenidos complejos limita la implementación de estrategias innovadoras, y refuerza un ciclo de inseguridad profesional. Solo se sienten competentes cuando trabajan con temas que dominan, lo que acota su repertorio pedagógico. Tal como señala Bandura (1997), las creencias de autoeficacia influyen en la cantidad de esfuerzo invertido y en la persistencia ante los desafíos. Así, la confianza docente se presenta como un constructo dinámico, condicionado por las experiencias previas y la percepción de éxito o fracaso en el aula.

Categoría 2. Planificación docente

En esta categoría se identificaron distintos niveles de dominio. El estudiantado normalista reconoce la importancia de los Procesos de Desarrollo de Aprendi-

zaje (PDA) como una guía para estructurar sus actividades. Algunos estudiantes muestran seguridad en la elaboración de su planificación didáctica, producto de la mejora progresiva gracias a su revisión y retroalimentación de la misma.

Otros desafíos que enfrentan en este proceso es la falta de tiempo para preparar clases, la escasa implementación de metodologías activas y la limitada incorporación de recursos digitales o TICCAD. Por otro lado, se observa una mejora gradual en la gestión del laboratorio escolar, destacando la relevancia de la planificación anticipada para una enseñanza eficaz de ciencias fácticas.

Categoría 3. Desafíos de trabajo en el aula

Uno de los principales retos identificados fue el manejo de conductas disruptivas, cuya presencia interfiere en los procesos de enseñanza-aprendizaje y pone en entredicho la habilidad de los futuros docentes para establecer un ambiente de respeto y colaboración. A pesar de que los estudiantes en formación describen a sus grupos como "relativamente tranquilos", se observaron limitaciones en la aplicación de estrategias efectivas de contención y disciplina, lo que refleja una autoeficacia aún en construcción.

Otro reto frecuente es la resolución de preguntas complejas o inesperadas formuladas por el alumnado. Esta situación, común en etapas iniciales de la práctica docente, genera inseguridad y puede minar la confianza profesional, particularmente cuando no se cuenta con respuestas inmediatas o con el dominio del contenido necesario. Asimismo, factores como la dispersión del grupo, la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, y el trabajo con grupos numerosos, generan escenarios complejos que demandan un alto nivel de preparación.

Aunque algunos normalistas refieren sentirse más motivados ante grupos "difíciles", lo cierto es que muchos muestran dificultades para implementar estrategias diferenciadas, gestionar el tiempo y mantener la atención de todo el grupo. La literatura especializada (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) ha documentado que docentes con una elevada percepción de autoeficacia son más eficaces en la organización del aula y el manejo de conflictos, lo cual contrasta con la realidad observada en algunos de los casos analizados.

Categoría 4. Explicación de la disciplina química

La explicación de contenidos disciplinares constituye uno de los ejes fundamentales en la formación del profesorado en química, al evidenciar el dominio conceptual y didáctico que posee el estudiantado normalista. Aquellos que preparan sus clases con antelación, investigan y ensayan sus explicaciones, demuestran un compromiso con la enseñanza significativa. Estas prácticas reflejan una autoeficacia elevada, de acuerdo con Bandura (1997), la anticipación y preparación son indicadores de confianza en la propia capacidad para incidir positivamente en el aprendizaje del otro.

Sin embargo, también se observaron explicaciones poco claras o superficiales, que pueden atribuirse a una comprensión parcial de los temas por parte de algunos docentes en formación, revelando una baja autoeficacia y la necesidad de reforzar este aspecto en la formación inicial.

La calidad de la explicación disciplinar se constituye como un reflejo de la autoeficacia docente. A mayor preparación, comprensión del contenido y confianza en su capacidad para enseñar, mayor será la probabilidad de generar ambientes de aprendizaje efectivos y transformadores.

Los hallazgos presentados en este trabajo de investigación ponen en evidencia la importancia de la autoeficacia docente como una variable decisiva en el desempeño profesional del estudiantado normalista de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química. La información recogida revela cómo las creencias que los futuros docentes construyen sobre su propia autoeficacia determinan, en gran medida, la manera en que enfrentan los desafíos de la práctica educativa en contextos reales.

En particular, se identificó que la confianza en su práctica docente, la calidad de la planificación, la gestión de retos en el aula y la explicación de los contenidos disciplinares se encuentran profundamente influenciadas por su percepción de autoeficacia. Estudiantes normalistas que elaboran buenas planificaciones, estudian el tema y gestionan el aula, son aquellos que han desarrollado una autoeficacia sólida a lo largo de su formación inicial; decantando en una mayor confianza en sus prácticas profesionales.

Ello sugiere que las prácticas profesionales deben estar acompañadas de procesos sistemáticos de retroalimentación, tutoría y reflexión crítica, que favorezcan la construcción de creencias más sólidas sobre sus propias capacidades, a

fin de constituirse como fuentes para transformar las creencias de autoeficacia docente.

Bibliografía y referencias

Álvarez – Gayou, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Paidós Educador.

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

DGESUM (2022). *Plan de estudios 2022 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, SEP.

Guskey, T. (1987). *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation*. Teaching and Teacher Education, 3(1), 63–69.

Hattie, J. (2016). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Jáuregui, R., Carrasco L. & Montes, I. (2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula? *Economía y Sociedad*, 54, 1-7.

Medina, I. (2017). *El desempeño profesional pedagógico del tutor en la carrera Licenciatura en Educación Pedagogías - Psicología de la Universidad de Matanzas* (Tesis doctoral). Universidad de Matanzas.

Parra, E. (2000). *La formación inicial docente y el desempeño profesional*. Editorial Pueblo y Educación.

Pérez, F. (2009). *Un modelo para el desempeño profesional del docente de preuniversitario*. La Habana: ICCP.

Prieto, L. (2002). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente.* Narcea.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.

Rodríguez, A., del Valle, M., de la Vega, I., & Paniagua, J. (2018). Autoeficacia y desempeño docente en la formación inicial. *Revista de Educación*, 380, 12–31.

Ross, J. y C. Bruce. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, *101*(1), 50-60.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.

Formación continua y desarrollo profesional en la supervisión escolar, desde diferentes miradas*

*Damián Rodríguez Juárez***

Resumen

Esta ponencia, presenta el estado de conocimiento del proyecto de investigación "Procesos de formación continua y desarrollo profesional de la supervisión escolar: Narrativas, experiencias y saberes", que parte del siguiente cuestionamiento: ¿De qué manera los saberes de los supervisores escolares de educación básica, construidos desde sus experiencias, inciden en los procesos de formación continua y de desarrollo profesional dirigidos a los directivos y docentes a su cargo? Este estudio tiene el propósito de comprender y cuestionar cómo este nivel intermedio (la supervisión escolar) apoya, gestiona, construye y acompaña estos procesos con los colectivos docentes a su cargo. Para ello, se utilizará una perspectiva metodológica biográfico-narrativa con las y los supervisores escolares.

Se realiza un análisis de las diferentes investigaciones encontradas, describiendo los enfoques de investigación que se han utilizado para analizar la formación continua y el desarrollo profesional desde la supervisión escolar, el comparativo con la perspectiva que se plantea en el presente trabajo y el papel que se le brinda como punto de partida para estos procesos. Esta ponencia se inicia con la problematización del objeto de estudio, los hallazgos encontrados, la justificación de la importancia de la presente investigación, y como la supervisión escolar puede brindar una nueva mirada a estos procesos.

* Línea temática: 19. Formación continua.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 45%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Segundo Semestre. Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
damian.rodriguez@isceem.edu.mx

Palabras clave: formación continua, desarrollo profesional, supervisión, experiencia profesional, narrativas.

Introducción

El tema de formación continua ha estado y formado parte de las reformas educativas en México desde los años noventa, con el propósito de lograr una mejora de la educación (Imbernón Muñoz y Canto Herrera, 2013), autores que también refieren que se ha tenido mucha formación continua, pero poco desarrollo profesional. Organismos Internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) o la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), han hecho recomendaciones para mejorar los indicadores educativos de los países miembros, como el fortalecimiento de competencias, habilidades o conocimientos de docentes y directivos, a través de acciones de formación continua o de desarrollo profesional. Estos retos que han de atenderse con dichas acciones, contrastan con los resultados internacionales, como la prueba PISA (Programme for International Student Assement), que de acuerdo con Martínez Rizo (2023) expresan los fracasos de estos procesos.

En México en 2019, la Secretaría de Educación Pública decreta la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de mejora continua de la educación que en su Artículo 14, Inciso II, relaciona la formación continua con la actualización de conocimientos y superación docente. El Plan de Estudio 2022 para la educación preescolar, primaria y secundaria, relaciona los procesos de formación docente con la "revalorización de las maestras y los maestros", que desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana reconocen su "autonomía profesional", armonizando los procesos de enseñanza con su formación, a través de una deliberación o diálogo entre los docentes. Posteriormente, en 2025 con la Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica, se relaciona la formación continua con un proceso sistemático e intencionado, tendiente a mejorar la práctica educativa y la realización de una reflexión permanente entre los docentes.

Esta investigación retoma la postura teórica de Vezub (2013, citado por Castrejón Flores, 2023) y de Ducoing Watty (2024), quienes consideran la formación continua desde una dimensión pedagógica y personal, centrada en el

análisis de la práctica educativa, donde el actor educativo se considera activo en su proceso, ya que reconoce sus saberes, experiencias, necesidades y situaciones o problemáticas inscritas en su contexto, desde su complejidad, los conflictos, las discrepancias, pero sobre todo, desde el diálogo y la comprensión con el otro.

No obstante, diversas estudios e investigaciones han mostrado que las acciones de formación continua y de desarrollo profesional se presentan a los docentes y directivos de forma descontextualizada de sus centros educativos, sin reconocer la complejidad de las situaciones, con un limitado trabajo colaborativo, bajos niveles de reflexión sobre la práctica educativa, abuso de actividades en línea, acciones generalizadas o parciales, prevaleciendo la atención a los conocimientos sobre los saberes y las experiencias de los actores educativos (Martínez Rizo, 2023; Tapia Uribe y Medrano Camacho, 2016; Imbernón Muñoz, 2020; Ávalos, 2009; Bullich, 2018 citado por Cordero Arroyo, 2022; Béteille y Evans, 2019). Por lo que es necesario considerar la supervisión escolar, como una forma de redimensionar y mirar los procesos de formación continua (Martínez Olivé, 2009).

Es por ello, que este proyecto de investigación, tiene como propósito comprender las experiencias y saberes de las y los supervisores de educación básica y sus equipos de trabajo, adscritos a la Subdirección Regional de Educación Básica Zumpango (Estado de México), así como la manera en que inciden en el desarrollo y gestión de los procesos de formación continua y de desarrollo profesional de los directivos y docentes a su cargo, a través del análisis de sus narrativas, y de las actividades que desarrollan. Estos procesos han tenido presencia en el estado de conocimiento sobre Procesos de Formación 2002-2011 Vol.II del COMIE, y se le ha asociado con la "formación permanente".

La investigación parte del supuesto de que estas experiencias y saberes construidos desde los actores educativos de las supervisiones escolares, se retoman de forma muy limitada o tangencial, donde la formación continua y de desarrollo profesional tendrían que reconocerse como procesos permanentes de aprendizajes, de comprensión de los hechos educativos, como parteaguas de innovaciones y como herramienta de búsqueda de solución a las problemáticas actuales. Esto con el objetivo de que adquieran mayor relevancia para comprender cómo las supervisiones escolares, como instancias intermedias del sistema educativo nacional mexicano, se están posicionando para desarrollar, gestionar, proponer, interpretar, construir y transformar su papel fundamental.

Desarrollo

Una condición para la problematización, comprensión de la temática, delimitación de las preguntas, argumentación del estudio, definición y conformación del diseño de investigación, es la elaboración de un estado de conocimiento que permita conocer los estudios previos que se han realizado y las preguntas que se han planteado; los referentes teóricos y metodologías utilizadas, los hallazgos que puedan tomarse como referentes para la investigación, y en particular, cómo el enfoque biográfico-narrativo puede brindar una mirada a las acciones de formación continua. Jiménez-Vásquez (2014) nos sugiere tres etapas a considerar: la Fase de búsqueda, de interpretación y de integración, para encontrar y descubrir nuevas miradas y formas de aprender el objeto de estudio desde sus entramados teóricos y metodológicos.

Es por ello, que esta investigación pretende responder el siguiente cuestionamiento: ¿de qué manera las experiencias de las y los supervisores escolares de educación básica, han sido relevantes y significativas para promover procesos de formación continua y de desarrollo profesional con los directivos y docentes a su cargo? Esta investigación reconoce a los actores educativos, como sujetos dinámicos de las "situaciones, los acontecimientos, las vivencias y los procesos históricos, simbólicos, culturales, económicos" (Mallimaci, 2019) en los que se desenvuelven, reconociendo y cuestionando sobre cómo son consideradas sus necesidades de formación continua y qué impacto tienen estos procesos en las prácticas educativas.

Para ello, se realizaron las siguientes acciones: se exploraron las diversas bases o repositorios digitales y presenciales de Universidades o Centros de Investigación como la Universidad Nacional Autónoma de México y la de Baja California, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y de la Universidad Pedagógica Nacional. Se revisaron Tesis de Maestría y Doctorado; 4 libros de investigación y 9 artículos de revistas de investigación, nacionales y del extranjero, para dar cuenta de la manera en que se recupera en ellos la formación continua; destacándose las aportaciones de Cian *et al*. (2025) sobre las supervisiones escolares y los compromisos sobre la formación continua en la Provincia de Santa Fe, Argentina.

Se encontraron además 31 ponencias de las Memorias Electrónicas de los últimos 5 Congresos del COMIE: del 2015 al 2023; donde 29 se relacionan con una o más categorías de la investigación; 19 se enfocan a la formación continua,

y dentro de ellas, cinco abordan una nueva concepción: la *formación continua situada;* aunque sólo una de ellas todavía mantiene el concepto anterior de *formación permanente*. Tres ponencias destacan el papel de las supervisiones escolares y su relación con el desarrollo profesional o los resultados de investigaciones aplicados en una zona escolar. En diversas ponencias se retoma la perspectiva biográfica-narrativa, sin embargo, en cinco de ellas se trabaja con las categorías de formación continua, desarrollo o trayectorias profesionales.

De las investigaciones revisadas, tres tienen mayor relación con la temática de investigación. El estudio de Jiménez Lozano y Caballero Arriaga (2018) se centra en el análisis de las trayectorias profesionales de supervisores escolares de Coahuila, partiendo de la reconstrucción de sus experiencias descritas en sus narrativas. Posteriormente, Tapia Uribe y Medrano Camacho (2016) en un trabajo dirigido por el INEE sobre la conformación de Modelos de formación continua, para la elaboración de criterios e indicadores, realiza un estudio en tres entidades: Baja California, Morelos y Tlaxcala, aplicando una formación continua y elaboración de Modelos para las escuelas, zonas escolares y autoridades estatales. En este aparecen testimonios importantes de supervisores escolares al aplicarse una formación continua situada, partiendo desde un diagnóstico de zona escolar y de detección de necesidades, aunque con un modelo vertical de trabajo sobre la formación continua y el desarrollo profesional.

Finalmente, la investigación realizada por Cian *et al* (2025), revela la poca atención que se ha brindado en la provincia de Santa Fe, Argentina a los procesos de formación continua para los cuerpos de supervisores, invisibilizando sus necesidades formativas, y que al igual que Jiménez Lozano y Caballero Arriaga (2018), indican que las experiencias son la fuente principal para atender las situaciones y demandas del servicio, lo cual puede generar problemáticas como una falta de reflexión sobre la misma práctica, aunque destaca la posibilidad de considerar a las supervisiones como instancias formadores "breves" que pueden planificar y organizar su propia formación. Es aquí, donde el enfoque biográfico narrativo, puede rescatar las experiencias y saberes de las y los supervisores escolares, y encontrar nuevos sentidos a la formación continua, partiendo desde las necesidades y el contexto de los centros educativos.

Un eje de análisis para revisar las investigaciones del estado del arte, es la propuesta antes descrita de sujeto cognoscente y sujeto conocido (Mallimaci, 2019). Se identificaron 3 investigaciones donde se analiza la importancia de sus vivencias, situaciones o acontecimientos relacionados a los procesos de for-

mación continua y de desarrollo profesional, pero en las que se mantiene una distancia con el personal educativo a estudiarse, es decir, una postura de sujeto cognoscente. No obstante, existen otros acercamientos o investigaciones que buscan transitar hacia el reconocimiento de la importancia del sujeto conocido dentro de la investigación como la de Jiménez Galán *et al.* (2014) que pretende rescatar sus niveles de desempeño.

En otras investigaciones se parte de las biografías o de situaciones problemáticas de los propios docentes; algunos estudios parten de la conformación de Comunidades de aprendizaje y otros rescatan sus percepciones sobre las ofertas formativas. Al tomar en cuenta sus intereses, necesidades y demandas del profesorado, son acercamientos a la propuesta de sujeto conocido (Mallimaci, 2019), que se construye y reconstruye de forma constante.

De igual manera, se encontraron dos investigaciones educativas externas al eje de análisis mencionado, como la de Monarca *et al* (2024) quien busca un análisis crítico del discurso de las políticas educativas de organismos internacionales, estudio relevante y transcendental si hubieran encontrado cercanías con los centros educativos. Otro estudio realiza un comparativo entre dos instituciones dedicadas a la formación de docentes, y que brindan un esquema de las acciones de formación continua según el nivel de las autoridades educativas.

Por lo anterior, en la investigación que se está realizando, se sustenta en una metodología biográfica narrativa con enfoque cualitativo, donde Bolívar *et al* (2001, p.124) señalan que "lo social se constituye en lo personal, la singularidad de una historia personal que puede ser la vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido", por lo que se pueden recuperar las experiencias, saberes y significados que están presentes en las y los supervisores escolares y sus equipos de trabajo. Esta metodología permitirá una reflexión para el propio investigador, para que a través de una mirada comprensiva y desde un enfoque hermenéutico-lingüístico (Gadamer), se logre comprender el contexto, los saberes, las características y las perspectivas que están presentes cuando los actores educativos desarrollan acciones de formación continua y de desarrollo profesional, reconociendo la trayectoria de vida y profesional recuperada desde sus narrativas como actores educativos a partir de los cruces entre ellas.

El estudio, parte de una postura epistémica y ontológica desde la que se reconoce al sujeto cognoscente y un sujeto conocido (Mallimaci, 2019), dando un lugar a las y los supervisores escolares como sujetos de investigación, porque

se retomarán sus experiencias y saberes, para comprender desde su persona y las actividades que plantean a los colectivos docentes, cómo se desarrollan los procesos de formación continua y de desarrollo profesional.

Aquí se dará un encuentro desde sus subjetividades e intersubjetividades, en ese diálogo, la voz del investigador, que también es supervisor; del cuestionamiento constante, el reconocimiento del sujeto educativo en un contexto histórico-social-cultural-educativo, donde mediante la exploración del lenguaje se inscriben y se sitúan, a través de la narración de los procesos de formación continua, develando y revelando a los actores educativos. Como diría Berlanga Gallardo (2022), la capacidad de desplazarse y transformarse a través del lenguaje, para identificar sus miradas, representaciones, perspectivas y significados, y con ello rescatar la "comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes" (Mallimaci, 2019).

Consideraciones finales

En esta ponencia se buscó presentar un primer avance del estado del arte, sobre la manera en que la formación continua y el desarrollo profesional se han considerado en diferentes investigaciones, y el modo en que se mira desde la supervisión escolar, considerada en la mayoría de las ocasiones como una dimensión vertical de la difusión de ofertas formativas de parte de las autoridades educativas estatales o nacionales, o visualizados estos procesos desde instancias externas (centros de actualización, universidades, centros de maestros o cuerpos académicos), hallazgos que señalan la ausencia de considerar a la supervisión escolar y los centros educativos, como puntos de formación situada, minimizando o invisibilizando los saberes y experiencias de los actores educativos. Por lo que esta investigación desde su enfoque biográfico-narrativo es importante para comprender estos procesos desde los actores de las supervisiones escolares y las acciones que se están generando.

Se empieza a visualizar esta instancia como punto de convergencia de saberes, experiencias y miradas, y no sólo como depositaria de ordenamientos y de conocimientos. Además, de reconocer en la formación continua y el desarrollo profesional, como pautas para la mejora continua de complejidad de las situaciones que requieren ser intervenidas desde los sujetos educativos, en sus dimensiones reflexivas, propositivas y apropiativas de los hechos educativos,

disminuyendo la distancia entre la propuesta formativa y la formación de los actores educativos.

Referencias

Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En, C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente (*pp.67-77*)*. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Editorial Santillana. https://www.educ.ar/recursos/102939/aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente

Berlanga Gallardo, B. (2022). Capítulo III. Re-autoría de sí. Acerca de la narración como saber emancipador. En C. Rodrigues Brandão, B. Berlanga Gallardo, D. Hugo Suárez, E. Espejo Ayca, A. Isabel Mora, L. Cendales González, S. Gómez Obando & M.R. Mejía Jiménez (Eds.), *Investigar desde el Sur. Epistemologías y cartografías emergentes* (pp.135-206). Ediciones desde abajo.

Béteille, T. & Evans, D.K. (2019). *Successful Teachers, successful students: Recruiting and Supporting Society´s most crucial profession*. World Bank Group. https://documents1.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativo en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.

Cian, A.V., Lederhos, M. & Rebaudino, V. (2025). La formación continua de la supervisión escolar: aportes de investigación en la provincia de Santa Fe. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación,* 1(35), 97-108. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-421

Cordero Arroyo, G. (Ed.). (2022*). La formación del profesorado de Educación Básica en México. Aportes desde la investigación educativa*. NEWTON, Edición y Tecnología Educativa.

Ducoing Watty, P. (2024). La fragmentación del proceso formativo: en búsqueda de la integración de la denominada "formación continua" con la "formación inicial". En G. De la Cruz Flores & A.L. Gallardo Gutiérrez (Eds.), *La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa* (pp.125-145). Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/xmlui/handle/IISUE_UNAM/673

Imbernón Muñoz, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el Siglo XXI. *Revista Qurriculum*, 33, 49-67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04

Imbernón Muñoz, F. & Canto Herrera, P.J. (2013). La formación docente y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica. Revista electrónica de Educación,* 41(2013), pp. 1-12.

Jiménez Galán, Y.I., Hernández Jaime, J. & Ortega Pacheco, J.D. (2014). ¿Forman los programas de formación docente? *CPU-e. Revista de Investigación Educativa,* (19), 1-27. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303001

Jiménez Lozano, M.A. & Caballero Arriaga, J.M. (2018). *Supervisores Escolares. Trayectorias y disposiciones al acompañamiento pedagógico*. Colofón S.A. de C.V.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En A. Díaz Barriga & A. B. Luna Miranda (Eds.), *Metodología de la Investigación Educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 69-106). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Mallimaci, F. (2019). Epílogo. Investigaciones cualitativas. La relación entre personas y pueblos que se conocen y personas que investigan: la Epistemología del Sujeto Conocido. En I. Vasilachis (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II* (pp. 374-387). Gedisa

Martínez Olivé, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela En, C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.79-88). Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Editorial Santillana. https://www.educ.ar/recursos/102939/aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente

Martínez Rizo, F. (2023, 6 de diciembre). ¿Qué dice PISA sobre México? *Revista Nexos. Distancia por tiempos*. https://educacion.nexos.com.mx/que-dice-pisa-2022-sobre-mexico/

Monarca, H., Mera-Clavijo, A., Álvarez-López, G. & Gorostiaga, J.M. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los Organismo Internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* (29),102, 509-533. https://www.redalyc.org./journal/140/14079776002/html/

Secretaría de Educación Pública (2019a). *DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Diario Oficial de la Federación-Secretaría de Educación Pública.https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

Tapia Uribe, F.M. & Medrano Camacho, V. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P3B104.pdf

Lectura por elección: como alternativa pedagógica en estudiantes de secundaria*

*María Guadalupe Luna Fragoso***

Resumen

El propósito del presente trabajo es reflexionar sobre la posibilidad de la lectura por elección como una alternativa pedagógica en el nivel secundaria, cuando por iniciativa propia algunos estudiantes, viven y conviven en el ambiente escolar las lecturas que eligen entre pares y algunos docentes, sin embargo, tanto docentes como estudiantes que formamos parte de un sistema escolarizado en la educación como ciudadanos, repensamos y visualizamos al acto de leer como una forma de emancipación y no de sometimiento.

Las lecturas que eligen los estudiantes son seleccionadas de manera libre y abierta, en contraparte, las que propone el Plan y Programa vigente, son lecturas previamente seleccionadas para el nivel educativo y para cada grado escolar, pero, ¿por qué no se reconoce la elección de las lecturas que hacen algunos estudiantes, así como el valor del contenido, que para ellos tiene sentido y significado?

Este avance de investigación, pretende demostrar condiciones de posibilidad, dando voz y presencia al *Otro*, puesto que, desde el nacimiento de la Modernidad -1492-, se ha venido experimentando en el campo pedagógico el *método* violento impuesto desde hace siglos, con las primeras lecturas evangelizadoras en el México colonial y en América latina.

Así, *mirar* un fragmento de la realidad, no sólo es una observación fugaz o efímera, es una contemplación que, analizada eficientemente, abarca un es-

* Línea temática: formación e identidad.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Doctorado en Pedagogía – 4° Semestre (de 6 sem.). Escuela Normal de Ecatepec, Edo. de México.
maria.luna@escuelanormalecatepec.edu.mx

quema formativo y cultural, pues el acto de leer es una habilidad individual que influye y se proyecta en la vida social.

Palabras clave: lectura, elección, alteridad, transformación.

Introducción

La historia de la lectura en México no deja de ser relevante, más aún, cuando llevo años *acercándome* a ella, desde mi niñez, escuchando cuentos que mi abuela paterna me contaba, hasta la lectura de ellos en los libros de texto -que obligatoriamente tenía que leer-, pocas eran las lecturas de mi interés del libro de texto, me atrevo a decir, que eran contadas. Y siempre las comparaba con los cuentos que escuchaba de mi abuela paterna, ya que ella nos relataba cuentos de nuestras culturas ancestrales -como la *Leyenda del Nahual*, la *Leyenda del Tlacuache*, entre otras- y en las lecturas de los libros era muy raro leer este tipo de textos, es decir, de nuestras culturas ancestrales.

Ahora que soy adulta, tengo la oportunidad de reflexionar y vislumbrar cómo se fue introduciendo esta imposición a partir de 1492, que, de acuerdo con Dussel, es la fecha de *nacimiento* de la Modernidad. Modernidad que se originó en las ciudades europeas medievales, donde como lo menciona Pilar Gonzalbo "El conocimiento de la lectura se difundía por ciudades y pueblos de Europa y el libro se convertía en instrumento de difusión de la cultura y vehículo de expansión de creencias y justificación de actitudes" (Gonzalbo, 2010, p. 9), a partir de la invención de la imprenta en Europa, se llevó a cabo esta expansión de creencias y justificación de actitudes en todo el mundo y específicamente en nuestro continente americano, de ahí, la importancia de iniciar con esta dualidad: colonial-decolonial.

La colonialidad, quizá sea una de las tantas creencias justificadas que el hombre europeo, como conquistador, como dominador vino a imponer una *lectura evangelizadora* a lo que ellos llamaron Nueva España. Este primer tipo de lecturas del México colonial, fueron proyectos de alfabetización de los religiosos (Franciscanos, Dominicos, Agustinos, Jesuitas, entre otros), y los textos que implementaron eran religiosos, dogmáticos y morales, en castellano y lenguas indígenas, con la intención de eliminar lo místico de las culturas originarias. Pero, en pleno siglo XXI ¿por qué seguimos dando pie a esa *Lectura evangelizadora* que aún se sigue imponiendo en los libros de texto de educación básica? ¿por qué queremos que los estudiantes -en este caso de educación se-

cundaria- lean exactamente lo que está impreso en los libros de texto? ¿A caso la lectura que eligen los estudiantes no tiene valor? ¿será difícil o hasta imposible deshacernos del *yugo colonial* en el libre y bello acto de leer?

Lo decolonial, trae siempre ese *aroma* a lo nuestro, a lo propio, a lo que nos pertenece y que por siglos nos ha sido arrebatado, despojados y saqueados de nuestras riquezas, pero no sólo materiales, sino también espirituales y místicas. Este primer tipo de lectura que impusieron los conquistadores se pretende desvanecer, desdibujar y disipar de nuestra mentalidad, para dar apertura y poder lograr una *Lectura reflexiva* donde se valore el contenido del texto para comprenderlo y así, transformar la forma de pensar. Dando apertura a la *Lectura extensiva* donde se lee por placer y no por cumplir con una actividad académica, se le llama así, porque se elige -y no está en el canon escolar- lo que se desea leer, de tal forma que, se pueda lograr una *Lectura crítica* que pretende un análisis interpretativo con argumentación y conclusiones sobre lo leído.

Nuestra *formación e identidad* se han ido forjando paralelamente, con *lecturas impuestas* desde el nacimiento de la modernidad en México y en todo el continente americano, ya que, por medio de la palabra escrita -no sólo la oral- los *conquistadores* impusieron una ideología que, al reflexionar, siempre ha sido *ajena* y *agresiva* en nuestra formación, puesto que se ha ido *desdibujando* lo que genuinamente somos y aún mantenemos viva, nuestra *identidad* como mexicanos y como ciudadanos americanos.

Objetivo

Implementar y promover la lectura por elección, como posibilidad de una relación dialógica con los textos que seleccionan los estudiantes de secundaria, para crear condiciones donde ellos expresen libremente juicios u opiniones sobre el contenido o enseñanza de cada lectura elegida, fuera del canon escolar que establece el plan y programa vigente, porque, de esta manera, se pretende reconocer la voz y presencia del otro.

Pregunta de investigación

¿Qué tensiones viven los estudiantes en la escuela secundaria cuando leen lecturas de su interés?

Supuesto

La lectura por elección se expresa y enriquece su formación en estudiantes de secundaria.

Desarrollo

Siempre me ha parecido interesante escuchar algunos estudiantes cuando se acercan con un libro en la mano al escritorio, y con un rostro animoso, me cuentan orgullosos sobre el contenido del libro que están leyendo y que eligieron por propia iniciativa, es decir, no tomando en cuenta el canon de lecturas seleccionadas del libro de texto.

Al escucharlos y mirarlos, puedo vislumbrar en la transparencia de sus ojos esa algarabía que transmiten al estar narrando efusivamente lo que más les motivó de la lectura que ellos eligieron, sus gestos, palabras, sonidos y el lenguaje de su cuerpo manifiestan una mezcla de pasión y descubrimiento, *pasión* porque consideran que pueden perderse en la aventura lectora sin que nadie les ponga límites y, *descubrimiento* porque consideran que son los primeros lectores que han explorado el contenido de esa lectura.

A mí, como docente frente a grupo me maravilla escucharlos y colocar toda mi atención en ellos, cuando, sin rubor alguno, siguen narrando ideas interesantes del contenido de la lectura, ante este especial momento, reflexiono y me doy cuenta que, como docente, también aprendo y me enriquezco con ese *compartir* de los estudiantes.

El eslogan *Leer para ser mejores* ha surgido de discursos oficiales con la intención de promover la lectura en nuestro país, sin embargo, existe ese *Otro* que quizá no sepa leer, pero en su contexto es una persona con saberes y conocimientos propios de su entorno cultural. Pablo Escalante en *Educación e Ideología en el México Antiguo* menciona lo siguiente:

> En la práctica del autosacrificio estaba presente un aspecto fundamental de la cosmovisión de los grupos mesoamericanos: la necesidad de conservar el equilibrio. Cuando el hombre se autosacrifica equilibra la balanza que tiene en el otro plato, los placeres cotidianos) ... (Pero en esas prácticas de autosacrificios -muchas veces comunitarias- hay unos que padecen más que otros; unos que están obligados a disciplinas más severas: los sacerdotes y los nobles en general. Este hecho, así lo

afirman los relatos, servía para reforzar la idea de su mayor virtud moral y su cercanía con los dioses (Escalante, 1985, p.19).

Lo anterior, nos ofrece una idea de la noción de *ser mejor o mejores* en nuestras culturas originarias, ya que en la búsqueda de conservar el equilibrio -de acuerdo con la cosmovisión- las prácticas de autosacrificio, servían para lograr una mayor virtud moral, principalmente entre quienes eran encargados de dirigir a la comunidad.

De esta manera, dicho eslogan *Leer para ser mejores* es una forma de imposición de un acto -como es leer- que pretende homogeneizar la idea de que sólo el que lee será mejor, pero, ¿mejor para quién? o ¿mejor para qué?

Argüelles recuerda una cita de G. Zaid[1] que se relaciona con lo anterior "¿Qué demonios importa si uno es culto, está al día o ha leído todos los libros? Lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa, después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decirnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales" (Argüelles, 2017, p. 45) así es, el acto de leer se puede encontrar en muchos lugares o espacios como lo menciona Zaid, en la calle, en las nubes; porque no sólo los signos o códigos expresan mensajes, la naturaleza misma también nos hace partícipes de sus signos para interpretar los mensajes.

De tal forma que, como lo practicaban nuestras culturas originarias, siempre se buscaba el *acto* que sirviera para reforzar la virtud o virtudes, en este caso específico, como es el acto de leer, se pretende que sea por libertad de elegir no de imponer, para lograr una transformación en nuestro andar por la vida.

Todo lo anterior, me lleva a reflexionar sobre mi propia formación académica como docente. ¿Por qué como docente tuve que enfrentar -y sigo enfrentando- *cambios dolorosos* -por seguir a pie de la letra todas las normas y reglas del *deber ser*- en mi práctica pedagógica? Para comprender mejor esta reflexión relataré un momento trascendental de mi vida laboral como docente frente a grupo:

Desde mi proceso en la Maestría, ha cambiado la forma de construir-nos juntos en la escuela, para conversar con lo anterior, mencionaré una situación

1 Gabriel Zaid Giacoman es poeta y ensayista literario, divulgador y promotor de la lectura. Su pensamiento es despierto y tiene la capacidad de hacer pensar a los lectores. Nació en Monterrey el 24 de enero de 1934.

relevante como ejemplo, ya no soy exigente con la escritura correcta como antes lo era, les revisaba minuciosamente, como una *manía* y les exigía que escribieran sin errores de acuerdo con las reglas ortográficas.

Esa *manía* se pulverizó de forma violenta en mi mente cuando leí las siguientes líneas de Margaret Meek en su obra *En torno a la cultura escrita*:

> Pero la tendencia a considerar la cultura escrita como algo útil con frecuencia ha orientado la atención de los maestros a dar mayor importancia a sus aspectos controladores -la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras- que a su función liberadora; es decir, el ejercicio de la imaginación (Meek, 2004, p. 47).

Estas líneas me hicieron sentir muy mal, fue como un golpe directo a mi rostro, sé que fui *controladora* y *producto* de un sistema educativo que, como parte de un currículo oculto y no oculto, creía que lo más importante era que no hubiera errores ortográficos en sus escritos.

Dejando a un lado la esencia del lenguaje escrito, que es escribir lo que pensamos, sentimos, recordamos, añoramos, comprendemos y amamos, a eso se refiere Meek cuando menciona *su función liberadora* o *ejercicio de la imaginación*. Cambió mi forma de evaluar la escritura de los estudiantes hasta que conocí otras formas de entender la enseñanza de la lengua.

Por supuesto que todo escrito formal o no formal debe basarse en una escritura convencional, pero ello es producto de un proceso que puede durar años para adquirirse, como lo señala Jiménez Robles:

> El dominio de la lectura y la escritura al igual que otras tareas complejas, como tocar un instrumento musical, ser cantante profesional de música clásica, bailar ballet, gimnasia olímpica o algún deporte de alto rendimiento, requiere de muchos años de práctica (Jiménez, 2008, p. 18).

En este sentido, los estudiantes irán observando y corrigiendo sus propios errores y auxiliándose también entre pares o compañeros/as, para que en conjunto vayan localizando, identificando e indagando cómo es la estructura del escrito y su adecuación.

De acuerdo con el relato anterior, los *aspectos controladores* que menciona Meek (2004) en su obra *En torno a la cultura escrita*, son aspectos que de algu-

na manera me *trastornaban* ejecutando el rol de dominadora e impositiva como docente en ejercicio, ante esto, Dussel menciona lo siguiente:

> Es justamente parte de las contradicciones internas de una cultura colonial y dominada como la nuestra. Tenemos introyectado en nuestro mismo ser, al menos de sus élites dominantes desde Cortés y sus criollos y mestizos descendientes, el ser del dominador (Dussel, 2012, p.40).

Esta introyección de la que habla Dussel (2012), es precisamente ese proceso inconsciente por el cual incorporamos actitudes, ideas, creencias, y en este caso particular, de imponer normas ortográficas y reglas gramaticales para *controlar* y *dominar* sus escritos, aquí, cabe hacer una breve reflexión, ya que sabemos que para el Estado, la sociedad y la mayoría de los docentes, un maestro/a que forma a sus estudiantes con la insignia controladora y dominante es un buen docente, es idóneo y el tipo ideal de rango *eurocentrista* (Dussel, 2012). Ser una docente frente a grupo así, reafirmaba mi *indigno* ser dominador, indigno porque al darme cuenta de esa negativa y a veces violenta actitud que tenía para con los estudiantes, reflexiono y considero que era una actitud vergonzosa que ejercía sobre los estudiantes como docente frente a grupo. Actualmente, y en mi cotidianidad laboral, se va reconstruyendo mi visión, actitud y sentido respecto a la relación docente-estudiante. A continuación, presento un acontecimiento más reciente donde el rol de dominadora se va *desdibujando* de mi ser:

Evoco el momento en que llegaron los nuevos libros de texto gratuitos a las manos de los estudiantes, algunos de ellos emocionados, entraban al aula y enseguida los metían con gran cuidado a su mochila, y no se detuvieron en preguntarme:

> -Maestra, ¿cuál libro vamos a ocupar en su materia?
> -Me parece que son dos los textos que vamos a ocupar, el de *Lenguajes* y *Múltiples lenguajes* -respondí-
> Otro estudiante muy extrovertido expresó:
> -Mire maestra aquí tengo los que dice -acercándome ambos libros-
> -A ver, permíteme hojearlos – tomé ambos-
> El chico frente a mí, esperaba que terminara de revisar los libros y preguntó:
> - ¿Cuándo los vamos a traer maestra? ¿Mañana?

Respondí a sus preguntas de forma grupal, ya que el grupo había concluido la entrega de libros que les dieron los compañeros/as orientadores.

-Chicos, ya tienen los libros, pero no deben de traerlos diario, al menos los de mi disciplina, sólo cuando les indique el día que los vamos a utilizar. Ahorita que rápidamente revisé ambos libros, me agradó el de *Múltiples lenguajes* porque vienen lecturas, qué les parece si lo traemos el día lunes para revisar entre todos qué textos trae, qué dicen. Una chica levantó su mano derecha y expresó:

-Entonces traemos el más delgado, este -mostrándome el indicado-

-Sí, por favor, no se les vaya a olvidar.

Llegó el día lunes y al entrar al grupo, los saludé y les propuse que revisáramos el libro de *Múltiples lenguajes* en equipos de cuatro a cinco integrantes y que conforme iban revisando, fueran seleccionando la lectura o lecturas que más les llamara la atención y el por qué, ya que cada uno de los equipos iba a pasar al frente a explicar lo revisado. La libertad de revisar o explorar un libro, es, por así decirlo, un *destello pedagógico* al que antes no recurría porque me consideraba la única en el aula que tenía el saber y la experiencia, es en esta transición, donde procuro comúnmente, hacer partícipes a los estudiantes en mi cotidianidad laboral.

Durante esa semana en que los estudiantes *exploraban* el libro de *Múltiples lenguajes*, los directivos nos informaron que iba a ver una venta y exposición de libros de parte del Municipio de Melchor Ocampo y una persona iba a dar toda la información a los estudiantes para que adquirieran libros a precio módico.

La exposición sólo estuvo dos días en el patio de la escuela, y algunos alumnos/as sí compraron libros, ese día estábamos por terminar las explicaciones por equipo y estando en la parte de atrás del aula escolar un alumno en voz baja se acercó y me dijo:

-Maestra, miré -mostrándome tres ejemplares- lo que me compré.

-Oh qué bien, ¿por qué los compraste? -indagué-

-Ah, este porque me gustan los cuentos de fantasía, este otro porque también me gusta dibujar personajes y este último, porque habla de cómo descubrir cosas antiguas.

-Muy bien -concluí en voz baja-

Lo que observé en su mirar y sus movimientos cuando me estaba mostrando cada uno de los ejemplares que adquirió, fue el entusiasmo, la *chispa* con que se expresaba en su breve explicación del *por qué* los había comprado, ya que al pasar con su equipo a explicar sobre alguna lectura que les había interesado del libro de texto, no tuvo esa misma expresión en su rostro, sólo explicó para cumplir con sus compañeros y con la actividad propuesta. La palabra *entusiasmo*, significa exaltación y fogosidad del ánimo, una emoción que, hace la diferencia entre las lecturas del libro de texto y las lecturas seleccionadas en la exhibición y venta de libros económicos y a su alcance.

Consideraciones finales

De acuerdo con lo anterior, me doy cuenta de que al decir *revisar entre todos* las lecturas de un libro, trato de difuminar ese *fantasma dominador* de mi ser, hago que pierda intensidad porque ahora sé que el conocimiento y los saberes no son exclusivos del docente, sino que existe la posibilidad de convivir y compartir los saberes y conocimientos en un ambiente de comunión y colaboración, llegando a acuerdos entre todos los actores para que la meta o las metas tengan un propósito y un fin común, sin jerarquías verticales.

Lo anterior, es derivado de nuestra formación centrada en el control, como si fuera una forma de predecir el éxito, que se han aprendido en el trabajo docente histórica y culturalmente, las replicamos sin darnos cuenta, por ejemplo, al dar instrucciones para que el otro realice lo que yo espero de ellos, me pregunto: ¿Qué formaciones docentes colonialistas habitamos en la escuela y éstas, se reproducen de manera silenciosa en nuestros estudiantes? ¿Qué docentes somos, y para qué formaciones? ¿Qué subjetividades habitamos los docentes y qué prácticas performativas construimos desde las aulas? Y, ¿qué papel ha tenido la *lectura*, en cada momento histórico, para preservar saberes y conocimiento dentro y fuera de las aulas escolares?

Referencias

Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Editorial Océano. México.

Dussel, E. (2012). *1492 El encubrimiento del otro*. Obras selectas XVIII -1ª. ed. Buenos Aires: Docencia. 250 p.

Escalante, P. (1985). *Educación e Ideología en el México Antiguo*. Consejo Nacional de Fomento Educativo. Ediciones El Caballito. SEP Cultura. México.

Gonzalbo, A. P. (2010). *La lectura de evangelización en la Nueva España*. Historia de la lectura en México/Seminario de Historia de la Educación en México. México, D.F. El Colegio de México. Centro de Estudios Históricos, 2010.

Jiménez, R. A. (2008). *Programa de MEB. Propuesta Curricular para el Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación*. México. UPN

Análisis de literacidad crítica mediante prácticas sociales de lectura en estudiantes de bachillerato de la UAEH*

*Liliana Ramírez Vera***

Resumen

En el presente proyecto de investigación se propone analizar la Literacidad crítica como práctica social, desde una materia que involucre prácticas de lectura y escritura de manera reflexiva con la intensión de transformar los fines de la lectura, para llegar a la argumentación o el debate contextualizado.

La Nueva Escuela Mexicana es un modelo educativo que busca ir más allá del aula tradicional, integrando la educación con la comunidad para fortalecer la comprensión de la diversidad y aplicar el conocimiento científico en el entorno natural y comunitario. Su base es la co-participación y el diálogo con los actores locales, quienes poseen un conocimiento profundo sobre el uso y manejo del territorio.

En un mundo cada vez más diverso e interconectado, la literacidad no solo implica la capacidad de leer y escribir, sino también la habilidad de comprender e interpretar textos desde diferentes perspectivas culturales. La manera en que una persona construye significado a partir de un texto está profundamente influenciada por su contexto lingüístico, histórico y social.

El dominio de la lectura y la escritura representa una parte fundamental en el proceso de aprendizaje infantil, en la formación de su personalidad y en su integración a la cultura y la sociedad. Primero, niños y niñas aprenden a leer, y posteriormente, leen para continuar aprendiendo.

Palabras clave: literacidad, análisis crítico, contexto sociocultural, competencia lectora, bachillerato.

* Línea temática: formación en competencias, capacidades, habilidades y hábitos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de doctorado; porcentaje de avance: 40%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación 2° semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ra082037@uaeh.edu.mx

Introducción

La literacidad, entendida como la capacidad de leer, escribir y comprender textos dentro de un contexto cultural, social e histórico, ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo. Lejos de limitarse a habilidades técnicas, la literacidad implica un proceso complejo que conecta a los individuos con las prácticas culturales y sociales de su entorno.

Según Cassany (2005), la literacidad no es un concepto uniforme ni imparcial; su significado y forma de enseñanza dependen de los intereses y demandas específicas de cada sociedad. Este enfoque destaca cómo la literacidad trasciende de los actos mecánicos de leer y escribir, transformándose en una herramienta clave para la participación social y la construcción de significado.

Desde una perspectiva histórica, el concepto de literacidad ha pasado de ser visto como una competencia individual centrada en la decodificación de textos a ser entendido como una práctica social que involucra múltiples dimensiones: cognitiva, cultural y crítica. Este desarrollo ha sido acompañado por diversas teorías, entre las que destacan los enfoques socioculturales, como el modelo de Nuevas Literacidades, y los estudios críticos, que subrayan la importancia de cuestionar las estructuras de poder y los discursos dominantes en los textos.

La Nueva Escuela Mexicana enfatiza la formación de estudiantes críticos y analíticos, capaces de construir conocimiento y aportar a su entorno, comunidad y rendimiento académico. En este contexto, la problematización del objeto de estudio permite establecer la pertinencia y necesidad de la investigación en esta área del conocimiento.

Desde una perspectiva curricular, se plantea la innovación en la formación pedagógica, reconociendo que la literacidad debe integrarse al plan de estudios y que las prácticas de lectura no pueden desvincularse de la digitalización. Asimismo, se subraya la importancia de la formación docente para guiar a los estudiantes en el análisis de la información, una competencia esencial para el aprendizaje en todas las disciplinas.

Es fundamental considerar la literacidad como una práctica social, lo que implica un enfoque sociocultural e intercultural en el aula. La práctica lectora no puede separarse del contexto del lector ni del autor, por lo que este estudio propone analizar la comprensión lectora como un proceso que culmina en la producción de discursos orales o escritos. Esto permite el debate, el diálogo con el autor y la generación de nuevas ideas.

En este sentido, la pregunta de investigación que se plantea es:

¿Cómo se promueve la literacidad crítica en los estudiantes de bachillerato a través de prácticas de lectura desde un enfoque sociocultural para el desarrollo de competencias de análisis en el marco de una materia del campo de las ciencias sociales y humanidades?

El objetivo del estudio es analizar cómo se fomenta la literacidad crítica en estudiantes de bachillerato mediante la implementación de prácticas de lectura desde un enfoque sociocultural, con el propósito de desarrollar competencias reflexivas y críticas en materias de ciencias sociales y humanidades.

Diversas investigaciones han documentado los bajos niveles de comprensión lectora en México, lo que ha sido señalado como un desafío en documentos como la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana y el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno de México. Ambas iniciativas enfatizan la necesidad de formar estudiantes con pensamiento crítico y analítico, lo que no solo contribuiría a mejorar el rendimiento académico, sino que también fortalecería su participación en la sociedad.

La neurociencia ha permitido descifrar de manera profunda los mecanismos que intervienen en el proceso de la lectura, revelando que leer no es una actividad natural del cerebro, sino una habilidad cultural adquirida que requiere la reorganización de redes neuronales preexistentes. Según Fernández Domínguez (2020), la lectura implica una compleja integración de sistemas sensoriales, motores, lingüísticos y cognitivos, lo que convierte su enseñanza y aprendizaje en procesos que pueden beneficiarse enormemente de los hallazgos neurocientíficos. Desde esta perspectiva, adoptar la neurociencia como marco teórico en el estudio de la lectura ofrece una comprensión más precisa de las dificultades lectoras y abre la posibilidad de diseñar estrategias educativas basadas en el funcionamiento real del cerebro (Fernández Domínguez, 2020).

Desarrollo

Desde la perspectiva curricular para Argüelles y González (2023) resulta fundamental comprender los retos que enfrenta la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en materia de comprensión lectora. Este estudio documental permite analizar de qué manera la propuesta curricular de la NEM busca atender las deficiencias identificadas en evaluaciones internacionales como PISA, así como los retos en la enseñanza de la lectura en un contexto de transformación social y tec-

nológica. Además, este análisis ofrece una reflexión sobre la pertinencia de las estrategias pedagógicas actuales y su alineación con los principios de equidad y calidad educativa que promueve la NEM.

Murga (2024) es clave para el análisis del desarrollo del pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Su estudio permite examinar cómo el rediseño del Marco Curricular Común para la Educación Media Superior (MCCEMS) integra el pensamiento crítico como una competencia esencial para los estudiantes de bachillerato, enfatizando la argumentación y la reflexión como herramientas fundamentales para el aprendizaje. Además, ofrece una visión sobre el papel de las humanidades en la formación de individuos capaces de discernir entre distintos enfoques y construir posturas informadas, lo que refuerza la necesidad de metodologías didácticas que fomenten el análisis y la evaluación crítica del conocimiento en el aula.

Ramírez-Bengoa (2024) analiza el papel de la comprensión lectora dentro de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta investigación permite identificar los desafíos metodológicos que enfrentan los docentes para fortalecer esta habilidad en los estudiantes, destaca la necesidad de estrategias didácticas innovadoras alineadas con el Plan y Programa de Estudio. Además, aporta evidencia sobre las dificultades específicas que presentan los estudiantes en distintos niveles de comprensión lectora, lo que subraya la urgencia de un enfoque pedagógico integral que fomente la lectura crítica, la argumentación y la reflexión académica desde una edad temprana

Centeno y Silva (2021) analizan las prácticas de lectura y escritura desde la literacidad, un enfoque clave para comprender la relación entre el aprendizaje y la calidad educativa en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Su investigación permite reflexionar sobre cómo las estrategias de enseñanza de la lectoescritura pueden fortalecerse a nivel curricular para mejorar los resultados en pruebas nacionales e internacionales.

Los autores destacan que, desde hace décadas, la lectoescritura se considera un indicador clave de la calidad educativa a nivel mundial. Para medirla, diversos organismos internacionales y nacionales han desarrollado instrumentos de evaluación, sobre todo en Latinoamérica y el Caribe. En México, el avance en este ámbito ha sido limitado: la prueba PISA 2015 mostró que los estudiantes mexicanos están por debajo del promedio de la OCDE en competencias de lectura, y la prueba Planea 2017 reveló que el 34 % de los alumnos apenas

pudo reconocer información básica en textos, enfrentando dificultades para interpretarlos.

El estudio de Pérez Medina y Lozoya Meza (2021) justifica la necesidad de fortalecer la enseñanza de la competencia lectora a través de estrategias metodológicas innovadoras dentro del currículo educativo. La disminución en los índices de lectura en México refleja la urgencia de replantear las prácticas pedagógicas para fomentar el hábito lector desde una perspectiva formativa y no solo evaluativa. En el nivel medio superior, aunque al principio no se mencionó explícitamente la enseñanza de la competencia lectora, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017) posteriormente la reconoce como una competencia habilitante. Esto implica que debe trabajarse de forma transversal en todas las áreas del conocimiento, dado su papel fundamental en cualquier proceso de aprendizaje.

Las tecnologías de la información y los textos digitales han transformado la forma de leer, impulsando cambios pedagógicos para desarrollar competencias de alfabetización digital. Aunque el uso de textos digitales en el aula responde a la necesidad de atender tanto las nuevas demandas ciudadanas como las dificultades de lectura de algunos estudiantes, los resultados sobre su efectividad en la comprensión lectora son variados. Mientras que en algunos casos se observan mejoras, en otros no hay diferencias claras respecto a los textos impresos. Aun así, la tecnología ha favorecido la motivación lectora, el acceso multimodal a la información y el aprendizaje colaborativo. Con los avances tecnológicos, también evolucionan los métodos de investigación educativa, incorporando herramientas como aplicaciones móviles, lectura en voz alta, subtitulados, seguimiento visual y análisis de actividad cerebral. (Neva, 2021).

En la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la comprensión lectora va más allá de dominar habilidades lingüísticas, adoptando un enfoque sociocrítico que impulsa la conciencia crítica y social de los estudiantes. Este enfoque promueve una educación contextualizada e inclusiva, donde la lectura se convierte en una herramienta para analizar y transformar la realidad. El estudio destaca la relación de la NEM con teorías constructivistas, socioculturales y humanistas, subrayando la importancia de un aprendizaje activo, significativo y orientado a formar ciudadanos críticos y autónomos (Argüelles & González, 2023).

Dentro del Marco Teórico que se puede abordar se encuentra los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), un campo de estudio que emergió en el mundo anglosajón durante la década de 1980 a partir de diversas investigaciones

que cuestionaban el paradigma evolutivo dominante en ese momento. Dicho enfoque relacionaba la escritura con habilidades psicológicas aisladas, utilizadas para justificar la supuesta superioridad de la cultura escrita. A través de estudios etnográficos realizados en distintos contextos, los investigadores de esta corriente evidenciaron que cada cultura interactúa con las tecnologías de la escritura de maneras diversas, generando múltiples usos que no pueden ser estandarizados de forma uniforme.

El procesamiento del lenguaje escrito está determinado por múltiples factores, como el contexto en el que se desenvuelve el individuo, su conocimiento del mundo, la cultura a la que pertenece y las interacciones sociales que establece. Además, su entorno social y escolar, junto con otros espacios de socialización, influyen en la forma en que estructura su pensamiento e incorpora nueva información de manera constante. Por ello, antes de diseñar un proyecto educativo con enfoques teórico-metodológicos, es fundamental comprender al estudiante y los factores personales, sociales y ambientales que inciden en su aprendizaje. Ramírez-Bengoa, J. (2024)

Desde la perspectiva de la neurociencia, el aprendizaje de la lectura se entiende como un proceso complejo que implica la interacción de diversas áreas cerebrales relacionadas con la percepción visual, el lenguaje y la memoria. Según Restrepo y Calvachi-Galvis (2021), los avances en la neuroeducación han permitido trasladar hallazgos de laboratorio al salón de clases, ofreciendo estrategias más eficaces para la enseñanza de la lectura. La neurociencia proporciona un marco teórico que ayuda a comprender cómo se desarrollan las habilidades lectoras, cómo influyen factores biológicos y emocionales en la adquisición de la lectura y cómo diseñar intervenciones pedagógicas basadas en el funcionamiento real del cerebro. De este modo, la neuroeducación plantea que una enseñanza de la lectura informada por la ciencia puede ser más inclusiva y efectiva, adaptándose a las necesidades diversas de los estudiantes.

En conjunto, las lecturas analizadas permiten comprender que el desarrollo de la comprensión lectora en los contextos actuales requiere enfoques pedagógicos amplios, integradores y basados en evidencia científica. Desde la perspectiva internacional, se señala la urgencia de fortalecer las competencias de lectura como un indicador clave de la calidad educativa, mientras que en México, tanto el Modelo Educativo como la Nueva Escuela Mexicana proponen abordar la lectura de manera transversal y crítica, reconociendo su valor para la transformación social.

Asimismo, los textos digitales y las nuevas tecnologías plantean desafíos y oportunidades en el fortalecimiento de la comprensión lectora, al tiempo que la neurociencia ofrece un marco teórico innovador que permite diseñar prácticas educativas más inclusivas y efectivas. Así, la enseñanza de la lectura debe concebirse como un proceso dinámico, contextualizado y sostenido tanto por las transformaciones socioculturales como por los avances científicos sobre el funcionamiento del cerebro.

Consideraciones finales

La neuroeducación ha demostrado la necesidad de replantear el concepto tradicional de aprendizaje y adquisición de la lectoescritura, promoviendo un enfoque integral que beneficie no solo las competencias comunicativas, sino también otras habilidades cognitivas clave (Ramírez-Bengoa, 2024). En este sentido, la comprensión lectora, la expresión oral y la lectoescritura deben desarrollarse de manera interrelacionada, evitando estrategias remediales que no aborden las causas profundas de las deficiencias en la enseñanza tradicional de la lectura.

La literacidad crítica como práctica social es un eje clave para transformar la educación en un proceso más democrático, participativo y significativo. La enseñanza de la lectura y la escritura debe ir más allá de la simple alfabetización técnica para convertirse en una herramienta de empoderamiento, en la que los estudiantes desarrollen la capacidad de reflexionar sobre su realidad y generar cambios en su entorno. Así, una educación basada en la literacidad crítica no solo mejora las competencias lectoras y comunicativas, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Considerar la lectura desde el enfoque de la neurociencia implica reconocer que cada cerebro lector es único y que las rutas neuronales activadas durante este proceso pueden variar ampliamente entre los individuos. Fernández Domínguez (2020) destaca que este conocimiento resulta esencial para proponer métodos de enseñanza más personalizados, eficaces y respetuosos de las diferencias neurobiológicas. De este modo, la neurociencia no solo explica cómo se construye la capacidad lectora, sino que también ofrece una base sólida para innovar en las prácticas pedagógicas, favoreciendo una educación más inclusiva y sensible a las necesidades de todos los estudiantes (Fernández Domínguez, 2020).

Referencias

Acedo, A. (2019). La lectura y la escritura en la sociedad digital a través de los nuevos estudios de literacidad. *Créditos*, (47).

Argüelles, S. F. L., & González, J. A. G. (2023). La comprensión lectora en la Nueva Escuela Mexicana: Un estudio documental. *Formación Estratégica*, 7(1), 159–176.

Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología. En *Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Centeno, A. F., & Silva, S. S. (2021). Prácticas de lectura y escritura desde la literacidad. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23).

Fernández Domínguez, J. J. (2020). *La lectura, un proceso descifrado por la neurociencia*.

García, S. A., & Ramírez, A. M. (2024). Territorio y memoria biocultural, referentes de la educación intercultural y la NEM. *Cuadernos Fronterizos*, (54–58).

Maestre Rodríguez, L. C., & González Roys, G. A. (2023). Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. *Revista UNIMAR*, 41(1), 41–63. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art3

Murga, M. M. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en la Nueva Escuela Mexicana: Una propuesta para el debate en bachillerato desde la dialéctica argumental. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (Monográfico 3), 113-127.

Neva, O. (2021). Textos digitales y comprensión lectora en primaria: Una revisión de literatura. *Educación y Ciencia*, (25), e12467. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12467

Orozco López, M. T., & Pérez Amezcua, L. A. (2021). El triángulo "L" en México: Lectura, literatura y literacidad. *Sinéctica*, (56).

Pérez Medina, M. E. M., & Lozoya Meza, E. (2021). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora: Una propuesta metodológica. *Ciencia y Educación*, 5(2), 41–62. https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp41-62

Poblete, J. (2023). Qué es, qué fue y cuál es el futuro de la lectura. *Orbis Tertius*, 22(26), e058. https://doi.org/10.24215/18514449e058

Ramírez-Bengoa, J. (2024). La comprensión lectora en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 7(3), 95–104.

Restrepo, G., & Calvachi-Galvis, L. (2021). Neuroeducación y aprendizaje de la lectura: Del laboratorio al salón de clase. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 1(2), 15–21.

Sandoval Alvarado, D. A., & Zanotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008

Identidades en diálogo. Narrativas formativas del ATP potosino*

*Jaime Zárate Maldonado***

Resumen

La investigación aborda la construcción de identidad profesional del Asesor Técnico Pedagógico (ATP) potosino desde una perspectiva narrativa y formativa. Emerge de la noción de identidad como un constructo desde lo histórico, social e individual que se sitúa en la zona liminal de la docencia, la asesoría y la administración educativa. Esta función históricamente ambigua y con poca legitimidad institucional es poco comprendida tanto por autoridades educativas como por la comunidad docente. En el análisis discursivo de los memes se evidencia una desvalorización del ATP marcada por el escepticismo hacia su función y falta de reconocimiento experiencial. Desde el paradigma interpretativo y bajo el método biográfico narrativo se pretende recuperar las voces de los propios asesores al reconocer su diversidad de trayectorias, tensiones, saberes y relaciones institucionales que configuran su identidad.

Palabras clave: formación de formadores, asesores, narrativa, identidad.

Introducción

La identidad, desde su raíz etimológica *identitas*, refiere a la relación que mantiene una entidad consigo misma y a su vez con elementos universalmente compartidos (Navarrete, 2013). Asimismo, para Latapí (2003) los maestros aprenden principalmente de su práctica diaria. Desde la capacidad de ajustar su enseñanza a través de la interacción con otros profesionales de la educación.

* Línea temática: formación e identidad.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 15%.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.
zarate.jaime@upnslp.edu.mx

Estas interacciones dan sentido a su trabajo y encauzan la formación e identidad del profesorado.

En este contexto, el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) cobra relevancia en los sistemas educativos contemporáneos al ser un sujeto que orienta y asesora la práctica docente. Sin embargo, su desempeño suele rodearse de ambigüedad y tensiones al ubicarse entre la docencia, la asesoría y la carga administrativa.

Esta liminalidad emerge desde la gran narrativa (McKenney, 2013) en que se encuentra el ATP. Para McKenney (2013) la gran narrativa consiste en aquello que rodea a un objeto, fenómeno o sujeto. Es decir, las múltiples dimensiones y discurso que permite la visualización del ATP desde su periferia, desde la mirada indirecta. Analógicamente es como mirar las estrellas y siempre observar las mismas constelaciones pues se posee una historia preconcebida de ellas pero ¿qué otros cuerpos celestes se encuentran alrededor? ¿Qué delimita periféricamente al ATP y lo definen cómo profesional de la educación?

Lo anterior permite visualizar al ATP como un sujeto narrado desde lo histórico, social e individual (Zubiri, 2006). Se conceptualiza desde las tensiones exógenas y endógenas que caracterizan a la función. Es decir, desde la personeidad construida en "una realidad que no solamente es de suyo, sino que además es suya" (Zubiri, 2006, p. 8).

En este sentido, se destaca desde la dimensión histórica la génesis del ATP como una figura con múltiples transformaciones. Arnaut (2007) narra cómo en el surgimiento de la educación formal en México se crean dos figuras paralelas de supervisión escolar. Por un lado, los supervisores administrativos encargados de verificar la asistencia de los alumnos y maestros a las escuelas; que los docentes impartan su clase; y la orientación a los padres de familia. En segundo lugar, los supervisores técnicos que tenían la misión de formar a docentes carentes de una instrucción normalista inicial, organizar academias y actualizar a los maestros.

Ambas funciones representan pilares importantes de la educación. Sin embargo, derivado de la alta demanda educativa y de la explosión demográfica que caracterizó el país a finales del siglo XIX, se priorizó la atención a los educandos antes que la formación y actualización del magisterio nacional. De esta manera se relegó la figura del supervisor técnico que poco a poco quedó a subordinación del supervisor administrativo al grado de unificar las funciones en una sola persona (Arnaut, 2007).

Sin embargo, una sola figura resultó incapaz de cumplir con la multiplicidad de tareas que envolvían el Sistema Educativo Nacional (SEN). Más aún ante la creciente demanda de la alfabetización inicial y la exigencia de cobertura en el servicio de educación básica. Esto generó un reclutamiento masivo de maestros sin formación normalista. Sin embargo, tal como lo expresa Zorrilla (2017) se ha logrado un éxito relativo en la democratización del acceso a la educación pero no en la igualdad en el acceso a los aprendizajes (como se citó en Ravela, *et al.*, 2017).

Esta homogeneización de la enseñanza y el exponencial crecimiento del personal docente permitió que a finales del siglo XX la figura del ATP se recuperara. No obstante, reapareció como un enlace entre las zonas escolares, la autoridad educativa estatal y los programas propuestos por el gobierno federal. Tal como lo identifica González (2009) que durante la última década del siglo XX y los primeros años del siglo XXI el ATP se desempeñó desde cuatro dimensiones generales: pedagógica, administrativa, organizativa y de participación social.

Por otra parte, durante la Reforma Educativa del 2012, el ATP logró una transición entre la legitimidad y el reconocimiento de su función como actividad diferenciada a la dirección, supervisión y la del docente frente a grupo (Rivera y Rivera, 2018). Por ello se establecieron los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI) con el propósito de definir, legitimar y dar identidad propia a los ATP. Sin embargo, este esfuerzo resultó en vano pues varios autores señalan la ausencia de un perfil claro, funciones específicas, reconocimientos institucionales y una excesiva carga administrativa (López y Reyes, 2009; Rivera y Rivera, 2018).

Es así que la concepción que posee la sociedad magisterial sobre los ATPs los cataloga como una función de poca relevancia. Se adjetiva como asistente del supervisor, vigilante o alguien con poco conocimiento didáctico. Lo anterior se deduce al realizar una exploración inicial desde la narrativa iconográfica y digital que existe sobre la función. Principalmente el discurso generado por participantes de las denominadas redes sociales.

Una de estas redes es *Facebook* en la cual se realizó una búsqueda preliminar de memes. Estos se definen como "un medio que transmite un suceso, material o idea que puede tener la forma de una imagen, vídeo, música, frase o broma que es seleccionada, modificada y transmitida en internet" (García, 2014, p. 3).

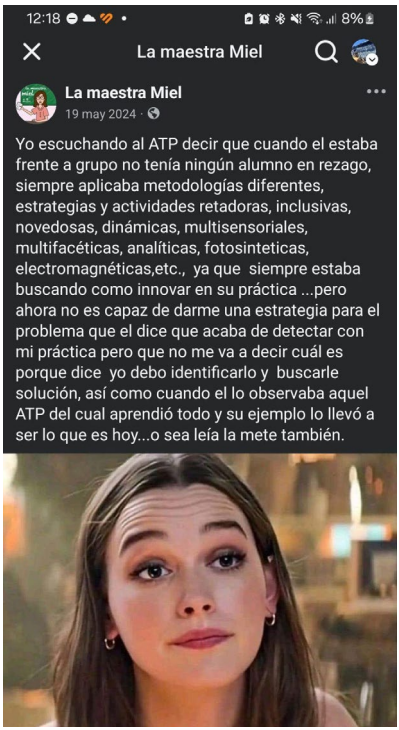
Hoy en día los memes son fragmentos de la cultura popular y son el reflejo de una sociedad que se expresa desde la burla y la sátira (Han, 2014).

De momento la búsqueda se realizó bajo el término: el ATP. Esto permitió localizar un total de 84 publicaciones de las cuales únicamente seis son memes. Algo a destacar es que 30 de los hallazgos fueron publicaciones relacionadas con el Tenis (deporte) ya que las siglas ATP refieren a la Asociación de Tenistas Profesionales.

Para el caso de este documento se analiza solo una de las publicaciones localizadas. El criterio de elección fue por la cantidad de interacciones (reacciones + comentarios + compartidos). El meme fue extraído de la página La maestra Miel y contó con un total de 12,438 interacciones.

Figura 1

Meme realimentación del ATP

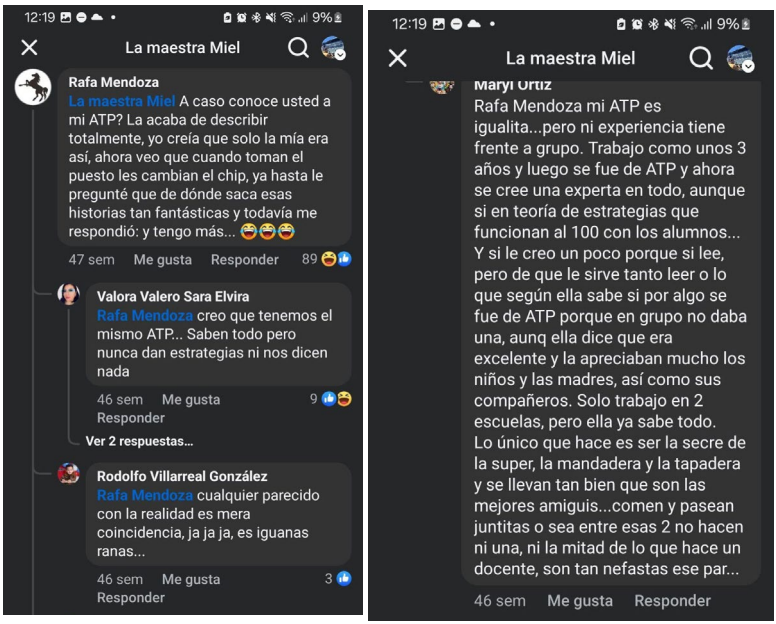


Fuente: página de Facebook La Maestra Miel (recuperada el 13 de abril de 2025).

Lo que se visualiza del meme es la representación del escepticismo y la duda al escuchar las recomendaciones del ATP. Estas muestran un discurso exagerado que contrasta con la opinión vertida en los comentarios de dicha publicación. En este sentido Han (2014) menciona que los participantes de la comunicación digital además de consumir información la engendran de manera activa. Cada uno es "emisor y receptor, consumidor y productor a la vez" (Han, 2014, p. 16).

Figura 2

Comentarios del meme



Fuente: página de Facebook La Maestra Miel (recuperada el 13 de abril de 2025).

Este tipo de comentarios en publicaciones relacionadas con los ATP son frecuentes y versan sobre la percepción poco valorada del rol del asesor. Se construye una imagen desde la sociedad magisterial donde el ATP domina la teoría pero carece de experiencias prácticas frente a grupo. Tal y como se expresa en el comentario: "ni experiencia tienen frente a grupo. Trabajó como unos 3 años y luego se fue de ATP y ahora se cree una experta en todo".

Esto advierte que al menos dentro de la comunidad docente el prestigio profesional se relaciona fuertemente con la experiencia directa con alumnos. Esto se cruza con la idea que para acceder a funciones distintas al profesorado

frente a grupo se requiere una trayectoria sólida y demostrar competencias en el aula. Tal como se expresa: "si por algo se fue se ATP, porque en grupo no daba una".

Por último, se destaca cómo en algunos contextos se visualiza el rol del ATP como una función de intermediación administrativa. La identidad se desdibuja por la práctica cotidiana que se aleja del ideal institucional del acompañamiento docente: "lo único que hace es ser la secre de la super. La mandadera y la tapadera". Es así que desde el ámbito social la identidad del ATP como figura de acompañamiento se ve cuestionada. La comunidad educativa percibe un incumplimiento del ideal profesional del asesor y lo convierte en un sujeto burocrático por encima de un agente educativo que contribuye a la transformación pedagógica.

Ahora bien, respecto a la situación personal-profesional-experiencial se pretende retomar algunas ideas preliminares del ATP potosino bajo la lógica de los ejes de discusión propuesto por García (2022). Si bien la autora propone diez ejes, los que resultan relevantes para el presente trabajo exploratorio son cinco de ellos. Mismos que se retoman con sus respectivas preguntas generadoras y que serán adaptadas posteriormente.

Tabla 1
Ejes de discusión narrativa

Eje de Discusión	Preguntas Generadoras
Obstáculos del ATP	¿Cómo llegué a la función? ¿Cuáles han sido las principales dificultades que he tenido como ATP?
Actividades con mejores resultados	¿Qué me ha funcionado y qué no me ha funcionado?
Concepción del ATP sobre asesoría	¿Qué significa ser asesorar? ¿Cómo entiendo esta función? ¿Qué implica? ¿Qué relación guarda con el acompañamiento?
Asesoría técnica y asesoría pedagógica	¿Cómo he llevado a cabo la asesoría técnica? ¿Cómo ha llevado a cabo la asesoría pedagógica? ¿Cuáles son las principales diferencias entre ambas? ¿De qué manera se entrelazan?
Saberes	¿Cuáles son los principales saberes que reconozco hasta el momento? ¿Cuáles son los principales cambios, cómo lo hacía antes y cómo lo hago ahora?

Fuente: García (2022, pp. 95-96).

El análisis del discurso que emerja de estos ejes de discusión resultaría útil a fin de contrastar o comprobar las concepciones existentes sobre los ATPs. Sin

embargo, una aproximación interesante es que desde esta complejidad se visualiza la construcción de la identidad profesional del ATP y su autoformación heterogénea, dinámica, relacional y situada al desempeñar su práctica educativa. Es así que el ATP requiere privilegiar su voz y experiencias desde y para los propios asesores.

Por último, a fin de establecer una construcción identitaria desde la liminalidad del ATP interesa comprender las tensiones entre la gran narrativa de la función y las micro-narrativas que emergen desde los asesores. Lo anterior con el propósito de comprender las trayectorias, experiencias, contextos, tensiones y significados personales y profesionales de los ATP y cómo estos intervienen en la construcción de su identidad profesional. Por ello de plantean las siguientes preguntas de investigación preliminares:

- ¿Cómo construyen su identidad profesional los ATPs a partir de sus experiencias?
- ¿Qué elementos, contextos y vivencias influyen en la configuración de dicha identidad?
- ¿De qué manera y cómo es la relación con otros sujetos institucionales?

Desarrollo

De acuerdo con Sandín (2003) un paradigma se refiere a un modelo conceptual-normativo que se relaciona con los métodos y técnicas de una investigación a realizar. Es una forma de concebir e interpretar la realidad desde sus principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos. En este sentido cada paradigma de investigación educativa sostiene visiones de tipo inductivo o deductivo; objetivo o subjetivo; natural o artificial.

Por lo tanto, a fin de recuperar y dar seguimiento a las experiencias, contextos, tensiones y conceptos profesionales del ATP se establece que la idoneidad paradigmática radica en la base naturalista-fenomenológica, es decir, desde el paradigma interpretativo. Este resulta relevante al establecer que la realidad es dinámica y múltiple que da voz a cada uno de los sujetos. Además de establecer un análisis holístico y divergente (Sandín, 2003). Esto habilita comprender la identidad del ATP potosino desde su autoformación, sus particularidades y puntos de confluencia y generalidad.

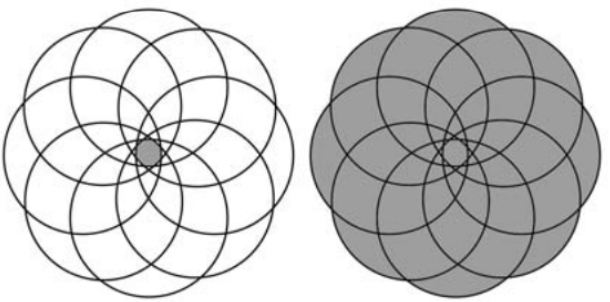
Entonces, desde la ontología resulta importante interpretar la realidad que viven los ATPs y que es construida a partir de su historia como sujeto educativos, profesional y de su constructo holístico. Por otra parte, desde la dimensión epistemológica la identidad del ATP es dinámica y construida desde lo biográfico, histórico, institucional, político, social y pedagógico.

Por último, desde la dimensión metodológica se considera el método biográfico narrativo como pertinente para realizar la presente investigación. Este, habilita la exploración de las experiencias de vida de los sujetos a través de los relatos que se construyen sobre sí mismos. Se visualiza como objeto (lo que se escribe) y como instrumento (cómo se cuenta) ya que a través de ella emergen significados, emociones, dilemas y procesos de construcción personales (Rodríguez, et. al., 1996).

Feber (2002) cree que la escritura puede cambiar las cosas cuando "las personas rompen géneros, violan límites y rompen intencionalmente prácticas rutinarias, el cambio se convierte en una posibilidad" (como se citó en McKenney, 2013 p. 87). Es decir, las narrativas constituyen espacios discursivos y simbólicos que reconfiguran y resignifican el ser y quehacer de los sujetos.

A su vez, McKenney (2013) establece dos formas de narrar la historia de una misma manifestación. La primera se refiere a una visión de túnel, al suponer que cada uno de los círculos refiere a la identidad, formación y experiencias de los ATPs, el punto central es la confluencia de principios y prácticas que se consideran universales. Mientras que la segunda, es una visión periférica donde además de narrar lo común, se visualiza todo aquello que se realiza en cada práctica de asesoría.

Figura 3
Visión de túnel y visión periférica



Fuente: McKenney (2013, p. 88).

Asimismo, Lechner y Abrantes (2014) advierten que realizar investigación biográfica narrativa son siempre "formas complejas en la presentación del yo" (p. 876). Es decir, trabajar bajo este método exige al investigador observar, registrar y analizar la realidad como algo profundamente artificial y colectivo para el "(re)aprendizaje y la (re)construcción de identidades" (Lechner y Abrantes, 2014, p. 877).

Es así que a fin de cumplir con el propósito de la investigación y como parte de la primera etapa se previsualiza como posibles categorías de análisis la trayectoria profesional, la construcción de identidad desde la experiencia, las relaciones institucionales y las prácticas de acompañamiento.

Tabla 2

Posibles categorías de análisis y construcción de narrativas

Trayectoria profesional	Construcción de identidad	Relaciones con el contexto institucional	Prácticas de acompañamiento
Formación inicial y continua Transiciones de rol Influencias personales y profesionales	Autopercepción del rol como ATP Sentido de pertenencia profesional Tensiones identitarias	Relaciones institucionales (supervisores, directores y docentes) Reconocimiento o invisibilización del rol Interacción con políticas educativas	Estrategias de asesoría y acompañamiento Estilos de intervención y comunicación Dilemas y retos en la práctica

Fuente: elaboración propia con base en López y Reyes (2009); Rivera y Rivera (2018); García (2022); y Ruvalcaba (2022).

Por último, resulta conveniente mencionar que los sujetos de estudio programados para la presente investigación serán seleccionados mediante un muestro intencional o dirigido el cual es propio para estudios cualitativos (Stake, 1999). Este tipo de muestreo busca casos ricos en información que permitan una comprensión profunda de la construcción identitaria del ATP potosino.

El número de participantes es indefinido pues se busca que los relatos aporten nuevos elementos y que permita reconocer patrones comunes en las experiencias narradas. Además, se pretende que los perfiles de los participantes sean de las diferentes regiones del estado a fin de recabar una diversidad de voces que enriquezcan la comprensión de la identidad del ATP en San Luis Potosí.

Consideraciones finales

La exploración de la identidad profesional del Asesor Técnico Pedagógico revela un panorama complejo donde confluyen múltiples dimensiones que configuran un sujeto educativo en constante tensión. La liminalidad entre docencia, asesoría y función administrativa del ATP genera una construcción identitaria heterogénea, dinámica y situada que merece ser comprendida desde las propias narrativas de quienes desempeñan la función.

Como consideración final, resulta imperativo que la investigación sobre los ATP contribuya a la dignificación y fortalecimiento de la función. Establecer un panorama amplio de las realidades, desafíos y estrategias profesionales que se desarrollan en la cotidianeidad para resignificar el rol y potenciar su influencia en los procesos educativos.

Referencias

Arnaut, A. (2007). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En *La asesoría a las escuelas, reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-28). Secretaría de Educación Pública.

García, D. (2014). Las imágenes macro y los memes de internet: Posibilidades de estudio desde las teorías de la comunicación. *Paakat. Revista de tecnología y sociedad*, *4*(6).

García, T. (2022). *Formación autogestiva, relatos de experiencia y aprendizaje en el colectivo de asesores técnico pedagógicos* [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.

González, J. (2009). La función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa. En Y. López & N. S. Reyes (Eds.), *La asesoría técnico pedagógica en educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (1. ed, pp. 121-152). Univ. Pedagógica Nacional.

Han, B.-C. (2014). *En el enjambre*. Herder.

La Maestra Miel. (2024). Meme comentarios ATP [Red Social]. *Facebook*. https://www.facebook.com/photo/?fbid=1025597172263732&set=a.228788458611278

Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* SEP.

Lechner, E., & Abrantes, P. (2014). La investigación (auto)biográfica en Portugal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(62), 859-883.

López, Y., & Reyes, N. (2009). La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos. En Y. López Contreras & N. S. Reyes Hernández (Eds.), *La asesoría técnico pedagógica en educación básica: Diagnóstico, pronóstico y alternativas* (1. ed, pp. 103-120). Univ. Pedagógica Nacional.

McKinney, J. (2013). CONCLUSION: The End of the Story or the End of the Center? En *Peripheral visions for writing centers* (pp. 81-91). Utah State University Press.

Navarrete, Z. (2013). Formación e identidad. En P. Ducoing & B. Fortoul (Eds.), *Procesos de formación 2002-2011* (Primera edición, pp. 309-364). ANUIES : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.

Rivera, A., & Rivera, L. (2018). Los ATP ante el servicio profesional docente. En L. Rivera, *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad* (pp. 136-171). Horizontes Educativos.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Métodos de Investigación Cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 39-57). Aljibe.

Ruvalcaba, R. (2022). *El grupo ampliado como dispositivo para la formación de asesores en Zacatecas* [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.

Sandín, M. P. (2003). Paradigmas e investigación educativa. En *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones* (pp. 27-43). McGraw-Hill España.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a ed). Morata.

Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: Individual, social, histórica*. Alianza : Fundación Xavier Zubiri.

Más allá del aula: el Aprendizaje Servicio como alternativa formativa y de incidencia social en la Ibero Ciudad de México*

*Alex Magin Mayorga Ayala***

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación cualitativa que analiza el Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología pedagógica crítica, aplicada a las asignaturas de Inmersión Social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Estas asignaturas, implementadas en todos los programas de licenciatura, articulan el currículo con problemáticas sociales reales, promoviendo experiencias formativas situadas, reflexivas y comprometidas. El estudio recupera enfoques teóricos como los de Freire, Dewey y Mezirow, y se apoya en normativas institucionales y legislativas que promueven la responsabilidad social universitaria. Los hallazgos preliminares en la literatura muestran que el ApS potencia la agencia estudiantil, fortalece la conciencia ética y permite una integración significativa entre teoría y práctica, proyectando a la universidad como agente de transformación social. No obstante, se identifican desafíos como la necesidad de formación metodológica, la sincronización entre los tiempos académicos y comunitarios, y la institucionalización del ApS como práctica educativa sostenible. Se concluye que, cuando es planificado, contextualizado y acompañado adecuadamente, el ApS en asignaturas de inmersión social puede ser una vía efectiva para resignificar el rol de la educación superior en la construcción de una ciudadanía crítica, solidaria y comprometida con la justicia social.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, aprendizaje situado, educación superior, educación en valores.

* Línea temática: formación ética y en valores.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
alex.mayorga@ibero.mx

Introducción

El presente trabajo parcial de investigación parte de la necesidad de comprender las experiencias formativas y los efectos de incidencia social que genera el Aprendizaje Servicio (ApS) como metodología pedagógica crítica en la educación superior, tanto en su implementación curricular como en su proyección comunitaria (Martínez, 2010; Tapia, 2018; Sepúlveda, 2021). Como metodología que articula aprendizaje y transformación social, Deeley (2018) sostiene que el ApS brinda un entorno ideal para promover procesos de reflexión-acción, en línea con la teoría del aprendizaje transformativo de Mezirow (1994, 2000), quien afirma que el aprendizaje implica construir nuevas interpretaciones de la experiencia a partir de una reflexión crítica.

En este contexto, se busca explorar cómo las asignaturas de Inmersión Social de la Ibero Ciudad de México integran el ApS para incidir tanto en la formación integral del estudiantado como en las comunidades donde intervienen -las asignaturas de Inmersión Social son espacios curriculares que se cursan a partir del 3º o 4º semestre de todos los programas académicos de licenciatura de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Estas asignaturas buscan que el alumnado se sensibilice sobre alguna problemática y se cuestione sobre qué puede hacer para transformar la realidad desde el campo disciplinar. (Marco conceptual para el diseño de los Planes de Estudio Manresa de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2020)-. Para ello, se considera la definición de ApS como "una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado" (Puig & Rodríguez, 2006, p. 60). Bajo esta lógica, el ApS promueve aprendizajes significativos mientras se atienden necesidades reales, y su efectividad radica en la participación activa del estudiantado, la integración con el currículo y la colaboración con la comunidad (Tapia, 2018).

Desde el plano institucional, si bien la educación superior ha demostrado su capacidad para impulsar el desarrollo económico y la formación técnica (Villalobos, 2024; Ocegueda et al., 2023), persiste una brecha en la producción de conocimiento socialmente comprometido. La misión de las universidades debe incluir no solo la excelencia académica, sino también su papel en la transformación de contextos desiguales mediante modelos pedagógicos integradores (UNESCO, 2019; Tapia, 2018; Samino, 2020).

En este sentido, la legislación educativa refuerza la responsabilidad social de las universidades. La Ley General de Educación Superior en México señala que la formación debe promover el pensamiento crítico, la participación democrática, la justicia y la vinculación con la comunidad (LGES, 2021, arts. 7, 8 y 9). Estas directrices apuntan a una educación que trascienda el tecnocratismo para formar profesionales con conciencia ética, sentido social y capacidades de incidencia.

Desde el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), se reconoce que muchas instituciones han limitado sus esfuerzos a acciones aisladas, como el voluntariado o la extensión, sin una integración real con el currículo ni con procesos de transformación estructural (Vallaeys, 2021; Paz, 2023). El ApS representa aquí una oportunidad para que las IES fortalezcan su compromiso social mediante prácticas pedagógicas profundas, sostenibles y colaborativas (Paredes Chacín et al., 2017).

A pesar del reconocimiento creciente de este tipo de metodologías, informes internacionales como *Advancing University Engagement* (King's College London, Universidad de Chicago y Universidad de Melbourne, 2023) destacan que el impacto social universitario sigue sin ser suficientemente medido ni visibilizado. Si bien, aunque la metodología del ApS ha cobrado fuerza en el plano internacional, en México y América Latina aún se registra escasa evidencia sobre su impacto en la formación profesional universitaria (Ochoa, 2023).

A partir de este marco, el estudio busca responder cómo se configura y qué efectos genera el Aprendizaje Servicio en las asignaturas de Inmersión Social de la Ibero Ciudad de México. Las preguntas, objetivos y supuestos de investigación son los siguientes:

Pregunta principal

¿Cuáles son los aprendizajes, significados y percepciones que estudiantes y docentes construyen en torno a la implementación del Aprendizaje Servicio (ApS) en las asignaturas de inmersión social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México?

Preguntas específicas

- ¿Qué experiencias formativas y aprendizajes emergen en el estudiantado a partir de su participación en proyectos de Aprendizaje Servicio en asignaturas de inmersión social?
- ¿Qué significados y valoraciones otorgan las y los estudiantes al ApS respecto a su formación personal, social y profesional?
- ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes identifica el profesorado como resultados formativos del ApS en el estudiantado?

Objetivos de investigación

- Explicar los aprendizajes académicos, profesionales, sociales y personales que se generan en el estudiantado a través de su participación en experiencias de ApS dentro de las asignaturas de inmersión social.
- Analizar las percepciones, valoraciones y significados que el estudiantado construye sobre el impacto del ApS en su proceso formativo.
- Identificar, desde la mirada docente, los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiantado desarrolla a través de su participación en experiencias de ApS.

Supuestos de investigación

El ApS, al articular los contenidos curriculares con necesidades sociales identificadas de manera participativa, favorece en el estudiantado aprendizajes significativos de tipo académico, profesional y social, al situarlos en escenarios reales que demandan atención crítica y compromiso ético.

Como propuesta pedagógica y metodológica, el ApS permite materializar la incidencia social del currículum universitario mediante procesos de reflexión-acción-reflexión, en los que el estudiantado asume un rol activo en el análisis, planificación, diseño, implementación y evaluación de proyectos construidos desde el diálogo con las comunidades y no desde una lógica asistencialista o intervencionista.

Para que el ApS tenga impacto formativo, es necesaria la articulación intencionada entre el currículum y una necesidad social concreta, mediante la elaboración de un proyecto bien estructurado, la mediación docente organiza-

da, la motivación y participación del estudiantado, y una gestión comunitaria horizontal no arbitraria.

Desarrollo

El origen del ApS se encuentra en prácticas como el voluntariado, las campañas sociales y la extensión universitaria, especialmente en las primeras décadas del siglo XX (Tapia, 2018). En México, experiencias como el servicio social impulsado en tiempos del vasconcelismo sentaron las bases para una vinculación más estrecha entre universidad y comunidad (Tapia en Martínez & Miquel, 2010). No obstante, el término Service-Learning comenzó a utilizarse formalmente en 1967, consolidándose en la conferencia celebrada en Atlanta en 1969 (Tapia en Martínez & Miquel, 2010).

El Aprendizaje Servicio (ApS) se consolida como una metodología pedagógica de carácter crítico y transformador que articula el currículo con problemáticas sociales reales. Su propósito no es únicamente formativo, sino también ético y político, al promover en el estudiantado una experiencia educativa situada, construida desde y con la comunidad. En este marco, la participación activa del alumnado es central, pero no desde una lógica asistencialista, sino como un ejercicio de coprotagonismo orientado al bien común (Garibay & Séguier, 2014).

Desde la perspectiva de los postulados de John Dewey y Freire, el ApS asume que el conocimiento se construye en la práctica y la reflexión crítica. Dewey (1985) sostiene que la educación es un proceso de integración a la conciencia social, y que solo la experiencia procesada cognitivamente se convierte en aprendizaje significativo. Freire (1993, 1996), por su parte, enfatiza que toda práctica educativa es también una práctica social, y que solo mediante el diálogo horizontal es posible transformar la realidad. Así, el ApS se sustenta en la tríada experiencia–reflexión–acción, y asume que el entorno no es solo un espacio de intervención, sino también de formación.

A nivel conceptual, el ApS se define como una estrategia que integra intencionalmente el aprendizaje académico con el servicio solidario, dentro de un proyecto estructurado y contextualizado. Esto implica una interdependencia entre lo cognitivo, lo afectivo y lo social (Puig et al., 2006; Zayas, 2019; Sepúlveda, 2021), permitiendo que los contenidos curriculares cobren sentido al ser aplicados en contextos reales. En palabras de Dewey (2004, citado en Puig,

2009), el conocimiento adquiere valor cuando se orienta a la resolución de problemas sociales concretos.

El ApS no solo promueve el aprendizaje por experiencia, sino que impulsa la agencia crítica del estudiantado. A través de la participación en proyectos comunitarios, las y los estudiantes desarrollan conciencia de sus acciones, resignifican sus saberes y fortalecen su compromiso con la justicia social. En este proceso, se potencia una transformación doble: del entorno y de quienes participan en él.

Desde esta perspectiva, el ApS trasciende su carácter metodológico para convertirse en una propuesta ética que desafía el modelo educativo tradicional. Frente a una enseñanza centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento, el ApS apuesta por un aprendizaje dialógico, situado y colectivo, donde el currículum se convierte en una herramienta de transformación social (Freire 1997; Dewey, 1985).

En suma, el ApS se presenta como una alternativa formativa coherente con los principios de la pedagogía crítica, orientada a resignificar la relación entre universidad y sociedad. Su potencial reside en la formación de profesionales capaces de actuar con responsabilidad, conciencia ética y compromiso ciudadano, atributos indispensables para afrontar los desafíos del presente.

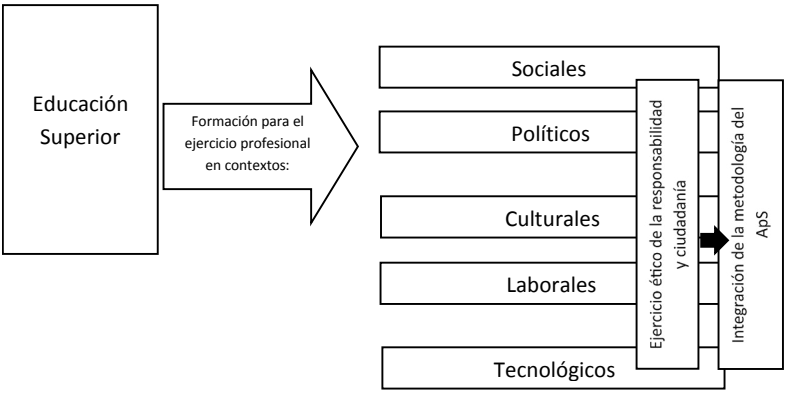
Características y desafíos del Aprendizaje Servicio en la Educación Superior

En el contexto de la educación superior, se presenta como una propuesta innovadora que promueve un proceso educativo participativo, reflexivo y comprometido con las necesidades del entorno (Martínez, 2010; Tapia, 2018). Aprender con y desde la comunidad no solo enriquece los procesos formativos, sino que garantiza la pertinencia social del currículo, orientándolo hacia la transformación de contextos reales (Declaración Mundial sobre la Educación Superior, 2009).

Definido por Puig et al. (2007) como una propuesta que "combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado" (p. 20), y por Tapia (2010) como una práctica solidaria protagonizada por el estudiantado e integrada con los contenidos curriculares, el ApS vincula de manera simultánea el desarrollo de competencias académicas, éticas, ciudadanas y profesionales. La potencia formativa del ApS reside en la interde-

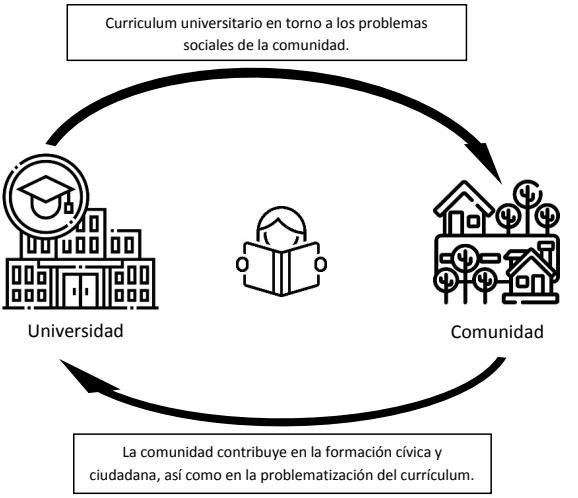
pendencia entre el servicio brindado y el aprendizaje adquirido: la calidad del servicio mejora el aprendizaje, y viceversa, el aprendizaje significativo mejora la calidad del servicio (Puig et al., 2011; Tapia, 2018).

Figura 1. Congruencia de las IES con su cometido social a través de la integración del ApS.



Elaboración propia a partir de Tapia (2006), Martínez (2010) y Puig (2011).

Figura 2. Ciclo operativo del ApS en la Educación Superior.



Elaboración propia a partir de Martínez, 2010; Puig, 2011; Tapia, 2018.

En este sentido, el ApS no se reduce a una estrategia metodológica, sino que constituye una práctica ética y política que interpela a la universidad como

agente de transformación social. Promueve una participación estudiantil que no es asistencialista ni vertical, sino dialógica y coprotagónica (Garibay & Séguier, 2014). Esta visión rompe con la separación tradicional entre aula y sociedad, al proyectar el conocimiento hacia la resolución de problemas concretos, con una orientación cívica y humanista (Tapia, 2010; Paredes, 2017; Mayor, 2018).

Desde una perspectiva ética, el ApS busca fomentar la prosocialidad, entendida como acciones que benefician a otros sin esperar recompensa (Roche, 1997). Además, permite el desarrollo de la resiliencia en el estudiantado, al enfrentar desafíos reales en contextos de vulnerabilidad, reconociendo fortalezas personales y colectivas (Puerta de Klinkert, 2002). La reflexión, por su parte, es un elemento clave para evitar el activismo y potenciar el sentido del aprendizaje. Freire (1997) afirma que "es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima" (p. 40), y Campo (2010) sostiene que solo a través de la reflexión la experiencia adquiere calidad educativa.

Sin embargo, la implementación del ApS enfrenta retos relevantes. Estudios como los de Palape et al. (2022), Santos-Pastor et al. (2020) y González-Rabanal (2021) identifican barreras como la dificultad para trasladar el proceso educativo a contextos reales, la desarticulación entre los tiempos universitarios y comunitarios, la falta de formación metodológica del estudiantado y el escaso reconocimiento institucional del ApS. Estas limitaciones pueden generar frustración entre las y los participantes y dificultar la sostenibilidad de los proyectos.

Desde la pedagogía crítica, se identifican tres posturas frente al ApS: una visión recíproca, que entiende el servicio como una responsabilidad derivada del privilegio de aprender (Batlle, 2009); una perspectiva transformacional, que promueve la reflexión crítica del contexto y de la propia intervención (Quezada, 2011); y un enfoque crítico, que busca desmontar las relaciones de poder estructurales y generar justicia social desde la práctica educativa (García & Cotrina, 2015; McLaren, 1997). Esta última perspectiva —conocida como Aprendizaje Servicio Crítico— articula el ApS con los objetivos de la pedagogía crítica, promoviendo una formación universitaria políticamente situada.

En suma, el Aprendizaje Servicio representa una propuesta metodológica integral que resignifica el currículo universitario, fortalece el compromiso social del estudiantado y proyecta a la universidad como agente de transformación. No obstante, su implementación efectiva requiere condiciones insti-

tucionales, pedagógicas y comunitarias que acompañen su complejidad y su profundo potencial transformador.

Marco metodológico

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, orientado a explorar los significados, percepciones y experiencias construidas por los actores educativos en torno al Aprendizaje Servicio (ApS) dentro de las asignaturas de inmersión social en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Esta elección metodológica responde a la necesidad de comprender fenómenos complejos, subjetivos y contextualizados, característica propia de los entornos educativos que integran procesos sociales y pedagógicos simultáneamente (Creswell & Creswell, 2018).

Según Creswell y Creswell (2018), la investigación cualitativa permite comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias en un proceso de interpretación inductiva, sustentado en contextos reales y flexible en su estructura. En este sentido, el objetivo no es únicamente describir, sino interpretar los sentidos que estudiantes, docentes y comunidades otorgan al ApS y su incidencia en la formación profesional y social.

Se incorpora también la visión del *Transformative Worldview*, que sostiene que toda indagación científica debe estar orientada al cambio social y político, confrontando las formas de opresión en cualquiera de sus niveles (Mertens, 2010, citado en Creswell & Creswell, 2018). Este enfoque es particularmente pertinente, dado que el ApS no solo busca enriquecer la experiencia educativa, sino también generar transformación en las comunidades mediante una praxis comprometida con la justicia social.

De forma complementaria, se integran las etapas de la investigación empírica propuestas por Mouly (1978), adaptadas al enfoque cualitativo de este estudio: (1) la experiencia como punto de partida, a través del levantamiento de testimonios, entrevistas y observaciones en campo; (2) la clasificación de datos en categorías temáticas; (3) la cuantificación limitada mediante instrumentos como cuestionarios; (4) el descubrimiento de relaciones entre la experiencia educativa, los actores involucrados y los resultados sociales; y (5) la aproximación a una verdad comprensiva que articule los hallazgos con los marcos teóricos y con la praxis educativa transformadora.

El enfoque metodológico elegido responde tanto al carácter del Aprendizaje Servicio (ApS) como experiencia formativa y de impacto social, como a la necesidad de interpretar las voces de sus participantes. Este enfoque permite una comprensión integral de los procesos educativos situados, participativos y transformadores que generan aprendizajes significativos y compromisos éticos en la educación superior.

Consideraciones finales

Los avances preliminares de esta investigación permiten visibilizar cómo el Aprendizaje Servicio (ApS) constituye una metodología pedagógica con gran potencial formativo y transformador, y que, además, se alinea a los principios de la Pedagogía Ignaciana, base filosófica de las universidades jesuitas como instituciones humanistas. En su aplicación concreta, las asignaturas de Inmersión Social en la Ibero se constituyen como espacios curriculares donde convergen teoría, práctica y reflexión. Representan, por tanto, un laboratorio privilegiado para explorar cómo se materializa la vinculación entre universidad y comunidad desde una perspectiva formativa, situada y crítica. Estas experiencias, acompañadas por docentes especializados y en colaboración con actores comunitarios, permiten construir significados compartidos que resignifican el rol del conocimiento universitario en el mundo actual.

En el plano metodológico, los hallazgos teóricos parciales permiten ratificar la pertinencia del enfoque cualitativo y la sistematización de experiencias como vía para comprender las narrativas, percepciones y aprendizajes construidos por docentes, estudiantes y socios comunitarios. La triangulación de datos provenientes de entrevistas, cuestionarios y observaciones permitirán identificar no solo los impactos formativos del ApS, sino también las tensiones, desafíos y condiciones necesarias para su implementación efectiva.

Sin embargo, es importante señalar que la metodología del ApS no está exenta de limitaciones. Estudios recientes advierten sobre los desafíos estructurales que enfrenta su institucionalización, tales como la alta carga de trabajo para docentes y estudiantes, la escasa sincronía entre los tiempos académicos y comunitarios, la falta de formación metodológica específica, por decir algunos (Palape et al., 2022; Santos-Pastor et al., 2020; González-Rabanal, 2021). Superar estos obstáculos exige voluntad institucional, formación docente continua

y políticas curriculares que reconozcan y respalden el ApS como herramienta de calidad educativa y responsabilidad social.

Asimismo, desde la pedagogía crítica, se hace necesario cuestionar ciertas formas superficiales de implementación del ApS, donde la comunidad se reduce a un "espacio de aplicación" y no a un sujeto activo del conocimiento. La perspectiva del Aprendizaje Servicio Crítico, en cambio, propone analizar las relaciones de poder subyacentes, confrontar la desigualdad estructural y reconfigurar los vínculos universidad-sociedad desde una lógica emancipadora (García & Cotrina, 2015; Ochoa et al., 2023). Este enfoque ha guiado también la mirada de esta investigación, buscando no solo describir experiencias, sino interpretar su sentido social y político.

En suma, los resultados parciales obtenidos muestran que el ApS permite articular el currículo con necesidades reales del entorno, generar procesos de aprendizaje profundo, fortalecer la agencia estudiantil y promover la construcción de ciudadanía comprometida. La riqueza de la información sistematizada en esta primera fase sugiere que el ApS, cuando está bien planificado, acompañado y contextualizado, puede ser una vía potente para resignificar el papel de la educación superior en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Referencias

Batlle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En Puig, J.M. (coord.). Aprendizaje Servicio (ApS). Educación y compromiso cívico (pp. 71-90). Graó.

Campo C., Laura (2014). Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos. Tesis del programa de Doctorado Educación y Sociedad. Universitat de Barcelona.

Coronel Castillo, E. G., Muñoz Zabaleta, O. M., Li Bardales, V., & Bustamante Gutiérrez, C. A. (2025). Análisis de las dimensiones de la responsabilidad social universitaria y su relación con el desarrollo sostenible. Revista InveCom, 5(4). 1-6. https://zenodo.org/records/14827761

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). Capítulo 1: The selection of a Research Approach. (pp 3-29). En Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5a ed). SAGE.

Dewey, John (1985). Democracia y escuela. Barcelona: Eumo.

Freire, P. (1996). Política y Educación. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2016). Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. México: Siglo XXI Editores.

Garibay, F. y Séguier, M. coord. (2014). Pedagogía y prácticas emancipadoras. Actualidades de Paulo Freire. México: Instituto Politécnico Nacional.

García, M. y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19(1), 8-25.

González-Rabanal, M. (2021). Retos del Aprendizaje Servicio en el ámbito de la Educación Superior. El filandón de Miryam. Recuperado 15 de abril de 2025 de https://filandon.hypotheses.org/89

Ley General de Educación Superior, (L.G.E.S.), Reformada, Diario Oficial de la Federación (D.O.F.), 20 de abril de 2021, (México).

Martínez, Miquel (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro ice.

Mayor, D. (2018). Aprendizaje Servicio: Una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. Revista Actualidades investigativas en educación, 18(3), 1-22. https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418

McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós.

Ocegueda Hernández, Marco Tulio, Pimienta Gallardo, Raúl Barutch, & Mungaray Lagarda, Alejandro. (2022). Educación superior, industria y crecimiento económico en México: Un reto pendiente en la agenda económica del país. Revista de la educación superior, 51(201), 111-131. Epub 29 de mayo de 2023.https://doi.org/10.36857/resu.2022.201.2024

Ochoa et al. (2023). ¿Qué y cómo se investiga sobre Aprendizaje Servicio en México?. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 15, 112-145. DOI10.1344/RIDAS2023.15.5

Palape, I.; Sepúlveda, G.; Bizkarra, M.T. y Gamito, R. (2022). Luces y sombras del aprendizaje-servicio: dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos.

Paredes Chacin et al. (2017). Aprendizaje-servicio. Metodología para el desarrollo de Competencias integrales en la educación superior. Universidad del Zulia: Opción, vol. 33, num. 84. Pp. 634-663. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/310/31054991023/html/

Paz, José Juan (2023). Impacto de la educación superior en la agenda 2030. Primera edición. Villahermosa, Centro, Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Puerta de Klinkert, M. (2002). Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos. Buenos Aíres - México: Grupo Editorial Lumen Hvmanitas.

Puig, J. (coord.) (2009). Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.

Puig, J. et al (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. et al (2008). Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario. Fundación Zerbikas. Disponible en: http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf

Puig, J. et al (2011). Aprendizaje - Servicio y educación para la ciudadanía en Revista de Educación, número extraordinario 2011. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf

Roche O., R. (1997). Psicología y educación para la prosocialidad. Argentina: Ciudad Nueva Editorial.

Samino, G. (2020). Experiencias de Aprendizaje Servicio (ApS) en la Educación Superior: aprender haciendo un servicio a la comunidad. Madrid: Dykinson.

Santos Pastor, M. L., Cañadas, L., & Martínez Muñoz, L. F. (2020). Limitaciones del aprendizaje-servicio en la formación inicial en actividad físico-deportiva (Limitations of service-learning in initial training in physical activity and sports). Retos, 37, 509-517. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70961

Sepúlveda, J. (2021). Service Learning at the Institute Professional of Chile: Social Responsability in Higher Technical and Professional Education. En B., Hall & R., Tandon (Ed.), Socially Responsible Higher Education (181-190). Brill.

Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema educativo y en las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2010). Service learning widespread in Latin America. Phi delta kappan, 91(5), 31-32.

Tapia, María Nieves y Bltazar Ojea. (2018). Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario. Buenos Aíres: CLAYSS.

Tapia et al. (2023). Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS.

Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica en la Educación Superior. El caso de España. Revista de Educación, 355, 109-133.

UNESCO, SITEAL (Sistemas de información de tendencias educativas en América Latina). (2019). Educación Superior. Documento Eje. UNESCO. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf

Villalobos López, José Antonio. 2024. La educación superior y el desarrollo integral en México. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (36), pp. 275-300.

Zayas, B., Gozálvez, V., García, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. Revista Complutense de Educación, 30(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55443

Las intervenciones de acompañamiento pedagógico que realiza el equipo del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela a docentes en el nivel de preescolar*

*Diana Laura Rodriguez García***

Resumen

"Ir avanzando de la mano de", así es como podría definirse el acompañamiento a partir de las diversas posturas que se han analizado en este estudio. Implica guiar, orientar, tiempo, implica caminar juntos. Relacionándolo con Vygotsky, acompañar mantiene el enfoque de aprendizaje social, y como tal apuesta por lo significativo. Es el aprender entre pares. Por ello la relevancia que se le da a acompañar. En el sector educativo de México, el acompañar se ha ido estableciendo como una actividad institucional desde los últimos años. Esto como respuesta a la necesidad que han observado en los docentes respecto a tener esa guía que les apoye en la resolución de dudas, de conflictos, en ampliar la visión y hacer consciente aquello que suele ser común desapercibido, o incluso que permita aprender juntos. Sin embargo, aun cuando se suman diferentes esfuerzos, se observa que siguen existiendo grandes necesidades de atención. Este avance parcial de investigación tiene como objetivo analizar el desarrollo del acompañamiento que realiza el equipo del SAAE con las docentes de preescolar, dentro del contexto urbano de San Luis Potosí. A su vez, analizar su relación con las prácticas docentes implementadas por las profesoras acompañadas.

Palabras clave: acompañamiento, asesoría, intervención, practica docente.

* Línea temática: 20. Formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Formadores. 2do. Semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.
rodriguezgarciadiana01@gmail.com

Introducción

El ser humano es social por naturaleza, se configura a partir de su reconocimiento desde el otro, y esto ha sido estudiado y descrito por múltiples teóricos que reconocen la necesidad de acompañarse de otro en el propio desarrollo y de los beneficios del aprendizaje social. Vygotsky (1978) afirmaba que el aprendizaje es social y culturalmente situado. Según su teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP), los individuos pueden alcanzar niveles más altos de aprendizaje con la ayuda de una guía externa y este proceso se ve enormemente enriquecido cuando ocurre en colaboración con otros seres humanos, ya que el conocimiento se construye a través de la interacción social.

El enfoque de Vygotsky (1978), centrado en el aprendizaje social, destaca el papel del mediador o acompañante en el aprendizaje colaborativo, subrayando la necesidad de un otro que facilite la zona de desarrollo próximo, y de esta forma se construyan los aprendizajes significativos. Misma esencia que pasó, de verse solamente con los alumnos, a transportarse también al aprendizaje de los docentes (Santos, 2023).

El acompañamiento y la asesoría a docentes, son dos acciones que preocupan a México desde hace aproximadamente 20 años, y que se empezaron a implementar en el sector educativo a partir de 2006, a la par de otras políticas públicas que buscaban impulsar la formación docente y con ello la mejora educativa. De esta forma, el país fue dirigiendo esfuerzos por diseñar y aplicar estrategias que apostaran por acompañar y asesorar a los docentes en diversos momentos de su trayectoria con el objetivo de fortalecer el aprendizaje entre iguales, o entre docentes de mayor a menor experiencia. La historia de estos dos procesos fue distinta con cada sexenio, cambiando de actores, de roles, objetivos, dinámicas y por ende, de resultados.

El asesorar y acompañar son acciones que, vistas desde las propuestas gubernamentales, han transformado su enfoque y estructura sin embargo, ambas acciones han sido desempeñadas desde los orígenes de las civilizaciones, y han sido descritas y estudiadas por diversos teóricos y especialistas que permiten comprender cual es a la esencia de cada uno. México ha cambiado de visión educativa con cada sexenio, sin embargo, acompañar y asesorar son procesos inherentes al quehacer educativo, al grado que su ejecución no debería ser condicionada exclusivamente por políticas públicas.

Dentro del ejercicio de dar solución a esta necesidad docente de ser acompañados, la Secretaria de Educación Pública (SEP) desde sus organismos encargados, ha publicado diversas estrategias que sustentan la realización de ambos en las escuelas, y dio inicio en 2004 con el Sistema de Asesoría Académica a la Escuela (SAAE), mismo que con el paso de los años se fue transformando desde el nombre, hasta la forma de implementarse.

Actualmente la estrategia que se implementa en educación básica es el Sistema de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela (SAAE) y es integrado por Asesores Técnicos, Asesores Técnicos Pedagógicos y coordinado por el Supervisor de la Zona, y este estudio apuesta por reconocer cómo están realizando sus intervenciones de acompañamiento. Dentro del programa de doctorado, se obtiene el presente avance parcial de investigación, donde se continua en la construcción de los antecedentes, del marco teórico y del objeto de estudio. Producto de lo anterior, se establece la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera el equipo del SAAE desarrolla el acompañamiento en relación con las prácticas docentes de las profesoras de preescolar en la Zona Escolar 01?

El objetivo genera es analizar el desarrollo del acompañamiento que realiza el equipo del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a la Escuela con las docentes de preescolar de la Zona Escolar 01, y su relación con las practicas docentes implementadas por las profesoras acompañadas.

Desarrollo

Enfoque teórico

En su sentido más sencillo, acompañar, desde la Real Academia Española (2024) se define como "estar o ir en compañía de otra u otras personas", es "juntarse con otro u otros de la misma facultad para ocupase de algo" o ir a donde, "al mismo tiempo". Aunque éstas definiciones se realicen desde la generalidad, a partir de ellas se visualiza lo complejo que implica el acompañar, que, en primer término, habla de estar en concordancia con otro o a la par, con quien se tiene una relación de semejante y en ello, ambos se ocupan juntos de algo, es decir, en el mismo espacio temporal.

Desde la mirada de Cornu (2019) acompañar es "cuidar de los que aprenden a cuidar un objeto común. Es la entrada en las reciprocidades de aquella fidelidad: tripulación y barco, compañeros entre ellos, comando y tripulacio-

nes" (p.113), en este sentido se habla navegar con el mismo objetivo, crecer en compañía del otro con quien la relación es reciproca, y que los llevará a un fin en común. Apostando incluso por que ese fin sea un bien o mejora para todos.

El acompañamiento puede ser estudiado desde diversos espacios, perspectivas, y ámbitos. Para fines de este estudio, el enfoque será el acompañamiento pedagógico, el cual se entiende como una "estrategia de formación docente en servicio centrada en la institución educativa o red que promueve en los docentes, de manera individual y colectiva, la mejora de su práctica pedagógica" (DISER, 2019, p.7).

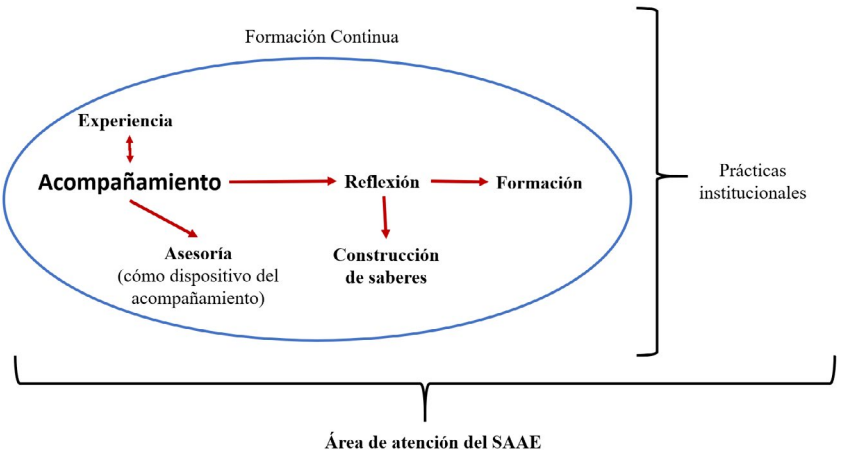
En el contexto mexicano el acompañamiento pedagógico es una práctica institucional que ha adquirido relevancia en el ámbito académico por su enfoque en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje, y su enfoque se basa en la interacción social. Desde la fundamentación teórica, se observa que el acompañamiento pedagógico está interrelacionado con otros procesos que contribuyen a su mismo desarrollo y que trasciende hasta la formación docente. Su estudio teórico permite comprender la manera en que es realizado por el equipo del SAAE y a su vez comprender dónde se encuentran las dificultades o inquietudes que el equipo manifiesta.

Este estudio se centra en las prácticas de acompañamiento, y a partir de la revisión de la teoría, sitúa al acompañamiento como un proceso que se relaciona con otros procesos como se observa en la figura 1. El acompañamiento se da en y a partir de la experiencia, pues como señala López (2021) "está centrado en aspectos de la vida cotidiana, en la acción de convivir y compartir experiencias con el otro: la pareja, el amigo, el compañero de trabajo, para mitigar el aislamiento y la soledad" (p. 81). Es gracias a que se tiene el conocimiento de esta experiencia que se puede tomar el punto de partida para generar el proceso de acompañar, mismo en el que influye y se toma en cuenta a la asesoría, vista como dispositivo de apoyo.

Acompañar faculta la reflexión, que, a su vez, se puede desarrollar hasta practica reflexiva, puesto que en el guiar al otro, se le motiva a cuestionarse sobre la experiencia y a estar en constante búsqueda de la vía más adecuada para la atención de esas inquietudes vividas. Si bien, la reflexión es una realidad natural, "la practica reflexiva es una actividad aprendida que conlleva un análisis metódico, regular, instrumentado sereno y efectivo y que esta solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo" (Domingo, 2013, p.139).

Figura 1

Proceso de acompañamiento



El acompañamiento motiva, construye y promueve la practica reflexiva, que con el ejercicio constante permite la construcción de saberes, y ello impacta en la formación docente. Que en la continuidad se engloba como formación continua.

Actualmente, a partir de los lineamientos y las condiciones que se promueve en la escuela, el acompañamiento se ha convertido en una práctica institucional que es atendida y ejecutada por las integrantes del SAAE.

Enfoque metodológico

El presente estudio busca generar conocimiento ante algo desconocido en el contexto de estudio. Por ello se categoriza dentro de la investigación básica (pura) concretando como fin crear un "cuerpo de conocimiento teórico" en esta área de conocimiento, cómo lo expone Latorre (1996, p. 43). Es de carácter longitudinal, ya que se realizará la observación de los sujetos y el desarrollo del acompañamiento en diferentes momentos (tal y como se expone a continuación). Será por medio de estas observaciones repetidas que se podrá analizar cómo es el progreso del acto de acompañar y ser acompañado.

La obtención de información verídica será posible por medio del acercamiento al espacio específico en que se desarrolla la acción, y será por medio de la observación, como técnica principal, que se recopilen los datos y registros.

Se plantea observar el desarrollo del acompañamiento en su espacio habitual, evitando sesgos de información y apostar por la autenticidad que brinda este estudio desarrollado en el campo.

La investigación busca comprender cómo se caracteriza el acompañamiento y cómo se relaciona con las prácticas docentes en la Zona Escolar 01. En coherencia con el propósito general, y los específicos, este estudio responde al enfoque cualitativo, puesto que los datos que espera recuperar se orientan al reconocimiento de significados de las acciones humanas en el ámbito educativo.

La perspectiva de investigación de este estudio corresponde al paradigma interpretativo, englobando corrientes humanístico- interpretativas que permiten el estudio del significado de las acciones del Equipo del SAAE en los centros escolares correspondientes. Este paradigma posibilita una vía de percepción y comprensión próxima al contexto, a los sujetos, a la realidad inmediata que se vive en el momento que se desarrolla el acompañamiento.

El método de investigación es definido por Rodriguez (1996) como" la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta" (p.40). Para esta investigación se utilizará el método fenomenológico. De esta forma se espera comprender el acompañamiento desde la mirada del equipo del SAAE, que es quien lo ejerce. Mèlich (1994) destaca que la fenomenología expone elementos que son necesarios para la clasificación de los procesos educativos y establecer la relación entre estos.

La naturaleza de las cuestiones de investigación guía y orienta el proceso de indagación, y por tanto la elección de unos métodos u otros. Que, a su vez, determina las fases a seguir. Rodriguez (1996) categoriza seis fases entre las cuales desarrolla esta metodología, mismas en las que ya se ha ido avanzando y se tienen resultados en distinta medida.

1. Descripción del fenómeno. Se ha realizado análisis de los antecedentes recopilando la evolución que ha tenido el acompañamiento y la asesoría a lo largo de la historia de la humanidad, así cómo su desarrollo en México, mismos datos que se complementan con las perspectivas teóricas de diversos autores. Que se exponen en el enfoque teórico.
2. Búsqueda de perspectivas. Actualmente el estudio se encuentra en este punto ya que implica los primeros acercamientos al contexto De esta manera se realiza esta primera intervención, dónde por medio de un cuestionario se aplicó una entrevista a la supervisora, ATP y AT. Este cuestionario tuvo

por objetivo recuperar información de los integrantes del SAAE con relación a su formación y trayectoria profesional, así como retos y dificultades que enfrentan en la función actual de asesoría y acompañamiento. Debido a que solo son 3 las integrantes, fue que solo se cuenta con 3 entrevistas.

Este cuestionario se dividió en 5 secciones que permiten rescatar información relevante en cada uno de esos ámbitos relacionados con la función que desempeñan los actores integrantes del SAAE. La formación académica, trayectoria profesional, la función actual, la percepción de la función actual y por último la manera en que asesoran y acompañan. Este cuestionario ya fue sometido a un análisis estructurado, por medio del uso del Software Atlas.ti, que permitió codificar la información y determinar los primeros hallazgos que serán enlistados en las conclusiones.

3. Búsqueda de la estructura. Este es el paso medular de la investigación, dónde se realizará la observación y el rescate de la información correspondiente en diferentes momentos: En el momento de planeación del acompañamiento, el de implementación del acompañamiento, el momento en que las docentes acompañadas ejecutan sus prácticas y el seguimiento que realiza el equipo del SAAE de estas intervenciones.
4. Construcción del Significado. Este momento se realizará por medio de la recolección, la organización y codificación de los datos. Para posteriormente pasar al siguiente.
5. Suspensión de enjuiciamiento. Momento de la investigación en que se iniciará con el tratamiento de la información general, sin contrastarlos con teoría y evitando la subjetividad.
6. Interpretación del fenómeno. En este apartado se realizará el análisis general de los resultados, su contraste con la teoría y la síntesis de los mismos. Para el análisis de las entrevistas, audios y grabaciones de testimonios del equipo del SAAE las docentes se aplicará el análisis fenomenológico con el fin de conoces "Los significados que los individuos san a su experiencia ( ) El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando" (Rodriguez, 1996, p.42)

Consideraciones finales

Los avances del presente texto son producto del trabajo realizado durante el primer semestre del doctorado, que han permitido tener mayor conocimiento de los antecedentes que sustentan el planteamiento del problema, así como la consulta de investigaciones similares en distintas regiones, y los aportes teóricos que permiten conocer y comprender más el acompañamiento, la asesoría y la vinculación de ellos con las practicas educativas, con la formación docente y hasta con la mejora educativa.

Partiendo del porcentaje de avance que se tiene hasta el momento se puede observar que, en la comunidad docente, el aprendizaje entre pares que se promueve a partir del acompañamiento es clave para la mejora de su formación y se espera que a su vez esto tenga un efecto positivo en sus practicas frente a grupo.

Se continua con la búsqueda y análisis de investigaciones regionales, y en el propio contexto de investigación, que permita visualizar más datos que contribuyan a seguir dando soporte al problema, a los antecedentes y a la construcción del objeto de estudio.

En este punto, se ha tenido un primer acercamiento con un equipo del SAAE donde por medio de una entrevista estructurada ellos argumentan presentar mayor dificultad, obstáculos y problemas en la realización del acompañamiento, lo que ha permitido delimitar y enfocar el estudio a esa intervención. En función de ello se continua con la consulta de investigaciones previas enfocadas en el acompañamiento e incluso más específicas en prescolar, todas desde diversos contextos para seguir en la construcción del objeto de estudio.

Entre los hallazgos se destaca que las docentes mencionan el haber ascendido a la función sin recibir capacitación, orientación o explicación por parte de la autoridad educativa dónde se les instruyera sobre sus responsabilidades, funciones y acciones a desempeñar. Del mismo modo, durante el proceso han realizado su formación "sobre la marcha", en sus propias palabras, ya que también han carecido de un apoyo que las acompañe al mismo tiempo que ellas lo hacen. Situación que manifiestan es una necesidad latente en su función actual.

Las maestras entrevistadas expresan el sentir gran interés por realizar su función de acompañar, explican de qué forma han buscado formarse, actualizarse e incluso innovar en sus intervenciones buscando que el acompañamiento que brindan sea significativo para el equipo docente.

El estudio se enfoca en las prácticas de acompañamiento del equipo del SAAE, sin embargo Se persiste en la construcción del sustento metodológico y epistemológico que seguirá guiando las acciones de investigación y permitirá a su vez delimitar o especificar aún más el objeto de estudio.

Referencias

Cornu, L. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C.

Rodríguez (Eds.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.* Noveduc.

Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (2019) Manual de acompañamiento pedagógico a docentes de II. EE. Multigrado. DISER. Perú

Domingo Roget, A. (2013) *Practica reflexiva para docentes*. Publicia

J. C. Lopez y T. Garcia (2021) Acompanamiento y asesoria tecnica pedagogica: desafios y líneas de actuación en una región Zacatecas (pp. 79-107)

Latorre,A.; Rincón,D. y Arnal,J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado Mompeo Editor. (ISBN: 84-605-5978-5)

Mèlich, J.C. (1994) Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Antropos

Real Academia Española (2024, 4 de diciembre). Acompañar. En Diccionario de la lengua española. https://dle.rae.es/acompañar?m=form

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Aljibe

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Las prácticas comunitarias a través de una ruta decolonial y sustentable centrada "en y desde" la acción, como una alternativa para incrementar los índices de eficiencia terminal en la FCA-UABJO*

*Marco Antonio Eliud Castellanos García***

Resumen

El presente proyecto de investigación, proponer una nueva modalidad de titulación enfocada en una ruta decolonial y sustentable centrada "en y desde" la acción, ya que uno de los principales problemas que se han presentado a lo largo de la historia en las Universidades, es el bajo índice de eficiencia terminal en sus carreras que imparten. Este bajo índice se da a partir de las dificultades que implica realizar una tesis, como son: dedicación, tiempo, recursos económicos, falta de asesores, etc. Por lo cual, esta modalidad de titulación (tesis o tesina), es uno de los mayores obstáculos que enfrentan los egresados para obtener su título universitario. Aunado a las anteriores dificultades, al realizar un trabajo escrito, los egresados no tienen una claridad en cuanto a la estructura del trabajo, su experiencia formativa tiende a ser deficiente, no cuentan con un asesor académico de tiempo completo, y sobre todo falta de inexperiencia en el campo de la investigación educativa. En este sentido, también se ha observado que estos índices en la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (FCA - UABJO), no han tenido un gran incremento, por lo que éste hacer decolonial, pretende propo-

* Línea temática: 20. Formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 75%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación (6° semestre). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
castellanosdoc22@iceoaxaca.edu.mx; marcocasgar@gmail.com

ner alternativas diferentes a las modalidades que están autorizadas en la Ley Orgánica de la propia Universidad, y del mismo Reglamento de Titulación de la FCA, para que los alumnos egresados, obtengan su título y por ende incrementar el índice de eficiencia terminal.

Palabras clave: titulación, eficiencia terminal y prácticas profesionales-comunitarias.

Introducción

Ingresar a la universidad significa muchas veces un cambio radical en la vida de los alumnos. Son grandes cambios que afectan el nuevo entorno, así como también la presión para obtener el éxito, horas dedicadas a estudiar, entre otras circunstancias. Aunado a lo anterior, cuando los alumnos concluyen su educación superior, se enfrentan con el tema de la titulación, cuyo proceso para realizar una tesis, implica dedicación, tiempo, preocupación, asesores, recursos económicos, etc., lo que genera que muchos de los alumnos desistan de este proceso, por enfrentarse a diversos obstáculos.

Este problema se manifestó desde principios de la década de los setenta y ha sido objeto de preocupación en diversos foros, entre los que destacan las reuniones nacionales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2013), donde se ha planteado que una de las posibles causas de los bajos índices de titulación, podrá deberse a la rigidez e inflexibilidad en los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos. De esas reuniones han surgieron varias propuestas dirigidas a flexibilizar tales mecanismos y ampliar las modalidades, para que existiera un mayor índice de titulados.

Por ello, en este hacer decolonial, se propone aplicar otros tipos de modalidades de titulación, enfocados en las "prácticas profesionales y comunitarias", para implementarlas en la unidad académica de la Facultad de Contaduría y Administración de la UABJO; y que, además, cabe resaltar que ya están aprobadas por el H. Consejo Universitario de la propia Universidad, pero por falta de una propuesta justificada y fundamentada de manera teórica, no se ha aplicado en dicha Facultad.

Sin embargo, a partir del análisis de esta información, se piensa que la propuesta para ampliar las modalidades de titulación, no precisamente puede re-

solver el problema del bajo índice de titulados y mucho menos el de la calidad académica, pero son algunas alternativas para disminuir el índice de eficiencia terminal y a la vez que los mismos egresados contribuyan con el desarrollo social.

Desarrollo

> Tenemos docentes formados en las categorías pedagógicas didácticas del siglo XX, que enseñan en instituciones concebidas en el siglo XVII, a estudiantes que se encuentra con una realidad tecnológica y novedosa del siglo XXI.
>
> *(Sztajnsrajber, 2017, citado por Trazos, 2017).*

Como se afirma en la premisa anterior, afortunada o desafortunadamente, en la actualidad, la mayoría de los docentes están formados en el siglo pasado, los cuales fueron concebidos bajo paradigmas y epistemologías acordes al contexto que vivían o doctrinas que es su momento estaban vigentes; no obstante, hoy en día, los docentes tienen que lidiar con alumnos que nacieron y han crecido en el siglo XXI, donde tienen otro tipo de herramientas y de conceptualización del mundo, y sobre todo, lo que es estar adentro de un aula.

Hoy el aula, "ha muerto", en sentido figurado y como lo asevera Sztajnsrajber (2017, citado por Trazos, 2017), pues los alumnos de estas nuevas generaciones, ya no van a la escuela, a las aulas, a aprender nada, no porque no les interese aprender, sino porque no le interesa ese formato. A los alumnos se les encuentran por otro lado, viviendo otra realidad, donde el aprendizaje se lleva a cabo de manera más informal que formal.

Los métodos y las técnicas educativas tradicionales "debería dejarse impregnar por otra lógica, porque los contenidos en el aula ya son una pérdida de tiempo" (Sztajnsrajber, 2017, citado por Trazos, 2017), pues hoy en día, el mundo está en constante transformación, originando cambios significativos, sobre todo en los distintos grupos sociales, los cuales están imponiendo nuevos desafíos, principalmente al sistema educativo. Dentro de este contexto, uno de los niveles de mayor relevancia, es el Superior, pues es considero como propicio para llegar a la producción del conocimiento; por tanto, es esencial para crear capacidad intelectual y producir conocimientos, a través de la investigación.

No obstante, uno de los desafíos principales que ha tenido este nivel educativo ha sido la deserción y la eficiencia terminal, parámetros que no solo afectan

la credibilidad de las instituciones educativas, sino la pertinencia de sus programas, ya que estos parámetros son la base principal para que las Instituciones de Educación Superior (IES), evalúen su productividad como una medida en relación con los estudiantes que ingresaron a la institución educativa. Al respecto, Pola y Avendaño (2015) afirman que el avaluar la productividad de las IES, es un indicador para valorar el funcionamiento y logro sus objetivos.

En este tenor, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ubicó a México en el cuarto lugar de los países con menos estudiantes de educación superior que nunca logran titularse (La Jornada, 2020). Es por eso, que el Sistema Educativo Mexicano en su Nivel Superior, enfrenta el problema de la baja eficiencia terminal, parámetro que hoy en día es considerado como indicativo de la calidad de los mismos. De acuerdo con estudios, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) en Oaxaca, de un aproximado de 10,000 estudiantes que egresan del nivel superior, sólo un poco más de 5,000 obtienen el título profesional.

En la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, en los últimos 5 años, el índice de titulación, tanto de las carreras de Administración, como de Contaduría, ha sido de un 28.36% (Zenteno 2022). Por lo cual, se infiere que los problemas son bastante diversos: desde económicos, falta de compromiso de los estudiantes, esquemas rigurosos por parte de las instituciones que no poseen opciones variadas o viables para que los alumnos se titulen.

Tabla 1

Indicadores académicos

Programa Educativo	Índice de Eficiencia Terminal	Índice de Eficiencia de Titulación	Deserción
Licenciatura en Administración	71.11%	6.34%	19.67%
Licenciatura en Contaduría	72.44%	6.52%	21.52%

Fuente: elaboración propia con base a la Estadística 911 - A (Semestre 2023 - 2024) (PD - FCA - UABJO, 2022).

De todos esos problemas, argumenta López, Salvo y García (2011), qué el que más afecta el proceso de titulación, es el de la rigidez en lo administrativo, eludiendo a que existen una serie de requisitos formales para la obtención del título, fundamentalmente de carácter burocrático, que llegan a predominar sobre los requisitos académicos. Al respecto, Rocha (1972, p.18) señala que "...di-

versos estudios estadísticos demuestran que un gran número de individuos que terminan satisfactoriamente sus estudios, no obtienen el título profesional, más que por una razón pedagógica, por las dificultades burocráticas y la pérdida de tiempo que conllevan los procedimientos de titulación vigentes".

Es por lo anterior, que surgen algunas inquietudes como: ¿Por qué a los alumnos les cuesta trabajo realizar una tesis para poderse titular?, ¿Cuáles son los factores por lo que los alumnos no se titulan al concluir sus estudios profesionales?, ¿Qué tan rígidos o flexibles son los procedimientos para poder titularse?, ¿Qué otras formas pudieran sustituir la modalidad de presentar examen a través de la tesis o tesina, con la finalidad de incrementar los índices de Eficiencia Terminal?, entre otras interrogantes.

Por lo cual, se proponer retomar las prácticas profesionales y comunitarias como una alternativa para que los alumnos de la FCA-UABJO, puedan titularse y de esta manera incrementar los índices de eficiencia terminal; ya que desde principios de la década de los setenta, el tema de titulación, no solo ha sido una preocupación para Organismos Internacionales, como la OCDE, sino que también, ha sido objeto de preocupación en diversos foros en nuestro país, entre los que destacan las Reuniones Nacionales de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2013), donde se ha planteado que una de las posibles causas de los bajos índices de titulación, podrá deberse a la rigidez en los mecanismos de acreditación, tanto académicos como administrativos.

Se puede precisar, que el problema de la titulación, no sólo es de orden burocrático - administrativo, por la rigidez de los mecanismos, sino que también es necesario revisar y cuestionar los aspectos académicos referidos a la formación que reciben los estudiantes durante su carrera profesional, es decir, habría que analizar si esa formación es lo suficientemente sólida para que el egresado pueda cubrir los requisitos académicos que la obtención del título exige, y de ser necesario, buscar nuevas opciones para demostrar los conocimientos, capacidad y habilidades de los estudiantes, puesto que como afirma Obermeier "la universidad es la formadora de profesionistas y por consiguiente, no debe enviar egresados al campo laboral con grandes carencias de formación" (2017, p. 2).

Es por eso, que el proceso de Titulación, es concebido como la "última etapa de la formación profesional de un alumno a través de la cual demuestra que ha integrado los diferentes aspectos que conformaron su preparación pro-

fesional y la institución constata que el aspirante al título, es un profesionista en un campo de acción específico" (TECNM, 2023). De esta manera, se evalúa si el alumno ha logrado alcanzar uno los principales objetivos institucionales que es: "la formación de profesionales con altos niveles académicos y, sobre todo, con el firme compromiso de servir a nuestro país" (TECNM, 2023).

Sin embargo, y retomando los aspectos académicos, frecuentemente se alude a que los estudiantes tienen fuertes carencias metodológicas y dificultades para integrar los conocimientos adquiridos, pues un problema grave, es la falta de habilidades para la comprensión de la lectura y la redacción de textos. De esta manera, el estudiante no sintetiza las ideas centrales de los libros, y escasamente hace críticas fundamentadas teóricamente. Al respecto, Zemelman (1998), señala que a menudo se encuentran alumnos que saben manejar técnicas, pero no saben pensar, supliendo con el manejo de las técnicas una ausencia en su capacidad para enfrentarse con la realidad. Esta situación imperante en la formación académica de los alumnos no contribuye a lograr una integración de sus conocimientos para abordar fenómenos propios de sus áreas y expresarlos en un trabajo de investigación, como lo es la tesis o tesina.

En este sentido, es muy importante ubicar el problema de la titulación como algo que formó parte de una estructura curricular rígida y establecidas en otras épocas y bajo enfoques epistemológicos del norte (Santos, 2019), donde ahora, en estos tiempos, deban ser diferentes y donde pueda existir una coherencia entre los objetivos disciplinarios y los formativos, la manera de alcanzarlos y las formas de evaluarlos, según la carrera profesional de que se trate, y que estos sean acordes a los cambios que se esté viviendo.

Otro ente que ha intervenido en esta problemática, es la Secretaria de Educación Pública (SEP), quien ha señalado que las universidades públicas tienen que mejorar los mecanismos de titulación, ya que mantener opciones rígidas sólo ocasiona que haya menos egresados con título. Esto trae como consecuencia que, si los alumnos egresen sólo como pasantes, no obtienen un mejor empleo, ya que se les exige el título profesional y que no lo tengan, limita su inserción al mercado laboral.

De acuerdo con la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI), las instituciones tienen que innovar en las alternativas para la titulación, ya que no pueden quedarse con la realización de una tesis, sino buscar opciones para que se titulen de otras formas que les interese y sea flexible, en especial si trabajan (Hernández, 2015).

Por consiguiente, la misma SEP (2000), ha exteriorizado que: "existen diferentes modalidades para que los alumnos que concluyen sus estudios puedan obtener su título profesional". Al respecto, reconoce que las diferentes modalidades pueden ser:

- Examen de conocimientos.
- Titulación por promedio.
- Estudios complementarios.
- Trabajo aplicativo o experiencia laboral.
- Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL – CENEVAL).
- Entre otras.

Aunque también les da apertura a otras modalidades dependiendo los requisitos de la IES.

A partir de las ideas anteriores y en relación al título que se enmarca en este proyecto de investigación, se realizará un análisis crítico, desde la mirada de las epistemologías del sur, a fin de analizar el significado de la noción de la práctica profesional, como una opción de titulación, que se encuentra vinculado a un entrenamiento o a un ejercicio que se lleva a cabo para mejorar ciertas habilidades y que, en la mayoría de las ocasiones, esas experiencias no se llevan a cabo dentro del salón de clases y únicamente abordando aspectos teóricos, que no le permiten al alumno resolver problemas y tomar decisiones en un entorno real.

Y es que, en este tenor, los profesionales son considerados a realizar actividades para los que no han sido educados y como manifiesta Schön: "el nicho no se adecua por más tiempo a la educación, o la educación ya no se adecua al nicho" (1998, p. 25). Razón medular por la que se tienen que vincular los conocimientos con la práctica.

De esta forma, se espera que las Prácticas Profesionales y Comunitarias, como una modalidad de Titulación en la FCA, contribuirá a que los alumnos amplíen su gama de conocimientos de forma práctica y a su vez, esta modalidad contribuirá a elevar el Índice de Eficiencia Terminal.

Consideraciones finales

Una de las opciones que se propone en la presente investigación es promover las Prácticas Profesionales y Comunitarias, como una modalidad de titulación,

ya que esta opción es una manera de relacionar lo que los alumnos aprendieron dentro del salón de clases, con la vida laboral, aplicando el bagaje de conocimientos adquiridos durante sus estudios de la carrera profesional y por ende contribuir a su preparación académica.

Para algunas Instituciones Educativas, realizar las prácticas profesionales en el ámbito laboral, es un requisito, no solo para que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, sino que también representa una amplia gama de oportunidades para los mismos alumnos, pues van haciendo méritos dentro de dichas organizaciones.

Es por eso que los alumnos o pasantes que realizan esta modalidad de titulación en otros contextos, tiene la capacidad de reflexionar sobre los problemas, no sólo inmediatos que se encuentran a su alrededor, sino también sobre la relación que tienen éstos con los problemas de su entorno o de su lugar de trabajo de manera global. Estos nuevos contextos globales de relaciones, otorgan una posición distinta a los sujetos en la sociedad, imponiéndoles desafíos y exigiéndoles desempeños diversos a los de la sociedad industrial. Estos condicionamientos se han tornado parte de la vida cotidiana y permean las dinámicas vitales en todo momento.

Y es que como menciona Schön (1998), "las profesiones se han hecho esenciales para el funcionamiento mismo de nuestra sociedad" (p.15). Los profesionales están primordialmente formados para conducir las principales empresas de la sociedad y quienes van a dirigir la definición y la solución a los problemas, y donde se conseguirá el progreso social. Aquí las principales instituciones oficiales constituyen el límite para el ejercicio profesional.

Es por eso que la importancia de realizar sus prácticas profesionales como modalidad de titulación, radica en que ofrece al egresado universitario la oportunidad de tener una visión diferente de la realidad global, que rompa con los paradigmas de una sola visión, implicando el desafío de reconocer la necesidad de desarrollar una solución ante una situación problemática que lleva consigo el riesgo de equivocarse.

Aunado a lo anterior, hoy en día, dentro de la mismas universidades, se están tratando de reconstruir espacios dotados de autonomía académica e investigativa, buscando promover una libertad irrestricta del pensamiento, para madurar nuevas propuestas que ayuden a construir y experimentar nuevos métodos de investigación con los distintos tipos de saberes: (disciplinar-científico,

cultural-comunitario y sentido común-cotidiano), y que a su vez contribuyan e impacten en la sociedad, con un sentido útil.

Referencias

ANUIES (2013). Programas institucionales de tutorías: una propuesta de las ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Magdalena Fresan Orozco, Alejandra Romo Gómez. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/novedades/9/programas-institucionales-de-tutorias-una-propuesta-de-la-anuies ISBN en trámite

FCA (2022). Plan de Desarrollo de la Facultad de Contaduría y Administración de la UABJO. Periodo 2022-2024.

Hernández, L. (2015). Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan en México. Periódico Excélsior. Documento consultado en: http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/07/1001285#view-1.

Hernández, L. (2015). Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan. Foro Consultivo Científico y Tecnológico. Excélsior, enero 7, 2015. Consultado el día 20 de Febrero del 2016 de: http://red-academica.net/observatorio-academico/2015/01/13/solo-5-universitarios-de-cada-10-se-titulan/

INEGI. (2021). Inscripción total, existencias, bajas y egresados en licenciatura por entidad federativa. Recuperado el 24 de Febrero del 2016, de: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2005/Boletin_Final_Archivo3.pdf

Jornada, La. (2020,09,08). México, cuarta nación en la que alumnos nunca se titulan: OCDE. Periódico la Jornada. Sección Sociedad. Recuperado el 24 de Febrero del 2016, de: http://www.jornada.unam.mx/2010/09/08/sociedad/041n2soc

López, M., Salvo, B. y García G. (2011). Consideraciones en torno a la titulación en las Instituciones de Educación Superior. Revista de la Educación Superior. Número 69. Recuperado el 22 de Febrero del 2016 de: http://publicaciones.anuies.mx/revista/69

Obermeier, M. (2017). Índice de actitud hacia la investigación y disposición a la titulación por tesis. Rec. 23/09/2017, Apr. 09/02/2018. Perspectivas Metodológicas /21/Vol. I /mayo, Año 2018

Pola, Y. y Avendaño, V. (2015). La eficiencia terminal en el nivel superior en México. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Documento consultado en: http://www.eumed.net/rev/atlante/10/rendimiento-escolar.html.

Santo, B. (2018). The End of the Cognitive Empire. The Coming of Age of Epistemologies of the South. Traducción: Alex Tarradellas Gordo. El fin del Imperio Cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur. ISBN: 978-84-9879-780-0. Editorial Trotta. Coímbra, Portugal.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

SEP. (2000). La Estructura del Sistema Educativo Mexicano. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. México DF: Secretaría de Educación Pública.

Trazos. (2017). Entrevista a Darío Sztajnszrajber: El aula tradicional ha muerto. Trazos. Revista de Estudiantes de Filosofía, 1(1), 109-112. Documento consultado en: http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/trazos/article/view/807

Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Anthropos/UNAM: Barcelona.

Zenteno, S. (2022). Tercer Informe de Gestión. Periodo anual del 11 de abril de 2021 al 10 de abril de 202. Facultad de Contaduría y Administración - UABJO.

Entre saberes y prácticas: formación de profesores para la enseñanza de la lectura en la fase tres de educación básica*

*Dámaris Betsabé Ramírez Obregón***

Resumen

El presente estudio tiene como propósito analizar los saberes y las prácticas que emplean los docentes en la enseñanza de la lectura en la fase tres de educación primaria. El objetivo es analizar diversas metodologías utilizadas por los profesores, así como las estrategias implementadas por los docentes en relación con la enseñanza de la lectura. Se adopta un enfoque mixto, que permite integrar datos cualitativos y cuantitativos para una comprensión más profunda del fenómeno educativo. El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso, centrado en una escuela primaria donde se seleccionó una muestra por criterios conformada por nueve docentes. Para la recolección de datos se aplicarán tres instrumentos: una guía de entrevista semiestructurada, un guion de observación y un cuestionario. Se espera que los resultados contribuyan a visibilizar las prácticas pedagógicas más eficaces en la enseñanza de la lectura, así como a fortalecer la formación docente en este ámbito clave del aprendizaje escolar. Se estima que los hallazgos proporcionen información valiosa y pertinente para el diseño de programas de formación continua que contribuyan a la mejora de enseñanza a los profesores. Se destaca la estrecha relación existente entre la formación de profesores, con el conocimiento y aplicación de diversas estrategias de enseñanza de lectura. Además se reconoce el impacto significativo del

* Línea temática: formación en competencias, capacidades, habilidades y hábitos. Formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Universidad Pedagógica Nacional, 192.
damaris.ramirez@upn.edu.mx

contexto y las necesidades específicas de una institución educativa ubicada en el municipio de Juárez, Nuevo León, México.

Palabras clave: enseñanza, formación de profesores, actualización docente, literacidad, educación básica.

Introducción

La enseñanza de la lectura en los primeros grados de la educación básica tiene un impacto fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. En el contexto educativo mexicano, esta enseñanza es particularmente crítica, ya que la fase tres del sistema educativo, que incluye primero y segundo grados de primaria, es donde los alumnos comienzan a explorar el mundo de las palabras y la comprensión escrita. La habilidad de leer no solo es una herramienta esencial para el aprendizaje de otras materias, sino que también juega un papel crucial en la formación de ciudadanos informados y críticos. Sin embargo, uno de los problemas fundamentales que se han identificado es la falta de una formación adecuada y actualizada en metodologías de enseñanza de la lectura. Este fenómeno se vuelve aún más evidente al considerar que el contexto educativo en México es profundamente variado, donde los estudiantes provienen de diversos entornos socioeconómicos, culturales y lingüísticos.

A través del desarrollo de la presente investigación se pretende lograr los siguientes objetivos:

El objetivo general es analizar y comprender cómo se desarrolla la formación de los profesores para la enseñanza de la lectura en la fase tres de la educación básica, integrando tanto datos cuantitativos como cualitativos para proponer mejoras pedagógicas y formativas. Los objetivos específicos que se plantean:

a) Identificar las estrategias y metodologías que los docentes utilizan actualmente para la enseñanza de la lectura en la fase tres de educación básica.
b) Explorar las percepciones, creencias, y conocimientos pedagógicos que los profesores tienen sobre la enseñanza de la lectura.
c) Evaluar la relación entre la formación continua recibida por los docentes y los resultados de aprendizaje en lectura de sus estudiantes, con base en evidencias cuantitativas (como evaluaciones diagnósticas y formativas).

d) Comparar los resultados de aprendizaje en lectura de los estudiantes cuyos profesores han recibido formación específica con aquellos que no la han recibido.
e) Diseñar propuestas de mejora para los programas de formación docente, basadas en los hallazgos del estudio.

Hipótesis general (mixta)

Existe una relación significativa entre la calidad de la formación docente en estrategias de enseñanza de la lectura y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la fase tres de educación básica en México. Asimismo, los docentes que reciben formación continua pertinente desarrollan prácticas pedagógicas más efectivas, adaptadas al contexto sociocultural de sus estudiantes.

En este sentido, la investigación que aquí se presenta tiene como objetivo principal analizar la formación de los profesores de educación básica en la enseñanza de la lectura, enfocándose en cómo su capacitación inicial y continua impacta en las estrategias pedagógicas que emplean en sus prácticas docentes. Para alcanzar este objetivo, se plantean varias preguntas de investigación que guiarán el estudio: ¿Qué formación reciben los docentes para la enseñanza de la lectura?, ¿Cuáles son las metodologías actuales que los docentes emplean en sus clases?, ¿Cómo afectan las condiciones contextuales a la práctica docente para la enseñanza de la lectura?, ¿Qué relación existe entre la formación continua recibida por los docentes y los resultados de aprendizaje en lectura de sus estudiantes?, ¿Existe alguna diferencia entre resultados de aprendizaje de la lectura en los estudiantes cuyos profesores han recibido formación específica con aquellos que no la han recibido? A partir de estas interrogantes, se busca comprender no sólo los métodos utilizados por los docentes, sino también su percepción sobre la formación recibida y su aplicación en el aula. Los supuestos de esta investigación se basan en la idea de que existe una relación directa entre la calidad de la formación docente y el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Así, se propone que aquellos profesores que han tenido acceso a una formación continua pertinente y actualizada tienden a aplicar estrategias más efectivas en sus prácticas educativas. Esta relación es relevante, puesto que la comprensión lectora es un determinante del éxito escolar en todas las materias; los estudiantes que enfrentan dificultades en esta área suelen experimentar pro-

blemas de aprendizaje en otras disciplinas, lo que puede llevar a un ciclo vicioso de desmotivación y abandono escolar.

La situación se complica todavía más al considerar los resultados de la Prueba IDAI (Instrumento Diagnóstico de Alfabetización Inicial), que evalúa el desempeño en lectura de los estudiantes en Nuevo León. Los resultados revelan que en México, 4, 456,431 personas no saben leer ni escribir, 3,808, 405 de ellas son menores de 19 años, lo que pone en evidencia la necesidad de una intervención inmediata en la formación y el apoyo a los docentes. En particular, en el municipio de Juárez, los índices de analfabetismo y lectura son alarmantemente altos y reflejan una realidad que demanda atención urgente. La falta de habilidades lectoras en esta etapa temprana tiene repercusiones que perduran a lo largo de la vida escolar de los niños, afectando su rendimiento académico y, potencialmente, su futuro profesional.

Este estudio se inscribe en el contexto de una serie de investigaciones previas que han abordado la importancia de la formación docente en la enseñanza de la lectura y la necesidad de actualización frente a un currículo en evolución. Autores como Carrasco (2003) han enfatizado el papel crucial del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, argumentando que una comprensión profunda de los procesos cognitivos involucrados en la lectura es vital para guiar eficazmente a los estudiantes.

La relevancia de esta investigación radica en su potencial para generar aportaciones significativas en el ámbito de la formación continua del profesorado. En particular, busca ofrecer elementos que permitan el diseño de estrategias formativas pertinentes, contextualizadas y sostenibles, que respondan de manera efectiva a las necesidades reales de los docentes en ejercicio, así como a las características específicas de los entornos educativos en los que desarrolla su práctica profesional. De este modo, se aspira a fortalecer los procesos de desarrollo profesional docente, promoviendo una mejora continua en la calidad educativa y una mayor vinculación entre la formación y las demandas del contexto escolar.

Desarrollo

El enfoque teórico que guía este estudio se centra en la relación entre la formación docente y la enseñanza de la lectura, fundamentada dentro de las teorías constructivistas del aprendizaje. Estas teorías postulan que el aprendizaje es un

proceso activo mediante el cual los estudiantes construyen su conocimiento a partir de experiencias previas y del contexto en el que se encuentran. En este sentido, el rol del docente es fundamental, ya que no solo se trata de transmitir información, sino de guiar a los alumnos en su proceso de descubrimiento y comprensión.

La formación inicial de los docentes, así como su capacitación continua, son ejes centrales en este proceso. Es importante que los profesores comprendan los procesos cognitivos involucrados en la lectura para poder enseñar efectivamente. Ferreiro (2007) plantea que los educadores deben estar equipados con el conocimiento necesario sobre las etapas de desarrollo de la escritura y lectura en los niños para poder implementar metodologías apropiadas que fomenten la alfabetización. Este enfoque se complementa con la noción de que una buena preparación debe incluir no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas que permitan a los docentes adaptarse a las diversas situaciones que se presentan en el aula.

Carrasco (2018), nos menciona la importancia del acercamiento a la Literacidad desde la primera infancia y el contar con entornos letrados y guiar a que ocurran las actividades, haciendo referencia al trabajo del adulto quien planifica y tiene la intención del acercamiento a la lectura. Menciona también la importancia de la lectura en voz alta como estrategia, además de la posibilidad de interactuar con los recursos como libros y brindar espacios para el intercambio y la comunicación de lo que se ha reflexionado.

Igualmente, se revisó literatura relacionada con la enseñanza de la lectura y la formación docente. Un estudio de Carrasco Altamirano (2003) enfatiza que los docentes que reciben capacitación específica en metodologías de lectura son más propensos a implementar estrategias efectivas en sus aulas. Esta investigación revela que hay una correlación positiva entre la formación continua y el uso de prácticas pedagógicas innovadoras. Se encontraron también similitudes en los niveles de conceptualización, en Nuevo León, la Secretaría de Educación Pública, a través de la estrategia de lectura se trabaja con los niveles: (A) Pre silábico, (B) Silábico, (C) Silábico Alfabético y (D) Alfabético. Estos niveles se trabajan desde la capacitación y acompañamiento brindado en la Prueba IDAI en Nuevo León, en donde los informes sobre el rendimiento de los estudiantes en lectura también respaldan la necesidad de atención a la formación docente. Los resultados muestran que muchos estudiantes en el estado no logran alcanzar los niveles de competencia esperados en lectura, lo que lleva a cuestionar la

efectividad de las prácticas educativas actuales. En particular, en el municipio de Juárez, se han documentado altos índices de analfabetismo, lo que resalta aún más la urgencia de abordar la formación de los docentes.

En la revisión inicial se buscó conocer métodos que ayuden de manera efectiva a enseñar a leer. La investigación muestra que el uso de estrategias como la lectura compartida, el enfoque fonético y el aprendizaje basado en proyectos son más efectivos cuando los docentes están debidamente capacitados en su aplicación. Sin embargo, la mayoría de los docentes en la realidad educativa de México se ven obligados a recurrir a métodos tradicionales debido a la falta de formación especializada y de recursos didácticos adecuados.

Esto sugiere que es importante desarrollar programas de formación continua que no solo brinden conocimientos teóricos, sino que también incluyan oportunidades para la práctica reflexiva y el aprendizaje colaborativo entre docentes. La literatura revisada subraya que la formación no debe ser un evento aislado, sino un proceso continuo que se adapte a las necesidades cambiantes del aula y del currículo (Rodríguez et al., 2024).

Para esta investigación se optó por una metodología mixta que combina elementos cuantitativos y cualitativos. La investigación cuantitativa proporciona datos numéricos que permiten medir la relación entre variables, como la formación y el desempeño en lectura. Por otro lado, la investigación cualitativa ofrece una perspectiva más profunda sobre las experiencias y percepciones de los docentes, lo que enriquece la interpretación de los resultados. El diseño metodológico corresponde a un estudio de caso. Las variables consideradas son la formación de los profesores y la enseñanza de la lectura en educación básica. Las técnicas aplicadas serán la entrevista semiestructurada, la observación participante y el cuestionario. Los instrumentos que se utilizarán para la recolección de información son: una guía para entrevista, un guion de observación y un cuestionario. La población objeto de estudio es una escuela primaria de turno matutino, y la muestra, seleccionada por criterio, está conformada por nueve docentes que han impartido clases durante los últimos cinco años en la fase tres de educación básica. Se elaborará una encuesta estructurada que incluirá preguntas que evalúen la formación inicial de los docentes, el conocimiento sobre metodologías de enseñanza de la lectura, la percepción sobre su propia autoeficacia en la enseñanza de la lectura, y las estrategias que emplean en sus aulas. Esta encuesta se implementará en línea, facilitando su distribución.

El análisis de los datos se llevará a cabo en varias etapas. En primer lugar, se procesarán los datos obtenidos de las encuestas utilizando herramientas de análisis estadístico. Se intentará identificar tendencias generales en las respuestas de los docentes, así como correlaciones entre variables, como la cantidad de formación recibida y las metodologías aplicadas en el aula. Esto permitirá generar un perfil de las competencias y desafíos de los docentes en Juárez.

Paralelamente, el análisis cualitativo será fundamental para profundizar en las percepciones de los docentes. Las entrevistas semiestructuradas se analizarán mediante un enfoque de análisis temático, considerando la organización de los datos en categorías que reflejen los principales temas de las experiencias docentes. Este método facilitará la identificación de patrones que ayuden a comprender la relación entre la formación docente y las prácticas de lectura en las aulas.

Las observaciones en aula se documentarán con base en criterios de análisis para proporcionar evidencia sobre cómo se llevan a la práctica las teorías y estrategias discutidas en las encuestas y entrevistas. A través de este análisis, se espera obtener una visión clara de la implementación real de las estrategias de enseñanza de la lectura y las posibles áreas de mejora en el contexto educacional de Juárez, Nuevo León.

Con miras a una planificación estructurada, a continuación se presenta un calendario detallado para la realización de entrevistas, observaciones y análisis de resultados. Este calendario (tabla 1) permite establecer un cronograma claro que garantice el cumplimiento de las metas de investigación.

Tabla 1

Calendario de actividades

Mes/año	Actividades
Marzo- Abril 2025	- Diseño y validación de instrumentos (encuestas y guiones de entrevistas). - Identificación y selección de la muestra de profesores en el municipio de Juárez, Nuevo León. - Desarrollo de guiones para las entrevistas semiestructuradas y diseño de herramientas para observaciones.
Mayo- Julio 2025	- Implementación y recopilación de datos a través de encuestas a docentes seleccionados. - Realización de entrevistas semiestructuradas - Observaciones de aula para documentar estrategias de enseñanza contextuales.
Agosto- Noviembre 2025	- Análisis preliminar de datos de encuestas (estadísticas descriptivas). - Compilación de notas y reflexiones de las observaciones de aula. - Análisis temático de entrevistas y observaciones (codificación de datos).

Consideraciones finales

La importancia de la lectura en las primeras etapas educativas es innegable, dado que establece las bases para el éxito escolar y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, los resultados preliminares y las observaciones realizadas evidencian que aún persisten importantes desafíos que afectan tanto la calidad de la enseñanza como el rendimiento de los estudiantes en esta área.

Un punto clave que ha surgido de los datos recopilados hasta el momento es la percepción de los docentes sobre la formación que han recibido para la enseñanza de la lectura. Las entrevistas realizadas han revelado que un porcentaje significativo de los docentes no se siente adecuadamente preparado para implementar metodologías diversas y efectivas. Aunque la mayoría de ellos han pasado por algún tipo de formación inicial, las deficiencias en la capacitación continua y la falta de actualización sobre enfoques pedagógicos innovadores son evidentes. Esto reafirma la necesidad de un desarrollo profesional continuo que complemente la formación inicial, adaptando las competencias docentes a las demandas del currículo actual.

Además, los resultados de la prueba IDAI en Nuevo León, que indican altos niveles de rezago en comprensión lectora, apuntan a una clara relación entre la formación docente y el desempeño estudiantil. Los índices de analfabetismo y problemas de lectura en el municipio de Juárez son alarmantes y subrayan la cuestión crítica que persiste: ¿Cómo puede mejorarse la formación inicial y continua de los docentes para fortalecer su capacidad de enseñar lectura con eficacia? Esta situación demanda urgentemente la revisión y rediseño de programas de formación docente, así como un compromiso institucional para brindar apoyo continuo y recursos adecuados a los profesores.

En esta línea, se espera que la metodología mixta utilizada en esta investigación permita alcanzar una comprensión más profunda del contexto educativo en Juárez, al combinar la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos. La aplicación de encuestas tiene como objetivo ofrecer una perspectiva general sobre el estado actual de la formación docente, mientras que las entrevistas buscarán aportar una visión más matizada acerca de las experiencias y percepciones del profesorado. Con ello, se pretende destacar la importancia de no limitar el análisis a cifras y estadísticas, sino de incorporar también narrativas humanas que reflejan las realidades vividas dentro del proceso educativo.

Por su parte, las observaciones en aula "aún por desarrollarse" se proyectan como una herramienta clave para captar de manera directa las estrategias que los docentes implementan en su práctica cotidiana. Se anticipa que, aun cuando algunos docentes no cuenten con formación especializada en la enseñanza de la lectura, muchos de ellos procuran integrar metodologías activas y participativas. No obstante, también se prevé que enfrenten limitaciones, como la escasez de recursos o la presión para cumplir con los objetivos académicos establecidos. Esta información permitirá reflexionar sobre el potencial de los profesores para adaptarse e innovar, siempre y cuando cuenten con el respaldo necesario y con lineamientos curriculares que les brinden mayor flexibilidad.

Se espera que los hallazgos contribuyan a responder de manera significativa a las preguntas formuladas. Se pretende establecer si existe una relación directa entre la calidad de la formación que reciben los docentes y la efectividad de las estrategias de lectura que aplican en el aula. Asimismo, se buscará comprender de qué manera las condiciones contextuales influyen en las prácticas pedagógicas, lo cual podría señalar la necesidad de dotar a los docentes de herramientas que les permitan adaptar su enseñanza a las características y necesidades particulares de sus estudiantes.

Sin embargo, es fundamental continuar investigando para obtener una visión más amplia y fundamentada. Por último, se plantea que para avanzar en la mejora de la enseñanza de la lectura en la fase tres de educación básica es imprescindible fomentar un diálogo constante entre los formadores de docentes, las instituciones educativas y las autoridades educativas. Esta relación sinérgica puede facilitar un flujo de información que permita a los educadores mantenerse al día con las mejores prácticas y metodologías que se adapten a las realidades de sus estudiantes. Una formación docente efectiva no puede ser vista como un evento aislado, sino como un proceso continuo que se nutre de la experiencia, la reflexión y la colaboración.

Referencias

Carrasco Altamirano, A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su empleo regular.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8 (17).

Carrasco Altamirano, A. (2018). *Primera infancia y literacidad. Leer con los bebés es indispensable y es posible. Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(3), Artículo 4. https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/4

Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos.* Paideia Latinoamericana. https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Emilia-Ferreiro.pdf

Rodríguez Ayala, S., Jiménez Longoria, O. D., & Soto Quiñones, M. (2024). *Investigaciones educativas: Formación y práctica docente*. Taberna Librería Editores.

Procesos de formación directiva para el desarrollo del liderazgo transformacional*

*Wendy Anel Carrillo Ponce***

Resumen

Los procesos actuales de formación directiva en México contrastan con la ejecución práctica de gestiones educativas y liderazgo participativo que buscan solventar las necesidades de contextos específicos en constante evolución y cambio. Un directivo debe asumir entre sus objetivos desarrollar una serie de competencias que le permitan realizar su función de forma eficaz y que al mismo tiempo mejoren la calidad educativa de su comunidad escolar. Generar una experiencia empírica reflexiva de autoevaluación de la función directiva permite detectar fortalezas y debilidades en las áreas de oportunidad de atención que podrían solventarse a través de procesos de profesionalización o de acompañamiento colegiado comunitario Los espacios de reflexión en la función directiva son fundamentales para el desarrollo y mejora continua de las instituciones educativas. Estos espacios permiten a los directores y equipos de liderazgo evaluar sus prácticas, compartir experiencias y fomentar un ambiente colaborativo que promueva la innovación y el cambio. La reflexión sistemática sobre la función directiva es clave para enfrentar los desafíos del contexto educativo actual y para garantizar una gestión efectiva que beneficie a toda la comunidad escolar. Del mismo modo, existen algunos temas de investigación relacionados con la función directiva que pueden aportar nuevos horizontes de conocimiento, como lo es el relativo a la generación de políticas educativas enfocadas a la formación profesional de los futuros directores, la exploración

* Línea temática: 4. Formación y ejercicio profesional.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Educación, tercer cuatrimestre. Instituto Universitario de las Américas y el Caribe, campus Colima.
anelui82@gmail.com

de diferentes estilos de liderazgo directivo, así como la gestión de recursos de inteligencia artificial en centros educativos.

Palabras clave: educación básica, investigación, formación de directores, liderazgo, excelencia educativa.

Introducción

El director escolar desempeña un papel esencial en el sistema educativo al gestionar no solo los aspectos administrativos de una institución, sino también al liderar procesos pedagógicos que impactan directamente en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. Su capacidad para enfrentar desafíos diversos es fundamental para garantizar una educación de calidad.

De acuerdo con Hernández Sampieri (2018), las investigaciones se originan en ideas o temas muy bien pensados, independientemente del enfoque o ruta que habremos de seguir, por ello que las ideas constituyen el primer acercamiento a la realidad o fenómeno a estudiar.

Complementando lo anteriormente descrito, cabe señalar que el contexto donde se originan las ideas también es un factor que incide en la selección de dichas ideas. En este sentido, al cambiar de cargo en este ciclo escolar, mis ideas previas sobre los temas de interés a investigar eran distintos cuando mi cargo era docente y lo son ahora que soy directora de un plantel educativo de educación primaria.

El siguiente paso a la generación de ideas, corresponde a la consulta de fuentes de investigación que a su vez pueden generar o refinar más ideas. Sobre este aspecto, Hernández Sampieri (2018), declara que existe una gran diversidad de fuentes que pueden generar ideas de investigación.

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, al experimentar un cambio de función en el sistema educativo y compartir experiencias con varios grupos de directores noveles, surge la inquietud por investigar el proceso de formación que ha de guiar a cada director en e desarrollo de su estilo de liderazgo y por ello la pregunta de investigación de este trabajo consiste en la siguiente:

¿Cómo impactan los procesos de formación directiva en el desarrollo de un liderazgo pedagógico transformacional en directores de educación primaria del estado de Colima?

Objetivo general

Examinar el impacto de los procesos de formación directiva en el desarrollo de un liderazgo pedagógico transformacional en directores de educación primaria del estado de Colima.

Objetivos específicos

- Indagar las preconcepciones sobre formación, capacitación y profesionalización presentes en el grupo de directores de primaria de dos zonas del estado de Colima.
- Identificar las características del tipo de liderazgo que se evidencian en el grupo de directores de educación primaria.
- Analizar la relación que se presenta entre los procesos de formación directiva y el tipo de liderazgo desarrollado en los directores.

De acuerdo con Hernández Sampieri. (2018), las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado, sin embargo, más adelante el mismo autor afirma que las hipótesis de trabajo cualitativas son pues, generales o amplias, emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos y avatares del curso de la investigación.

Tomando como referencia las ideas planteadas por el autor y considerando que este estudio es de corte cualitativo, se presenta entonces el siguiente ejercicio de redacción de la hipótesis.

Tabla 1

Elaboración de hipótesis

ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS	
Variable independiente (Lo que estudio)	**Variable dependiente (Lo que mido)**
Procesos de formación directiva	Desarrollo del liderazgo pedagógico transformacional
Unidades de observación	
Equipos directivos de varias zonas.	
Supuesto hipotético	
"Si se implementan políticas y estrategias de formación pertinentes en directores de escuelas primarias de Colima, se promoverá el desarrollo de un liderazgo pedagógico transformacional"	

Desarrollo

La función directiva en las escuelas primarias de México desempeña un papel crucial en la configuración del entorno educativo y en la promoción de la eficacia académica. Los directores no sólo son responsables de la gestión administrativa, sino que también actúan como agentes de cambio que influyen en la cultura escolar, motivan al personal docente y establecen vínculos comunitarios.

En México, es la USICAMM (Unidad del Sistema Para la Carrera de las Maestras y Maestros), el órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría de Educación Pública, que tiene a su cargo los procesos de promoción vertical para el acceso a funciones directivas y supervisión.

Dentro del proceso anteriormente señalado, se presentan, mediante la publicación de convocatoria y acuerdos, la serie de requisitos que un docente aspirante debe cumplir para tener la oportunidad de acceder a un proceso de promoción. Tales requisitos son denominados elementos multifactoriales, entre los que se encuentran la antigüedad, formación profesional, reconocimiento al buen desempeño, instrumento de apreciación de conocimientos, así como experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social. Asimismo, se agrega el requisito de generar una constancia de un curso autogestivo de función directiva mediante una plataforma.

En consideración a lo descrito con anterioridad, Antúnez, S., & Silva, P. (2020) afirman que la gran mayoría de los programas formativos en modo de másteres, postgrados o cursos de acreditación proponen unos contenidos de aprendizaje uniformes, estandarizados y rígidos que raramente consideran la diversidad de los contextos particulares en que se desempeñan quienes los estudian: tipología escolar, tamaño del centro, condiciones, restricciones, características del alumnado, grado de estabilidad del claustro, etc., ni el análisis de necesidades particulares consiguiente.

Hay que mencionar, además, lo que Villela-Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. C. (2016) declaran sobre la relevancia de analizar cómo es que hay directores que logran ser agentes de cambio y qué atributos les facilitan el establecer metas, guiar y lograr el compromiso de todos los actores escolares para un aprendizaje-enseñanza de calidad; esto con el propósito de generar conocimiento que pueda servir de guía en la formación de otros directores escolares.

Por ende, Antúnez, S., & Silva, P. (2020) plantean un conjunto de proposiciones que podrían ser consideradas en orden a mejorar los procesos de formación permanente de directivos escolares a través de una asesoría orientada preferentemente a la mejora de las competencias asociadas al liderazgo pedagógico: Gestionar el conocimiento en el ámbito local, promover el aprendizaje compartido, abrir puertas renovadas para el aprendizaje autónomo, priorizar momentos y temáticas, así como diagnosticar competencias propias para la tarea asesora.

Por otro lado, Díaz Delgado, M. A. (2022) enfatizan que el liderazgo es un área de estudio con desarrollo importante para unos, pero emergente para otros países de habla hispana. Es pertinente el estudio y reflexión sobre el tema en dichos contextos, debido a las implicaciones profundas que tiene el conocer quiénes, qué perfiles, de qué manera y bajo qué circunstancias se ejerce el liderazgo en el ámbito educativo a nivel iberoamericano.

De acuerdo con Bolívar (citado en Segovia, J. D., 2019) El liderazgo educativo se puede entender como aquel que dota de un sentido a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes.

Complementando las ideas previas sobre liderazgo, Echevarría Celis, M. C., Cárdenas Vázquez, L. E. y Mazatlán, S. (2022), reconocen que el concepto de liderazgo directivo desde el punto de vista transformacional, busca generar cambios trascendentales en las instituciones educativas como parte de la gestión escolar, el cual contiene las siguientes características: Carisma, consideración inclusiva e individual, estimulación intelectual, inspiración, tolerancia psicológica, participación con integración del colectivo y generación de eficacia hacia el cambio.

El desarrollo de los estilos de liderazgo directivo es un área de investigación que puede beneficiarse de diversas futuras investigaciones, especialmente en el contexto educativo, entre los cuales destacan: a) Realizar estudios comparativos entre diferentes estilos de liderazgo para determinar cuál es más efectivo en contextos específicos, b) investigar cómo los estilos de liderazgo deben adaptarse a diferentes contextos culturales dentro del ámbito educativo y c) investigar la efectividad de programas de formación en liderazgo para directivos escolares.

Por consiguiente, resulta pertinente destacar el estudio que realizan Villela-Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. C. (2016), con respecto a 8 casos de

directores escolares exitosos derivados del análisis de datos empíricos en México que evidenciaron la generación de un perfil basado en conocimientos, actitudes, rasgos de la personalidad y habilidades, donde se construyó un modelo de 18 competencias basado en el Proyecto Internacional de Directores Escolares Exitosos (ISSPP por sus siglas en inglés), el cual fue fundado por el Dr. Christopher Day en 2001 y que da inicio en la Universidad de Nottingham en Inglaterra. En la tabla 2 se puede observar cómo está conformado el perfil con la definición de cada uno de sus elementos.

Segovia, J. D. (2019) declara que el liderazgo educativo o dirección pedagógica de las escuelas se ha constituido, a nivel internacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación, un lugar clave en las agendas de las políticas educativas tanto de Europa como de Latinoamérica.

Continuando este orden de ideas Murillo, J. (2020) afirma que el director/a debe ser una persona comprometida con la escuela, con los docentes y con los estudiantes, un buen profesional, con una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.

Teniendo en cuenta la naturaleza social del problema de investigación y de los datos a analizar se trazó esta investigación bajo un paradigma cualitativo a través de un diseño de un estudio correlacional basado en teoría fundamentada.

En este sentido, Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018) afirman que la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos, además de flexible.

Tabla 2

Perfil del director escolar exitoso

Características individuales	Habilidad
Incluyente: El director tiene apertura para escuchar a los demás e incluir su aportación, sin embargo en ocasiones es el único que puede tomar una decisión.	*Generación de compromiso*: Es la capacidad del director para lograr el compromiso de la comunidad escolar.
Responsable: El director cumple con los compromisos que adquiere.	*Interacción social*: Es la capacidad del director para interactuar con otras personas.
Orientado a la mejora: El director está orientado hacia la mejora de la escuela.	*Liderazgo:* Es la capacidad del director de establecer una dirección y orientar a la comunidad escolar hacia una visión establecida.
Respetuoso: El director reconoce y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo.	*Comunicación efectiva*: Es la capacidad que tiene el director de comunicarse eficazmente al transmitir de manera clara y comprensible sus ideas además de escuchar con atención.
Congruente: El director mantiene concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo.	
Vocación al servicio educativo: El director le agrada su profesión y disfruta su trabajo.	**Conocimiento**
Prudente: El director es una persona que domina su temperamento, tiene sensatez y moderación en su trato con los demás, también una forma de mostrarlo es con tolerancia y paciencia.	*Sus colaboradores*: El director conoce a sus colaboradores y las aptitudes que cada uno tiene, además de cómo se relaciona con su entorno.
Perseverante: El director no se da por vencido e insiste hasta alcanzar los objetivos planteados.	*El contexto escolar*: El director conoce el contexto escolar y la comunidad en la que está situada la escuela.
Empático: El director se pone en el lugar de otras personas para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir.	*Las funciones de sus colaboradores*: El director conoce las funciones que le corresponden a cada uno de los puestos y personas que laboran dentro de la escuela.
Organizado: El director organiza los tiempos y las actividades de la escuela.	*Sus funciones*: El director conoce las funciones que debe realizar, en su mayoría derivadas de la definición de su puesto y que se encuentran dentro de las normas educativas.
Altas expectativas: El director espera de los demás y de sí mismo el mejor desempeño.	*Docencia:* El director conoce sobre docencia y como se lleva a cabo, al igual que sabe las estrategias para que sea efectiva.

Fuente: Villela-Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. C. (2016).

Es en este sentido que la teoría fundamentada es pertinente a este estudio debido al potencial de construcción y análisis de categorías que emerjan del contexto y de los participantes. Tal y como lo declaran Draucker et al., 2007; y Glaser y Strauss, 1967 (citados en Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C., 2018), la teoría fundamentada provee de un sentido de comprensión sólido porque "embona" en la situación bajo estudio, se trabaja de manera práctica, es sensible a las expresiones de los individuos del contexto considerado, además puede representar toda la complejidad descubierta en el proceso.

Para este proceso de investigación, el diseño que ha de guiar dicha estrategia será el de teoría fundamentada basada en un diseño sistemático. Este diseño resalta el empleo de ciertos pasos en el análisis de los datos y está basado en el procedimiento de Corbin y Strauss (2007).

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018) describen el diseño sistemático de la siguiente forma:

> Después de que efectuaste la codificación abierta generando las categorías o cuando las agrupaste en temas (codificación axial), seleccionas la categoría o tema que consideres más importante (regularmente son temas) y lo sitúas en el centro del proceso o planteamiento que se encuentra en exploración (recuerda que se le denomina categoría o tema central, categoría eje o fenómeno clave). Luego lo relacionas con las demás categorías o temas y produces la teoría y/o el modelo (pág. 527).

Por lo tanto, para efectos de este estudio cualitativo basado en la teoría fundamentada, la población está conformada por la totalidad de directores(as) de educación primaria de un municipio de Colima de la cual se obtendrá una muestra de 15 a 20 casos de personas con cargo de dirección de educación primaria que serán entrevistados y observados.

En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza, C. (2018) señalan que los tipos de muestras que suelen utilizarse en las investigaciones cualitativas son las no probabilísticas o dirigidas, cuya finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. Asimismo, en los estudios cualitativos, la muestra planteada inicialmente puede ser distinta a la muestra final. Es posible agregar casos que no se habían contemplado o excluir otros que sí se tenían en mente.

Por otro lado, Varela, T. V., & Sutton, L. H. (2021) afirman que Las decisiones de muestreo se centran en criterios teóricos bien delimitados para no perderse en la infinitud de posibilidades. De tal manera que al inicio de la investigación se desconoce el tamaño de la muestra y será precisado solamente al finalizar el estudio.

Con respecto al tipo de muestreo, Acuña, R. A. E., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., & Souza, F. C. (2021) explican que el muestreo teórico está presente a lo largo de la investigación y forma parte del proceso de análisis de los datos. Se refiere a la forma en la cual se recolectan los datos. La comparación constante facilita la emergencia de códigos conceptuales y categorías, a su vez estas serán

las que orienten la recolección de nuevos datos (nuevas entrevistas, notas de campo o documentos), con el fin de refinar las ya existentes, crear nuevas categorías, ampliar su nivel de abstracción y consolidar el desarrollo de la teoría a medida que emerge o se construye.

De acuerdo con Varela, T. V., & Sutton, L. H. (2021), cuando las categorías y las subcategorías se establecen de manera previa al proceso de recogida de datos, se dominan categorías apriorísticas (proceso deductivo); derivan de los marcos teóricos y conceptuales. Aquellas categorías nuevas que surgen durante el proceso de recolección de información se denominan emergentes (proceso inductivo).

En relación a la presentación de variables y categorías para este proceso de investigación, retomo lo anteriormente descrito por Varela, T. V., & Sutton, L. H. (2021) con respecto a su origen a priori derivadas de la revisión teórica en la cual me encuentro actualmente. A continuación, presento las categorías (dependiente e independiente) con sus respectivas variables iniciales, que posteriormente se enriquecerán con el trabajo en campo.

Esquema 1
Variables e indicadores



Con respecto a la elección de técnicas e instrumentos, Hernández-Sampieri y Mendoza, C. (2018) declaran que lo que se busca en un estudio cualitativo

es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, otros seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias "formas de expresión< de cada unidad de muestreo.

En este sentido, en un primer momento, se aplicará un cuestionario de salida o piloto basado en el instrumento TALIS 2018 para directores con algunas modificaciones acordes a la realidad regional y será a distancia mediante un formulario de Google, previa autorización de las autoridades educativas de las zonas donde ha de aplicarse. Este instrumento me permitirá afinar el diseño de un segundo cuestionario que se complemente con la revisión de la literatura.

Después del análisis del instrumento piloto y la revisión de la literatura se incorporarán al proceso los siguientes instrumentos:

Tabla 3

Técnicas e instrumentos de investigación

TÉCNICA	INSTRUMENTO
Observación	Diario de campo con guía previamente elaborada.
Entrevista	Semiestructurada, basada en TALIS 2018
Análisis documental	Revisión de literatura.
Bitácora de análisis	Memos analíticos.

Fuente: Elaboración propia basada en Hernández-Sampieri y Mendoza, C. (2018).

Con respecto al procesamiento de la información, Hernández-Sampieri y Mendoza, C. (2018), afirman que los propósitos centrales del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos; 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías); 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; 6) reconstruir hechos e historias; 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible; y 8) generar una teoría fundamentada en los datos.

Mi experiencia con respecto a la etapa del procesamiento de la información ha sido completamente manual. La única herramienta de software que he empleado en el pasado ha sido Excel. Sin embargo, en este proceso de investiga-

ción he decidido aceptar el reto de integrar un software de análisis de datos de corte cualitativo, como los siguientes:

Tabla 4
Comparación de software de corte cualitativo

ASPECTOS	ATLAS-TI	MAXQDA
Descripción	ATLAS.ti es una herramienta flexible que permite a los investigadores adaptar sus metodologías a las necesidades del análisis. Ofrece funcionalidades para codificar, crear memos y vincular segmentos de datos	MAXQDA es un software completo que admite múltiples tipos de datos (texto, audio, video) y ofrece herramientas para codificación, categorización y visualización de datos. Es fácil de usar y cuenta con una interfaz intuitiva que facilita el análisis cualitativo
Relación con teoría fundamentada.	ATLAS.ti es adecuado para la teoría fundamentada debido a su capacidad para manejar datos complejos y facilitar el proceso de codificación y análisis comparativo constante	MAXQDA es particularmente útil para la teoría fundamentada, ya que permite la codificación abierta, axial y selectiva, así como la visualización de relaciones entre códigos, lo que es esencial para desarrollar teorías emergentes

Fuente: Elaboración propia a partir de San Martín Cantero, Daniel. (2014).

Consideraciones finales

Tomando en consideración el objetivo general de este proceso de investigación, la revisión de la literatura ha evidenciado las primeras categorías e indicadores relacionados con las variables del problema de estudio. Del mismo modo, los diferentes artículos analizados han expuesto la falta de investigaciones sobre el tema, las características de los diferentes estilos de liderazgo, así como procesos de formación directiva en diferentes países.

Por otro lado, el diseño de un formulario como encuesta piloto brinda la oportunidad de obtener información acerca de lo propuesto en los objetivos específicos, así como afinar y validar el instrumento para la recolección de datos.

En la etapa del proceso de investigación en la que me encuentro, se enfatiza que la elección del municipio y de la zona escolar donde se realizará la selección

de la población y muestra está sujeta a la instalación de la ubicación de la plaza definitiva como directora al final del presente ciclo escolar. Sin embargo, en los meses siguientes que me encuentro realizando una encuesta exploratoria que tiene la intención de analizar las primeras variables y afinar el instrumento definitivo para recolección de datos, la cual se efectuará con una muestra de participantes voluntarios de varias zonas del municipio de Manzanillo que es donde actualmente me encuentro adscrita.

Referencias

Acuña, R. A. E., Arzuaga, M. A., Giraldo, C. V., & Souza, F. C. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la teoría fundamentada. Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales, (51), 185-229.

Antúnez, S., & Silva, P. (2020). La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. https://drive.google.com/file/d/1ejkBcnuYlfVOVYIFdOsiMGGOaW6doCoz/view?usp=drive_link

Díaz Delgado, M. A. (2022). Liderazgo educativo en Iberoamérica: Un mapeo de la investigación hispanohablante. Universidad Hebraica. https://drive.google.com/file/d/1yINsAOjUzEH6I-Wrh-iAz56_oRaSO8Gp/view?usp=drive_link

Echevarría Celis, M. C., Cárdenas Vázquez, L. E. y Mazatlán, S. (2022). Liderazgo directivo para favorecer el rol del docente en las prácticas inclusivas. Revista de Educación Inclusiva, 15(1), 131- 151.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V. https://drive.google.com/file/d/1EMvKaSITmbUIH3pXCbqBr58gQUTsqUGx/view?usp=drive_link

Murillo, J. (2020). Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. Red Iberoamericana de Investigación. https://drive.google.com/file/d/1e4vNgHBxa7tiGEcIVtyPEhUcAWIl1Wdy/view?usp=drive_link

OCDE (2018), Encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS): Cuestionario para directores, https://www.oecd.org/en/data/datasets/talis-2018-database.html#questionnaire

San Martín Cantero, Daniel. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista electrónica de investigación educativa, 16(1), 104-122. Recuperado en 17 de marzo de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.

Segovia, J. D. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Revista Mexicana de Investigación Educativa. https://drive.google.com/file/d/1H0qnNT7bwP9G4jzOqkR86nvwPoo7jbCb/view?usp=drive_link

Varela, T. V., & Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. Investigación en educación médica, 10(40), 97-104.

Villela-Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. C. (2016). Modelo de Competencias como Instrumento de Evaluación de la Dirección Escolar. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 8(2). https://doi.org/10.15366/riee2015.8.2.002

Estrategias de lectura en textos académicos con estudiantes normalistas de primer y último grado*

*Andrea Martínez Sandoval***

Resumen

Esta investigación parte del problema que enfrentan los estudiantes de nivel superior al transitar de la comprensión general de textos a la comprensión de textos académicos, caracterizados por un lenguaje formal y especializado propio de cada disciplina. El objetivo general es analizar y contrastar las estrategias de lectura utilizadas en textos académicos por estudiantes de primer y cuarto año de una escuela normal ubicada en el centro de Toluca. Los objetivos específicos incluyen identificar los materiales que consultan al momento de leer, los factores que influyen en su elección y el impacto de la concentración en la lectura prolongada. Para ello, se empleará un enfoque cualitativo que contempla como estrategia metodológica el estudio de caso, por lo que se utilizarán entrevistas en profundidad y observación participante. Este enfoque permitirá contrastar los procesos formativos que experimentan los estudiantes que inician su trayectoria con aquellos que están por concluirla, haciendo énfasis en las estrategias lectoras desarrolladas a lo largo de su formación. El estudio se enmarca en el contexto de las escuelas normales y se sustenta en aportes teóricos relevantes sobre la lectura académica, entre los que destacan las contribuciones de Isabel Solé, Paula Carlino, Alma Carrasco Altamirano y otros autores contemporáneos que abordan la comprensión y enseñanza de la lectura.

Palabras clave: lectura, estrategias de lectura, textos académicos, normalistas, materiales, concentración.

* Línea temática: 6. Formación y procesos socio históricos e institucionales (normales y UPN). Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Investigación Educativa. Modalidad escolarizada. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del estado de México.
andrea.martínez.toluca@gmail.com

Introducción

Mi objeto de estudio parte de *tres experiencias recientes* como alumna en nivel posgrado y tres datos relevantes obtenidos de la última investigación hecha por el INEGI y el modulo sobre lectura MOLEC en 2024. Primero en relación a mis experiencias como maestrante, he de decir que la gran cantidad de libros y artículos académicos que debía leer en la maestría causó sobre carga y falta de concentración los primeros semestres; en segundo lugar, la densidad de los textos académicos trabajados en los seminarios básicos, cuyo lenguaje técnico especializado representó un desafío adicional debido a su complejidad y pertenencia a cada disciplina; y, finalmente la escasa variedad de estrategias de lectura que logré adquirir durante mi formación docente, las cuales de haber sido fortalecidas a lo largo de mi carrera, me hubieran proporcionado herramientas y conocimientos para comprender textos especializados con mayor eficacia y en menor tiempo.

Lo que a nivel personal me hizo cuestionar si en verdad sabía leer o si acaso *se asumía que la lectura es una habilidad que se adquiere una sola vez y para siempre*, cuando un número de estudios sugiere, que "la lectura académica en niveles superiores requiere de una diversidad de habilidades más complejas conforme avanzas de nivel" (Carlino, P. 2005) por lo que no basta con aprender a leer una sola vez, sino que es necesario reforzar esas estrategias lectoras continuamente.

Problema de investigación

El problema de la lectura desde su enseñanza en niveles básicos y hasta su consolidación en los niveles académicos más altos, siempre ha estado en el foco de diferentes investigaciones. Por lo que retomo *tres ejemplos* según cifras oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), por medio del Módulo sobre Lectura (MOLEC) para respaldar mi problema de investigación además de las tres razones personales mencionadas anteriormente. En primer lugar, el porcentaje de población lectora disminuyó 14.6 puntos porcentuales entre 2015 (84.2 %) y 2024 (69.6 %). En segundo lugar, con relación a los materiales, lo más leído fueron los libros con 41.8%. Siguieron las páginas de internet, foros o blogs 39.4%, revistas 21.7, periódicos 17.8% e historietas 4.6%. En tercer lugar, la diferencia en el acceso a libros durante la infancia, entre la población lectora y la no lectora, por un lado, siete de cada 10 personas recor-

daron que había libros diferentes a los de texto en su casa; en contraste con la no lectora, cuatro de cada 10 personas no lectoras tenían este tipo de libros en su casa, lo que da un dato relevante acerca del contexto familiar.

Finalmente, retomando los tres aspectos personales y contrastarlos con los datos obtenidos del INEGI pude darme cuenta que uno de los *problemas* que surge en la lectura, en especial en niveles superiores, se da en el *transitar de la comprensión general de textos a la comprensión de textos académicos*, los cuales son materiales que están caracterizados por un lenguaje más formal y especializado propio de cada disciplina y que involucra el uso de textos más extensos, de nivel avanzado que requieren mayor concentración y análisis, los cuales si no fueron reforzados en un contexto escolar o familiar causan rezago. Johan Hari (2023), en su libro "El valor de la atención", textualmente menciona: "las actividades que exigen formas de concentración más prolongada - como la lectura de un libro- llevan años en caída libre" (pág. 23). Por lo que las nuevas generaciones lejos están de ser buenos lectores si no utilizan las estrategias de lectura adecuadas. Obviamente la comprensión de textos académicos representa no solo un reto importante para los estudiantes de nivel superior, sino especialmente en el ámbito de la formación docente al ser una comunidad disciplinar, donde se espera que los futuros maestros no solo comprendan contenidos especializados, sino que desarrollen habilidades lectoras que luego sean transferibles a su práctica profesional. Es por eso, que en base a ese contexto me gustaría realizar mi investigación en una Escuela Normal Superior, principalmente porque el estado de México alberga el mayor número de escuelas normales en el país y estas son las instituciones más longevas encargadas de formar a los futuros docentes mexiquenses.

En mi supuesto de que la educación normal mexiquense brinda educación de vanguardia y se preocupa por la enseñanza de estrategias de lectura que forma buenos lectores, considero de vital importancia contrastar los procesos formativos que experimentan los estudiantes de primer grado que inician su trayectoria con aquellos de cuarto grado que están por concluirla, para comprender cómo evolucionan dichas estrategias de lectura a lo largo de su trayecto formativo. Esto me lleva a postular la siguiente pregunta de investigación

Pregunta general

¿Qué estrategias de lectura con textos académicos usan los estudiantes normalistas de primer y cuarto año?

Preguntas específicas

1. ¿Qué tipos de materiales consultan los estudiantes de primer y cuarto año al momento de leer textos académicos?
2. ¿Qué factores influyen en la elección de estrategias de lectura académica entre los estudiantes normalistas de primer y los de cuarto año?
3. ¿Cómo impacta la concentración en la lectura prolongada de textos académicos entre los estudiantes normalistas de primer y los de cuarto año?

Objetivo general

Analizar y contrastar las estrategias de lectura utilizadas en textos académicos por estudiantes de primer y cuarto año de una escuela normal ubicada en Toluca.

Objetivos específicos

Aunado a mi objetivo general, desgloso tres objetivos específicos que se relacionan entre sí para dar respuesta a mi objeto de investigación.

1. Identificar y describir los tipos de materiales que consultan los estudiantes de primer y cuarto año al momento de leer textos académicos.
2. Analizar y contrastar los factores que influyen en la elección de las estrategias de lectura académica entre los estudiantes de primer y cuarto año.
3. Examinar la influencia de la concentración en la lectura prolongada de textos académicos entre los estudiantes de primer y cuarto año.

Desarrollo

Enfoque teórico

La lectura académica es un proceso complejo que involucra una serie de estrategias cognitivas y meta cognitivas, mediadas por diversos factores contextuales como personales. En este marco teórico, se explorarán las principales teorías y conceptos que sustentan este objeto de investigación.

Para empezar, me centraré en la perspectiva de Isabel Solé (2009) para abordar el concepto de lectura ya que es una de las autoras más influyentes en el campo. Según Solé, leer no solo implica decodificar palabras, sino que es un proceso activo en el que el lector construye significado a partir de los textos. Además, sus estudios acerca de las estrategias de lectura (anticipación, inferencia, organización de la información y monitoreo de la comprensión) me brindarán un soporte fundamental para lograr una investigación más estructurada, pues ella hace una diferencia en los momentos: antes, durante y después de leer un texto. Cronológicamente agregaré las aportaciones de Van Dick y Kintsch (1983), quien define estrategia como la idea que un agente tiene acerca de la mejor forma de actuar con la finalidad de lograr una meta y Pritchard (1999), quien argumenta que una estrategia es la acción deliberada que un lector voluntariamente realiza para desarrollar la comprensión.

Para el concepto de textos académicos utilizaré la referencia de Bajtín (1970), quien los define como "un género discursivo con características comunes que los nuclean y los hacen ser un tipo estable de enunciados y a su vez con características que los diferencian, las cuales responden a la lógica del funcionamiento del área del conocimiento de la que el texto forma parte".

Además, los aportes de Paula Carlino y Alma Carrasco Altamirano proporcionaran un enfoque integral para entender los procesos involucrados en la lectura académica desde las diferentes disciplinas, especialmente en el nivel superior y junto con Roy Baumeister podré examinar la influencia de la concentración en la lectura prolongada de textos académicos para identificar si la concentración es un factor que afecta el uso o efectividad de las estrategias lectoras.

Finalmente, con relación a mi objeto de estudio en las escuelas normales, como ex alumna puedo decir que estas se caracterizan por tener una cultura escolar que promueve la responsabilidad, la disciplina y valores como la tolerancia y el respeto. Para ello, retomo los aportes de Tagiuri y Litwin (1982) quienes mencionan que la cultura escolar incluye sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas generales y significados dentro del sistema social caracterizado por un patrón de relaciones de personas y grupos dentro de ese sistema. Lo que me permitirá identificar cómo los estudiantes normalistas experimentan la cultura escolar en su proceso de lectura académica.

Enfoque metodológico

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y la estrategia metodológica será un estudio de caso, lo que permitirá explorar las estrategias de lectura desde la perspectiva de los propios estudiantes y así comprender las experiencias, significados y decisiones que los estudiantes construyen.

La investigación se desarrollará con estudiantes normalistas de primer y cuarto año de una escuela normal pública del estado de México porque esto me permitirá contrastar los procesos que experimentan los estudiantes de primer grado que inician su trayectoria con aquellos de cuarto grado que están por concluirla, y así comprender cómo evolucionan dichas estrategias de lectura en textos académicos a lo largo de su trayecto formativo.

Para acceder a las experiencias, significados y decisiones respecto a las estrategias de lectura empleadas en textos académicos por los participantes, se utilizarán entrevistas en profundidad grabadas previa autorización del informante, observación participante y grupos focales que permitan triangular la información recabada.

- Entrevistas en profundidad: Permitirán identificar los materiales empleados, las estrategias de lectura que adoptan los estudiantes, y las situaciones que favorecen o dificultan su concentración.
- Observación participante: Permitirá la observación directa y el análisis de textos académicos trabajados en el aula por el alumno para triangular la información recaudada en la entrevista con los informantes.
- Grupos focales: Permitirá el análisis e investigación directa de las estrategias de lectura usadas por aquellos alumnos con mejores calificaciones tanto de primer como cuarto año.

Consideraciones finales

A continuación, se presenta la matriz de análisis, partiendo del concepto clave: Estrategias de lectura y del cual desprenden dos categorías principales: Estudiante con sus subtemas: trayectoria educativa, contexto familiar, lectura por placer, materiales para la lectura académica, estrategias de lectura, e Institución con sus subtemas: plan de estudios y docentes, ambas categorías y subtemas

cuentan con sus preguntas ejes. Los cuales servirán para realizar el trabajo de campo del mes de abril al mes de junio del presente año.

Concepto:	Tema	Subtema	Preguntas Eje
Estrategias de lectura	Estudiante	Trayectoria educativa	¿De qué preparatoria provienes?
			¿Con qué promedio saliste?
			¿Qué carrera estas estudiando?
			¿Cuáles fueron tus principales razones para estudiar esta carrera?
			¿Qué promedio tienes ahora?
		Contexto familiar	¿Cuál es el último grado de estudios de tu padre?
			¿A qué se dedica tu padre?
			¿Cuál es el último grado de estudios de tu madre?
			¿A qué se dedica tu madre?
			¿Qué materiales de lectura tienes en casa?
			¿En qué espacio de tu casa puedes leer?
			¿Qué actividades realizan en familia que promuevan la lectura?
		Lectura por placer	¿Qué piensas acerca de leer por placer?
			¿Qué características tienen los libros que más te han gustado?
			¿Cuál es tu género literario favorito (narrativo, lírico, dramático)?
			¿Cuál fue el último libro que leíste?
			¿Cada cuándo lees libros que te gustan?
			¿Cuál es tu horario preferido para leer?
			¿Con quién compartes lo que lees?
			¿Qué piensas acerca de compartir lo que lees?
			¿Cómo financias los libros que te gustan?
			¿Qué librerías frecuentas?
			¿Cuántos libros compras al año?
			¿Qué piensas de los audio libros?
		Materiales para la lectura Académica	¿En qué tipo de formato prefieres leer? ¿Físico o Digital?
			¿Por qué prefieres ese formato?
			¿Qué características identificas en los textos académicos?
			¿Qué materiales necesitas antes de empezar a leer un texto académico?
			Durante la lectura de textos académicos, ¿qué materiales consultas?
			¿Qué recursos digitales usas para descargar textos académicos?
			¿Qué tipo de materiales consultas en bibliotecas?
			¿Qué piensas de los foros y blogs?
			¿Qué tipo de materiales consultas en bibliotecas?
		Estrategias de lectura	¿Para ti, qué es una estrategia?
			¿Qué estrategias de lectura conoces?
			¿Para qué usar estrategias de lectura en el nivel superior?
			¿Qué información te da el título en una lectura?
			¿Cómo identificas las ideas principales de un texto?
			¿Qué dificultades identificas al momento de leer textos académicos?
			¿Cómo evitas distraerte cuando son textos académicos largos?
			¿Qué haces cuando no entiendes un concepto?
			¿En qué ocasiones re-lees un párrafo?
			¿Cuándo lees qué haces con tu celular?
			¿Consideras que tu celular puede ser un distractor al momento de leer?
			¿Qué piensas de hacer pausas al momento de leer?
			¿Cuándo pausas la lectura, utilizas algún separador, doblas la hoja o la marcas?
			¿Qué tipos de separadores utilizas?
			¿En qué situación no finalizas una lectura académica?
			¿Qué productos realizas después de leer?
			¿Quién sugiere estos productos?
			¿Cuántos de estos productos son compartidos con tus compañeros?
			¿Qué prefieres, leer de forma individual o en equipo? ¿Por qué?
			¿Qué piensas de exponer temas después de leer?

Concepto:	Tema	Subtema	Preguntas Eje
Estrategias de lectura	Institución	Plan de estudios	¿Por qué crees que debes leer en el nivel superior?
			¿Cuánto tiempo dedicabas a la lectura en Prepa y cuánto tiempo empleas ahora?
			¿Qué características identificas entre los textos trabajados en preparatoria y los que trabajas ahora en este nivel?
			¿En qué momentos puedes sugerir lecturas diferentes a tu plan de estudios?
			¿Qué tan frecuente tus maestros te recomiendan libros no académicos?
		Docentes	Antes de leer, ¿Cómo introducen un texto nuevo tus docentes?
			¿Qué tipo de preguntas realizan tus docentes para generar curiosidad en un texto académico?
			¿Por qué es necesario conocer el propósito de un texto antes de leerlo?
			¿Cuántos de tus docentes comparten el propósito de lo que vas a leer?
			Durante la lectura, ¿Qué hace el docente para mantenerlos enfocados?
			Normalmente, ¿Quién lee en voz alta?
			Después de leer, ¿Qué estrategias de lectura sugieren tus docentes?
			De los textos académicos trabajados ¿Cuál ha sido el más difícil de entender hasta ahora?
			De los textos académicos trabajados ¿Cuál ha sido el más fácil de entender hasta ahora?

Referencias

Arnoux, Elvira. 2002. La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva (1). Uni-Pluri/versidad, 3(2), 17-23. Recuperado de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de cultura económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf

Carrasco Altamirano, Alma (2000) La comprensión de la lectura en alumnos de 5° y 6° grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos, tesis de doctorado UAA, serie tesis, 2002, Aguascalientes.

Elias, María Esther (2015) La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo, en: Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal. Vol. 19 (2), mayo-agosto 2015, pp. 285 – 301. (PDF AU1)

Ferreiro, Emilia, Gomez Palacios, Margarita et al. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, fascículos 1 al 5, edición especial de la Dirección General de Educación Especia, México: SEP-OEA.

Guerrero, Laura y Esquivel Peña, Melisa (2011). Lectura y escritura En Crispín, Ma Luisa, Aprendizaje autónomo: una guía para la docencia. México: Universidad Iberoamericana.

INEGI.MOLEC 2015 y 2024 https://www.inegi.org.mx/programas/molec/

Isabel, Solé. Estrategias de lectura. ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona, 2009.

Pritchard, Robert (1990). The effects of cultural schemata on Reading procesing strategies, en Reading research Quarterly, vol. 25, núm 4, pp. 273-295.

Fuster, Y. (2016). El Texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. Palabra Clave, 5(2), 1-11. Artículo e007. Recuperado de http://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCv5n2a02 [Links]

Van Dijk, T. y Kintsch, W (1983). Strategies of discourse comphrehension, Nueva York: Academic Press. Chapter 2. pp. 21-60

Configurando la docencia: elementos clave para la formación de la identidad profesional en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Inicial en Tlaxcala*

*Pascuala Avendaño Báez***

Resumen

La educación superior tiene la encomienda de formar a futuros profesionales capaces de desarrollarse en el ámbito laboral con las habilidades, conocimientos, valores y una identidad propia de su formación que les permita identificarse y pertenecer con un grupo en particular. La presente ponencia es parte de una investigación doctoral que busca dar respuesta a la pregunta, ¿Qué factores académicos, personales y contextuales influyen para potencializar la formación de la identidad profesional de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Inicial del estado de Tlaxcala? Hasta este punto de la investigación se ha realizado un análisis teórico sobre la identidad y los factores que la determinan, así como con ayuda de las representaciones sociales a las que están sujetos, dicha información nos permitirá comprender como las experiencias formativas, académicas, personales y contextuales se entrelazan en una configuración que permite dar una identidad propia a los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Inicial en Tlaxcala. Los hallazgos preliminares que hemos encontrado revelan la importancia de la influencia que tiene el contexto sociocultural en el que los estudiantes se encuentran inmersos, y a su vez el contacto que tienen con personas cercanas a su círculo personal, social y académico, con lo que hasta el momento se puede dar una primera conclusión de que las representaciones sociales que se tienen de los sujetos en formación

* Línea temática: 9. Formación e identidad.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 45%.

** Doctorado en Investigación Educativa, cuarto semestre. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
pazed1787@gmail.com

está más enfocado en la parte asistencial que pedagógica, por lo que se busca reconfigurar la importancia de los futuros licenciados en educación inicial.

Palabras clave: Identidad profesional, formación inicial de profesores, educación inicial, estudiantes.

Introducción

El proceso de formación de la identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en educación inicial es vista con una perspectiva que implica complejidad y diversos factores, dicha identidad profesional es de suma importancia para comprender el compromiso y el desempeño que los estudiantes realizan dentro de las aulas mediante sus prácticas pedagógicas.

Por medio de un análisis del contexto en México y particularmente en el estado de Tlaxcala en el que la educación inicial muestra una trayectoria relevante (Vázquez, 2022) es necesario comprender cómo las dinámicas de los estudiantes normalistas influyen para concebirse como futuros profesionales de la educación inicial. Esta ponencia presenta avances de la investigación doctoral que aborda la problemática centrándose en los procesos de formación que van a permitir moldear y permear en la identidad profesional de los futuros licenciados de educación inicial en el estado de Tlaxcala.

Esta investigación tiene como problema principal enfocar en comprender cómo es que la formación de la identidad profesional en estudiantes de educación inicial se ve estrechamente ligada a una construcción de representaciones sociales que permean en el contexto educativo. A pesar de que hay investigaciones que hablan sobre la identidad profesional y las representaciones sociales en diversos ámbitos es una necesidad de integrar estas dos perspectivas teóricas para comprender cómo es la dinámica de los procesos de formación y cómo es que se internalizan los roles profesionales.

Esta integración permitirá visualizar cómo se analiza la identidad como un constructo puramente individual o las representaciones sociales como fenómenos vinculadas a la subjetividad y a la formación del ser. El objetivo de esta investigación es interpretar la interrelación entre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes en educación inicial y la elaboración y apropiación de representaciones sociales en el contexto de su formación educativa. Para esta investigación se ha establecido como pregunta principal ¿Qué factores académicos, personales y contextuales influyen para potencializar la

formación de la identidad profesional de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Inicial del estado de Tlaxcala?, además se establece como hipótesis que las experiencias personales y contextuales ayudan a formar la identidad de los estudiantes de la licenciatura en educación inicial y como hipótesis nula: que las experiencias personales y los factores contextuales no influyen en la formación de la identidad de los licenciados en educación inicial.

Desarrollo

Para la realización de esta investigación se ha retomado como enfoque teórico principal la teoría de la construcción social de la realidad propuesta por los autores Berger y Luckman (1968), lo que ayuda a entender de manera social cómo está construida la identidad profesional, esta teoría se sustenta en que la identidad surge de establecer un diálogo entre los individuos y la sociedad que lo rodea a través de dos procesos, internalización y externalización. La formación profesional está rodeada de un contexto donde los estudiantes van a ir internalizando los roles, normas y valores propuestos por la sociedad y de igual manera los externalizan por medio de un contexto profesional en el que se encuentran inmersos y de las instituciones educativas de las cuales están sujetos.

La formación y adquisición de una identidad profesional propia de los futuros licenciados en educación inicial es un paso esencial. Dicha identidad se va a constituir como un conjunto de características que dotan al individuo de una autodefinición particular que le permite transformarse a través de las interacciones diarias y las experiencias formativas que van a ir adquiriendo. Es necesario comprender cómo estos mecanismos que subyacen de dichas interacciones van a configurar una identidad crucial de manera especial para la formación docente en un contexto en específico como es el de las escuelas normales en Tlaxcala.

Una de las bases teóricas relevantes para esta investigación se trata de las representaciones sociales qué ha sido estudiada por diversos autores. Abric (1994) Menciona que el conocimiento del mundo social y la realidad se van a ir construyendo y se comparten de manera colectiva, además que dichas representaciones sociales van a ser definidas como un conjunto que está organizado por características tanto en su contenido (informaciones y actitudes) como por la estructura interna (Abric, 1994). Esta organización no está dada de manera aleatoria, es decir, que se articula en torno a un núcleo central que

le va a conferir significados a dichas representaciones y que a su vez van a permitir determinar las jerarquías entre sus elementos. El entendimiento de estas estructuras y los elementos que lo rodean es esencial para analizar cómo es que las representaciones sociales intervienen en las prácticas de los estudiantes de educación inicial en el estado de Tlaxcala.

Estas representaciones sociales no sólo son descripciones pasivas de la realidad, más bien, poseen una función que prescribe las modalidades de acción y los comportamientos que suceden en el contexto en el que los estudiantes se encuentran inmersos. La relevancia en la formación de la identidad profesional docente se fundamenta en el papel esencial para una constitución de una identidad social y personal. Para Abric (1998) Representaciones sociales aportan para la elaboración de una identidad que será gratificante y que a su vez permite la regulación de conflictos identitario que puedan surgir en el proceso de asumir nuevos roles profesionales, a través de las representaciones sociales el mundo llega a ser lo que pensamos que debe ser.

Para ayudar a complementar la perspectiva propuesta de las representaciones sociales nos hemos apoyado de la construcción de la realidad social propuesta por Berger y Luckman (1968) ofrece un marco para entender cómo es que las instituciones y la interacción social van estructurando la percepción individual. Para dichos autores la socialización es tanto primaria como secundaria, además de ser un proceso clave mediante el cual los individuos van a internalizar el mundo social y objetivado que los rodea. En el contexto de la formación normalista la socialización secundaria es particularmente relevante ya que implica la internalización de "subuniversos de significado que pueden hallarse socialmente estructurados según criterios diversos: el sexo, la edad, la ocupación, la tendencia religiosa, el gusto estético, etc." (Berger et al., 1968, p. 111), y esto se relaciona con el significado propio de la profesión docente.

El paso por la escuela normal constituye un espacio crucial para la socialización secundaria donde los estudiantes son aprehendidos como "funcionarios institucionales" (Berger et al., 1968, p. 179), dicha escuela les permite adquirir y transmitir conocimiento específico. La socialización eficaz en este entorno ayuda a que el comportamiento se dé de manera espontánea por las vías establecidas, lo que lo vuelve previsible y controlado.

Por medio de los factores sociales se va a permitir la formación de la identidad docente, a partir de la premisa en que las personas realizan interacciones con el contexto que los rodea y estos a su vez asumen roles en el entorno educa-

tivo, los que moldeará las percepciones y las expectativas sobre el rol docente. Para Mercado y Hernández (2010), La identidad colectiva es el resultado de la realización de prácticas sociales en las que implica la participación activa de los sujetos en sus respectivos grupos de referencia. En este sentido, la docencia está mediada por las expectativas sociales, que no solo determinarán los roles que los docentes desempeñan sino que además abonan al sentido de pertenencia de un grupo en específico.

La cultura está estrechamente ligada con las normas, los valores y las creencias del entorno en el que se desenvuelven los individuos, en este caso los estudiantes normalistas de educación inicial. Para Giménez (2005), señala que la identidad y la cultura son inseparables, hoy ya que la identidad se va a construir con base en los materiales culturales que se encuentran disponibles. En este caso del docente, incluye tradiciones educativas, expectativas sobre la enseñanza y cambios dentro del aula.

En el proceso de configurar la docencia como identidad profesional, emergen varios elementos clave para la articulación de estas perspectivas teóricas:

1. Contexto sociocultural e institucional: las representaciones sociales están estrechamente ligadas por la historia, el contexto y la cultura de las personas, para Rodríguez y Cárdenas (2020) La cultura es vista como un elemento de poder, el compromiso y la autoridad en una sociedad. En el estado de Tlaxcala las normas impuestas socialmente, así como las costumbres y convicciones que rodean a la educación inicial y los roles que los docentes desempeñan, Influyen en las percepciones y expectativas de los estudiantes normalistas. El contexto que rodea a la institución específicamente de la escuela normal en Tlaxcala dotada de historia propia docentes y planes de estudio, así como de las prácticas pedagógicas que los estudiantes desempeñan van a intervenir de manera fundamental en cómo se visualizan las representaciones sociales de la profesión y por consecuencia influirán directamente en la identidad.
2. El rol docente y su representación: los futuros licenciados en educación inicial como estudiantes normalistas construyen de manera activa representaciones sociales a partir De lo que significa para ellos el ser docente en educación inicial. Dichas representaciones sociales van a incluir actitudes sobre el rol que desempeñan y a su vez van a organizar y dar una estructura

a estos contenidos a través de un núcleo central que son las prácticas pedagógicas dentro de las aulas.

3. Representaciones sociales y prácticas pedagógicas: como se ha mencionado las representaciones sociales no son estáticas; más bien son conjuntos dinámicos cuya función principal es la de producir comportamientos y relaciones con el medio que los rodea. Crucialmente, las prácticas tienen un efecto de capital transformador en las representaciones sociales (Abric, 1994). El acceso a nuevas prácticas permite modificar de manera masiva la estructura de dichas representaciones. Dentro de la formación normalista las prácticas de los docentes (observación y ayudantía) muestran a los estudiantes una realidad del aula que puede desafiar o reforzar sus representaciones iniciales, a su vez influir directamente en la configuración y desarrollo de su identidad profesional.
4. El lenguaje y la comunicación en la identidad profesional: para Berger y Luckman. (1968) El lenguaje es esencial para lograr la internalización de los esquemas motivacionales e interpretativos que van a definir institucionalmente el rol del docente. A través del lenguaje que se comparte dentro de la comunidad normalista entre profesores compañeros y otros actores, los estudiantes construyen significados sobre la enseñanza y el aprendizaje (Rodríguez & Cárdenas, 2020). En este sentido el lenguaje profesional propio de la educación inicial se va a convertir en un instrumento para objetivar y clasificar las experiencias del aula, con base en lo que dice Moscovici (1979) este lenguaje va a contribuir a afianzar las representaciones sociales que se tienen de la docencia y a su vez la comunicación académica y cotidiana entre estudiantes y profesores jugará un papel esencial para la difusión y la consolidación de estas representaciones.
5. La ideología y valores: los valores que posee el individuo y su ideología constituyen la base de los elementos para configurar las representaciones sociales (Berger et al., 1968). La percepción que se tiene de un objeto social como lo es la docencia, está asociada a un grupo y a su misma finalidad, lo que permite orientar la intención y la percepción. Dentro de la formación de los estudiantes normalistas los valores personales que se adquieren dentro de una socialización primaria como lo es la familia van a interactuar con los valores y la ideología institucional y profesional, influyendo en la construcción de un núcleo central de la representación del rol docente y, por consecuencia en la identidad profesional de los estudiantes.

Como se ha mencionado, la configuración de la identidad profesional en los estudiantes normalistas de educación inicial en Tlaxcala es un proceso que está mediado por una interacción compleja de los elementos descritos, y reflejada en la construcción y transformación de sus representaciones sociales. De tal manera que, en la forma en cómo perciban la representación del "ser docente", lo que Abric (1994) Denomina como "papel propio" (p. 63) determinará en gran medida la postura futura que los estudiantes tomen, incluyendo la elección de la institución educativa donde trabajen en un futuro o la modalidad de ejercicio profesional.

Para el estudio de procesos de configuración identitaria que se dan a través de las representaciones sociales exigen un acercamiento a metodologías variadas, ya que ninguna técnica va a permitir aprehender de manera conjunta el contenido, la estructura interna y el núcleo central de la representación. Por lo que para la fase de investigación se contempla incluir la recolección del contenido a través de entrevistas semiestructuradas y autobiografías que van a permitir la búsqueda de la estructura y el núcleo central, así como el análisis de la argumentación para contextualizar las representaciones sociales que los estudiantes normalistas emerjan.

Consideraciones finales

Esta investigación doctoral ofrece una mirada profunda a los procesos de formación que influyen de manera directa en la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes en educación inicial en el estado de Tlaxcala. Entre los resultados preliminares resalta la conexión entre las experiencias formativas y la urgencia de un "ser docente" en construcción. Se espera que esta ponencia contribuya a fortalecer el diálogo de la identidad profesional en él VIII ENEPE a desarrollarse próximamente en la ciudad de Monterrey, y así comprender la importancia de estos espacios de diálogo en la formación de estudiantes de posgrado y sus implicaciones en la mejora de los programas de formación inicial.

En conclusión, la configuración de la docencia como parte de la identidad profesional en estudiantes normalistas de la licenciatura en educación inicial en Tlaxcala se da a través de un proceso complejo en el que la construcción social de la realidad, la socialización que se da dentro de la institución, así como la influencia que tiene el contexto social y cultural, la internalización de valo-

res y discursos profesionales, abonan a la formación y transformación de las representaciones sociales dinámicas sobre el rol docente. El núcleo central de estas representaciones particularmente la percepción del "papel propio" (Abric, 1994, p. 63), Va a actuar como principio organizador para orientar la comprensión de la profesión y determinar las futuras prácticas y tomas de decisiones de los estudiantes normalistas. Comprender estos elementos clave mediante un acercamiento multi metodológico es indispensable para el diseño de programas de formación docente que ayuden a una configuración identitaria que sea sólida y reflexiva, preparando a los futuros educadores para los desafíos de la profesión en su contexto particular. La aplicación de estos Marcos teóricos a través de la presente investigación empírica que se da en el estado de Tlaxcala es un paso necesario para informar y transformar prácticas educativas más efectivas.

Referencias

Abric, J. C. (1994). Prácticas sociales y representaciones. *México: Ediciones Coyoacán*.

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu Buenos Aires.

Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de La Cultura y Las Artes. México*, 5–8.

Mercado Maldonado, A., & Hernández Oliva, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, *17*(53), 229–251.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis: su imagen y su público. In *El psicoanálisis: su imagen y su público* (p. 366).

Rodríguez, C. E. F., & Cárdenas, C. A. M. (2020). Enfoque procesual en el estudio de las representaciones sociales del maestro universitario. *Voces de La Educación*.

Vázquez, F. (2022). Tlaxcala, bastión de la educación inicial: Serafín Ortiz. *El Sol de Tlaxcala*. https://www.elsoldetlaxcala.com.mx/local/tlaxcala-bastion-de-la-educacion-inicial-serafin-ortiz-8954048.html

Proyectos de vida alternativos como estrategia de política educativa: un dispositivo de formación docente para favorecer expectativas de trayectoria escolar en alumnos de primarias rurales del Altiplano de Tamaulipas*

*Ana Campillo Hernández***

Resumen

El estudio se realiza en el marco del programa doctoral en políticas educativas, analizando la viabilidad de los proyectos de vida alternativos como estrategia de política educativa para favorecer las expectativas de continuidad en la trayectoria escolar en alumnos de educación primaria de contexto rural, implementando un dispositivo de formación dirigido a docentes que se desempeñan en comunidades rurales del Altiplano de Tamaulipas. La metodología seguida tiene un enfoque cualitativo y diseño biográfico-narrativo. Se trabajó con una muestra intencional de 17 docentes, utilizando grupos focales, entrevistas y narrativas para la recolección de datos. La investigación consta de tres fases: exploratoria y de contextualización; implementación y documentación narrativa; e interpretativa y de análisis. Los resultados de la fase exploratoria evidencian que factores como el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres, los roles de género y la migración inciden en la continuidad educativa. No obstante, la presencia de referentes familiares con educación universitaria puede incentivar la permanencia en la escuela. Los docentes subrayan la importancia de orientar a los estudiantes y sus familias en la construcción de proyectos de vida y se reconocen como actores cuya influencia es significativa en este pro-

* Línea temática: Políticas de formación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 55 a 60%.

** Doctorado en Políticas Educativas; sexto semestre. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
ana.campillo87@set.edu.mx

ceso. Como parte de las conclusiones de la primera fase de investigación, se considera relevante fortalecer el rol docente en la orientación vocacional de los alumnos rurales y evaluar la viabilidad de institucionalizar esta estrategia dentro de la política educativa.

Palabras clave: política educativa, formación docente, trayectoria escolar, contexto rural y proyecto de vida.

Introducción

En México, las políticas educativas implementadas para atender el problema de deserción escolar en contextos vulnerables entre 2019 y 2024 han priorizado el fortalecimiento de la infraestructura, dejando rezagados los focos de currículo y docentes (SITEAL, 2021). Un ejemplo es el Programa de Becas Benito Juárez, que, según la SHCP (2023), carece de un sistema de seguimiento de la trayectoria educativa, evidenciando una falta vinculación con las instancias susceptibles de apoyar.

Ante esta problemática, la investigación busca abordar los aspectos pendientes de la política educativa actual, vinculando currículo y formación docente para desarrollar estrategias que permitan a los maestros rurales orientar a sus alumnos en la construcción de proyectos de vida. Estudios previos han demostrado que un proyecto de vida sólida influye en la permanencia escolar al brindar sentido y motivación para continuar con los estudios (Pulido & Velasco, 2009; Rodríguez et al., 2019; Castañeda, 2011; Erazo- Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K., & Matabanchoy-Salazar, J. M., 2022).

En este contexto, el docente juega un papel clave como modelo y agente de cambio, capaz de ampliar el horizonte de posibilidades de los estudiantes y sus familias, promoviendo nuevas realidades educativas y personales (Cárdenas, 2010; Mejía-Ormaza, 2019; Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K., & Matabanchoy-Salazar, J. M., 2022).

El objetivo general de la investigación es analizar la pertinencia de los proyectos de vida alternativos como estrategia de política educativa a través de un dispositivo de formación docente, con el fin de mejorar las expectativas de trayectoria escolar en alumnos de primaria rural del altiplano de Tamaulipas, México, buscando responder a la pregunta de investigación ¿Qué tan pertinente es la construcción de proyectos de vida alternativos como estrategia de política educativa, implementada a través de un dispositivo de formación docente, para

favorecer las expectativas de la trayectoria escolar en alumnos de educación primaria rural de una zona escolar del Altiplano de Tamaulipas, México?; bajo el supuesto que la construcción de proyectos de vida alternativos como estrategia de política educativa transversal puede favorecer las expectativas de continuar una trayectoria escolar en alumnos de educación primaria del contexto rural.

Desarrollo

Marco teórico

La investigación se basa en el paradigma sociocrítico de Pierre Bourdieu, quien analiza cómo las estructuras sociales y la dominación simbólica reproducen la desigualdad. Según Álvarez, Sáez y Ulloa (2018), destaca la influencia del capital (económico, cultural, social y simbólico) en los campos sociales. Conceptos como habitus, trayectorias y violencia simbólica son centrales en su teoría. Bourdieu afirma que la desigualdad educativa no solo responde a factores económicos, sino también a condiciones culturales ligadas al origen social (Kaplan y Napoli, 2013).

La estructura teórica se organiza en cinco ejes temáticos, el primero de ellos centrado en la problemática abordada, siendo esta la deserción escolar en contextos rurales como un problema de equidad educativa. Entendiendo el abandono escolar como un proceso voluntario o forzoso influido por factores internos y externos (Arriaga et al., 2012).

Los ejes segundo y tercero integran el foco de intervención de la política referido a los docentes, destacando la necesidad de incluir la gestión y política educativa en su formación (Pita-Torres, 2020). Desde la perspectiva de Foucault (1988), el dispositivo de formación docente se concibe como un espacio de relaciones de poder y saber. Se propone el taller participativo como modalidad ideal, al fomentar aprendizajes colaborativos en condiciones democráticas (Ghiso, 1999).

El cuarto eje plantea la promoción de proyectos de vida alternativos desde la primaria, adaptados a contextos vulnerables donde las condiciones sociales limitan aspiraciones (García-Yepes, 2017).

El quinto eje aborda la trayectoria escolar y la necesidad de generar expectativas de continuidad como parte de la política educativa, clave para fortalecer el compromiso estudiantil (UNESCO, 2022; UNICEF, 2022).

Marco metodológico

La investigación adopta un enfoque cualitativo, guiado por el método biográfico-narrativo, el cual se inscribe en la tradición interpretativa o hermenéutica centrada en textos discursivos (Denzin y Lincoln, 2006; Flick, 2004; Vasilachis, 2006). Según Bolívar Botía (2012), este método comparte principios con la investigación cualitativa general, aunque, como señala Denzin (1995), introduce una ruptura al considerar que la experiencia no se capta, sino que se construye durante el proceso investigativo.

Fases del diseño de investigación

El diseño de investigación se organiza en tres fases. La primera, *de exploración y contextualización*, incluyó la inmersión en el contexto rural, contacto con instituciones y recolección inicial de datos mediante grupo focal (ver Anexo 1), narrativas y matrices. El análisis se centró en la transcripción, codificación y triangulación, con docentes como participantes clave.

La segunda fase, *de implementación y documentación narrativa*, consistió en diseñar e implementar un dispositivo de formación basado en el diagnóstico previo. Se usaron talleres participativos, diarios reflexivos, portafolios y rúbricas, con una evaluación continua del proceso. Participaron docentes que se desempeñan en la región del altiplano de Tamaulipas.

La tercera fase, *de análisis e interpretación*, implicó la sistematización de resultados, entrevistas en profundidad, análisis documental y elaboración de una propuesta validada por actores clave. Participaron docentes, estudiantes de sexto grado, directivos y otros miembros de la comunidad educativa.

El análisis de datos se realizó mediante un enfoque narrativo paradigmático. Según Chandler (2002), este tipo de análisis se basa en relaciones entre elementos que comparten funciones similares, permitiendo su sustitución en un mismo contexto. Así, el análisis busca identificar los paradigmas o estructuras funcionales que organizan cada pasaje narrativo.

El análisis narrativo paradigmático siguió un protocolo sistemático que incluyó seis etapas: (1) Preparación inicial, con la transcripción de entrevistas, organización de notas y elaboración de matrices; (2) Definición de categorías previas basadas en el marco teórico y objetivos, como expectativas educativas, proyecto de vida y contexto rural; (3) Codificación, mediante lectura inicial,

asignación de códigos y registro en matrices; (4) Categorización, organizando códigos en familias y jerarquías; (5) Triangulación, entre fuentes, técnicas y momentos del proceso; y (6) Interpretación, elaborando explicaciones y conclusiones a partir del contraste con el marco teórico.

El tratamiento de los datos siguió principios éticos de confidencialidad y anonimato (ver Anexo 2), conforme a las recomendaciones de Gibbs (2007). Se aseguró el consentimiento informado, se validaron los instrumentos con apoyo de expertos, y la recolección se realizó mediante grabaciones y transcripción literal usando Copilot 365 (ver Anexo 3). El análisis de datos se apoyó en el software Atlas.ti (versión 7.5.4).

Consideraciones finales

Se presentan avances del análisis de datos centrados en la unidad D3: Expectativas de continuidad educativa y aspiraciones de futuro de los estudiantes, desde la perspectiva docente, obtenida mediante grupos focales. Esta unidad se organiza en cinco categorías: (1) factores que influyen en la continuidad educativa; (2) aspiraciones profesionales observadas; (3) contribución de la educación a esas aspiraciones; (4) vacíos curriculares en habilidades o conocimientos clave; y (5) percepción sobre la importancia de que los alumnos visualicen un proyecto de vida (ver Anexo 4).

A partir del análisis de los datos de dichas categorías, se encontró que los docentes participantes reconocen como factores que influyen en la continuidad educativa de sus estudiantes, las habilidades innatas para el aprendizaje, el nivel de escolaridad de los padres, así como el significado que le atribuyen a la escuela y por ende las expectativas que tienen para el futuro de sus hijos; reconocen que el nivel socioeconómico de la familia es preponderante en la decisión pues la mayoría de las comunidades no cuentan con una institución de educación media ni superior, incluso en algunas ni secundaria en modalidad CONAFE.

> en la escuela donde yo laboro, la institución de nivel superior es la primaria, para ir a la secundaria tienen que trasladarse 2 ejidos, así que, si continúan, si quisieran continuar con el bachillerato, pues tienen que ir ya sea a otra comunidad más grande o hasta la cabecera este y ya desde ahí implica gastos, porque las familias por lo

general, en los ranchos, son numerosas, entonces al tener ya 2 ó 3 alumnos en la escuela (Orador 9; min 00:47:21).

Todos han culminado solamente la secundaria y ninguno ha estudiado. Yo lo atribuyo nuevamente a lo económico. Como dicen mis compañeros, son familias numerosas y es imposible darle el apoyo a cada uno de los alumnos. El acceso a la educación solamente se tiene hasta secundaria de CONAFE, ahí en el ejido (Orador 11; min 00:48:34).

Asimismo, otros de los factores que identifican como limitantes para continuar estudiando son los roles de género aún arraigados por una cultura ideológica patriarcal que sigue vigente en las comunidades del altiplano.

al niño si se le busca más la opción, el apoyo para que continúe estudiando y regularmente a las niñas, pues se les limita más, y más en algunas comunidades que en otras (Orador 1; min. 00:57:21).

Otro factor preponderante en la no continuidad educativa de los niños es la migración hacia los Estados Unidos de América, pues se ha convertido en la principal actividad productiva de los hombres de las comunidades rurales del Altiplano y representa la principal expectativa de futuro para los niños varones de dichas comunidades. Uno de los docentes relata una conversación que tuvo con un estudiante:

me voy a Estados Unidos para atraer las trocas ya cuando regresan de Estados Unidos se la pasan comprando alcohol, se la pasan comprando que botas, hasta tiros, verdad, como se les podrían llamar para las pistolas, verdad. Porque pues suelen usar pistolas también en el medio (Orador 12; 01:08:56).

Por otra parte, uno de los factores positivos encontrados en los relatos de los docentes son los referentes profesionales con los que cuentan en su entorno cercano, es decir, si en su familia hay algún integrante o familiar cercano que ha logrado concluir una carrera profesional y funge como motivación e impulso para las generaciones que le siguen.

...hay familias donde han sido o cuentan ya con profesionistas dentro de la familia, entonces he observado que esa persona es la que la que motiva al resto de su fami-

lia, motiva a sus hermanos, a sus primos para que sigan apoyando a sus hijos, a los que tienen estudiando (Orador 2; min. 00:53:56).

A la luz de las reflexiones hechas por los docentes y retomando lo planteado en el objetivo específico 1, que busca diagnosticar, a partir de la percepción inicial del docente, las expectativas de la trayectoria educativa y proyecto de vida de sus estudiantes, así como las perspectivas y necesidades formativas de sí mismos; se reconoce como principales expectativas de vida de los niños, ciertos caminos alejados de la escolaridad, donde la migración, la ideología cultural, expectativas familiares y limitaciones del contexto obligan a voltear hacia esos horizontes; no obstante, los docentes reconocen la necesidad apremiante de orientar a sus estudiantes en esa decisiva toma de decisiones, donde enfatizan la importancia de orientar y vincular en este proyecto a los padres de familia y circulo social cercano de sus estudiantes, puesto que son y serán el principal referente y sostén de los niños en su trayecto de vida; sin embargo, los docentes también reconocen la influencia del rol que ellos representan en esta tarea, por lo que se muestran entusiasmados por iniciar con un proyecto que les permita orientar y preparar a sus alumnos para visualizar nuevos caminos posibles por seguir.

Las principales limitaciones enfrentadas durante este este estudio se encuentra que para el desarrollo del proyecto no se cuenta con un equipo de colaboradores, por lo que se buscó el apoyo de otras instancias para la grabación del grupo focal.

Como implicaciones de este estudio para el ámbito educativo se tiene que una vez reconocida la necesidad e importancia de orientar a los estudiantes desde temprana edad en la construcción de sus proyectos de vida es importante implementar acciones que respondan a tal necesidad. Por su parte, desde el punto de vista de la política educativa, la implicación radica en analizar la viabilidad de incorporar elementos del proyecto que se desarrolla, con la posibilidad de institucionalizarlo a modo de programa o estrategia que atienda esta necesidad en la educación básica de contexto rural.

Referencias

Albert-Gómez, M.J. (2007). La Investigación Educativa: Claves Teóricas. McGraw Hill: Madrid, España.

Álvarez Ortega, E., Sáez Ardura, F., y Ulloa Martínez, J. (2018). Redes de políticas públicas de familia: Una propuesta analítica desde Pierre Bourdieu. Cultura-hombre-sociedad, 28(1), 128-153. https://dx.doi.org/10.7770/0719-2789.2018.cuhso.02.a03

Aragón, S. L. S. (2022). Pierre Bourdieu: la reflexividad y la discusión sobre el paradigma sociológico. Tla-melaua: revista de ciencias sociales, (1), 16.

Arriaga, J.; Burillo, V.; Carpeño, A. y Casaravilla, A. (2012). La acción académica posterior tomada por el estudiante que abandona. Elemento necesario para un "Sistema Nacional de Registro de Información sobre el Abandono", Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Madrid, España, Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, pp. 83-90.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica, 2(1), 79-109.

Cárdenas, S. (2010). Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8(2), 1051-1067.

Castañeda, L. (2011). Un plan de vida para jóvenes: ¿qué harás con el resto de tu vida? Panorama.

Chandler, Daniel (2002): Semiotics. The basics, Milton Park, Routledge.

Denzin, N. (1995). On hearing the voices of educational research. In: Curriculum Inquiry, 25 (3), p. 313-329.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Artmed.

Erazo-Borrás, C. Y., Ceballos-Mora, A. K., & Matabanchoy-Salazar, J. M. (2022). Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 303-327.

Flick, (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. Uma introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman.

Foucault, Michel (1988). El sujeto y el poder. En Michel Foucault: La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos (pp. 317-341). Madrid: Biblioteca Nueva.

García-Yepes, Karen. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativa (PAL) en Urabá, Colombia: el papel del sistema educativo en contextos vulnerables. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43 (3), 153-173. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009

Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 1(9), 141-153. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907

Gibbs, G. (2007). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Morata: Madrid, España. Capítulo 7

Kaplan, C., & Napoli, P. D. (2013). La Categoría de capital cultural en Pierre Bourdieu para el análisis de políticas y las prácticas educativas. C. TELLO, Epistemologías de La política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas, Mercado de Letras, 383-419.

Langer, E., Roldán, S., & Maza, K. (2012). Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social. Informe Científico Técnico UNPA, ISSN-e 1852-4516, Vol. 4, Nº. 2, 2012, págs. 127-138 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123600

Langer, E., Roldán, S., & Maza, K. (2012). Dispositivos pedagógicos y trayectorias escolares de estudiantes en contexto de desigualdad social. Informe Científico Técnico UNPA, ISSN-e 1852-4516, Vol. 4, Nº. 2, 2012, págs. 127-138 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123600

López Rodríguez, I., (2017). Abandono escolar: mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM , XXVII (1), 163-190.

Mejía, P. O. (2019). Educación: Orientación Vocacional y Profesional, garantía de derechos y construcción de proyectos de vida. Revista Ciencia UNEMI, 12(30), 87-102.

Palomar-Lever, J. y Victorio-Estrada, A. (2017). Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza. Revista de Psicología , 26 (1), 1-11. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071905812017000100054&script=sci_arttext

Pérez Martínez, H. (2008). Hacia una semiótica de la comunicación. Comunicación y sociedad, (9), 35-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2008000100003&lng=es&tlng=es.

Pita-Torres, B. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 20(39), 139-152 https://www.redalyc.org/journal/1002/100270353009/html/

Pulido Suárez, D. F., & Velasco Orejuela, L. (2009). Proyecto de vida: Una alternativa para la prevención de la deserción escolar (Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana).

SHCP (2023). Ficha del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez. Ficha del Programa (hacienda.gob.mx)

SITEAL/UNESCO (2021). MÉXICO EDUCACIÓN. Perfil de país. Consultado el 21 de abril de 2023. https://siteal.iiep.unesco.org/pais/mexico

UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. ISBN: 978-92-3-300184-8 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560

UNICEF (septiembre de 2022). Trayectorias educativas. https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Anexo 1
Guion de Grupo Focal

Guión de grupo focal: Percepciones y expectativas de docentes sobre alumnos de contexto rural.

Este guión de grupo focal tiene la finalidad de complementar la información que se obtenga de las entrevistas individuales con niños y padres, proporcionando una perspectiva colectiva de los docentes sobre la educación en contextos rurales. Asimismo, permitirá generar una discusión enriquecedora entre los docentes.

Este guión para grupo focal con docentes ha sido diseñado para fomentar una discusión rica y dinámica entre los participantes. Algunas características clave de este formato son:

1. Inicia con una introducción y una técnica rompehielos para crear un ambiente cómodo y propicio para la discusión.

2. Los temas están organizados de manera que fluyan naturalmente, comenzando con el contexto general y avanzando hacia temas más específicos.

3. Las preguntas están formuladas de manera abierta para estimular la discusión y el intercambio de ideas entre los participantes.

4. Se han asignado tiempos aproximados a cada sección para asegurar que todos los temas importantes sean cubiertos.

5. El formato de grupo focal permite que los docentes compartan experiencias, contrasten opiniones y construyan sobre las ideas de los demás, lo que puede llevar a construcciones más profundas.

6. Se incluye un cierre que permite a los participantes añadir cualquier tema adicional y reflexionar sobre los puntos más importantes de la discusión.

Introducción (10 minutos).

Buenos días a todas(os) y gracias por participar en este grupo focal. El objetivo de nuestra reunión es explorar sus experiencias, percepciones y expectativas como docentes en un contexto rural. La discusión nos ayudará a comprender mejor la situación educativa en estas comunidades. No hay respuestas correctas o incorrectas; estamos interesados en sus opiniones sinceras y en la diversidad de perspectivas.

Reglas básicas:

- Respetar las opiniones de los demás.

- Hablar uno a la vez.

- La participación de todos es valiosa.

- La sesión será grabada para su análisis posterior, manteniendo la confidencialidad.

¿Tienen alguna pregunta antes de comenzar?

Técnica Rompehielo (5 minutos)

Para empezar, me gustaría que cada uno se presentara brevemente, diciendo su nombre y cuánto tiempo lleva enseñando en contexto rural.

Temas de discusión

1. Contexto y experiencia docente (15 minutos).

1.1 - ¿Cómo describirían las características principales de esta comunidad rural donde trabajan?

- Aspectos económicos (principales actividades productivas, situación laboral de las familias)
- Aspectos sociales (organización comunitaria, tradiciones, valores)
- Aspectos culturales (lengua, costumbres, prácticas culturales)
- Infraestructura y servicios disponibles.

1.2 - ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan como docentes en este contexto rural?

1.3 - ¿qué aspectos positivos y/ o negativos destacarían de enseñar en una escuela rural multigrado?

1.4 - ¿Cómo han adaptado sus métodos de enseñanza al contexto rural multigrado?

2. Percepción sobre los alumnos y su entorno (20 minutos).

2.1 - ¿Cómo describirían a sus alumnos en términos de motivación y compromiso con el aprendizaje?

2.2 - ¿Qué fortalezas y desafíos particulares observan en sus estudiantes de contexto rural?

2.3 - ¿De qué manera creen que el entorno rural influye en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos?

2.4 - ¿Cómo caracterizarían la participación de las familias y la comunidad en la educación de los niños?

3. Expectativas sobre la continuidad de los estudios y aspiraciones de futuro (30 minutos).

3.1 - Basándose en sus experiencias, ¿qué factores creen que influyen más en la decisión de los alumnos de continuar o no sus estudios después de la primaria y concluir una carrera profesional?

3.2 - ¿Qué tipo de aspiraciones profesionales o de vida observan comúnmente entre sus alumnos?

3.3 - ¿Cómo creen que la educación que están proporcionando ayuda a los alumnos a alcanzar esas aspiraciones?

3.4 - ¿Qué habilidades o conocimientos consideran cruciales para el futuro de sus alumnos que tal vez no estén cubiertos en el currículo estándar?

3.5 - ¿Qué relevancia consideran que tiene el que los alumnos puedan construir o visualizar un proyecto de vida que favorezca sus expectativas desde la educación primaria?

3.6 - Si pudieran implementar un cambio significativo en el sistema educativo rural, que mejore las oportunidades de educación continua para estos estudiantes ¿cuál sería y por qué?

4. Conciencia del Rol de agente de cambio (30 minutos).

Introducción al tema: "Ahora, me gustaría que reflexionáramos sobre el papel que ustedes juegan en la transformación de la vida de sus alumnos y de la comunidad."

4.1 - ¿De qué manera creen que sus acciones y actitudes como docentes influyen en las aspiraciones y expectativas de sus alumnos?

4.2 - ¿Pueden compartir experiencias específicas donde hayan notado que su intervención marcó una diferencia significativa en la vida de algún estudiante?

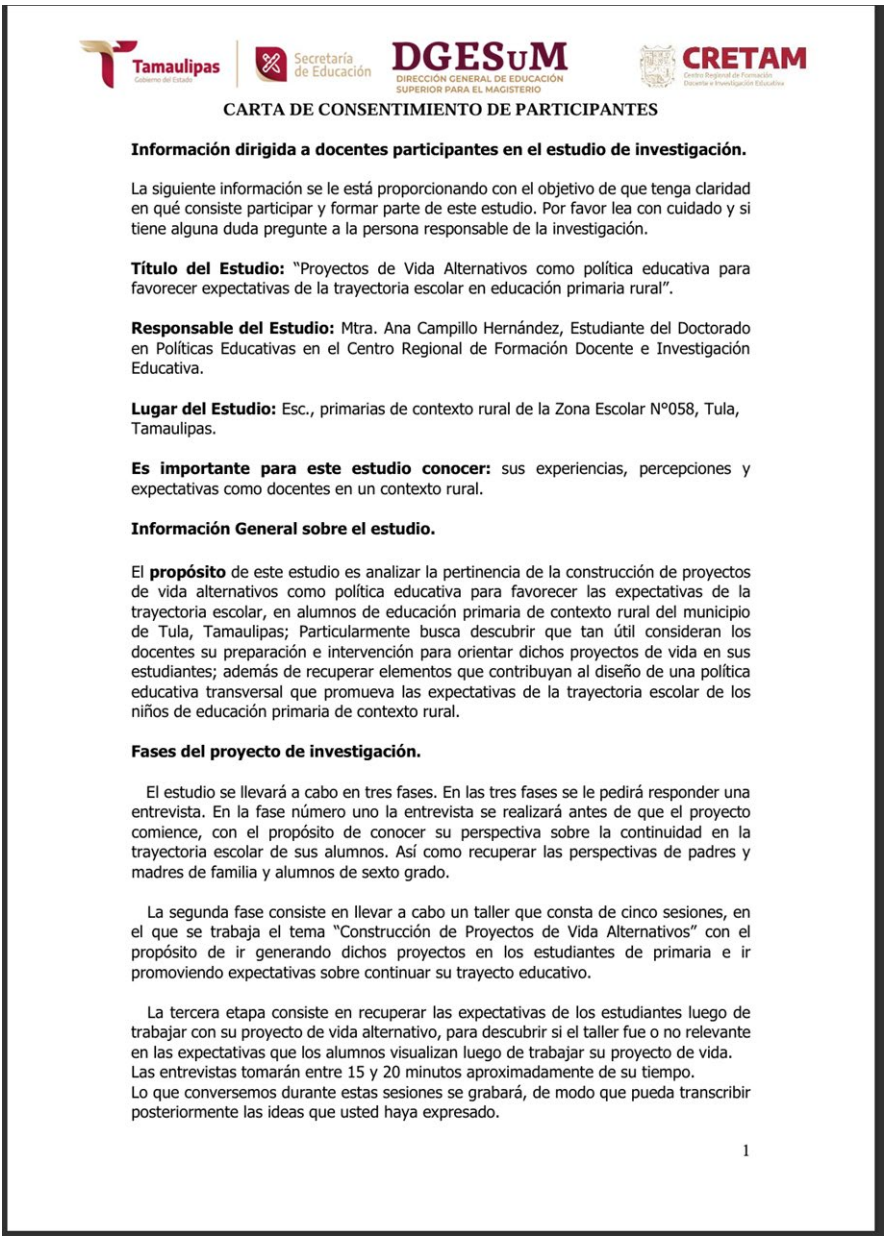
4.3 - ¿Cómo manejan la responsabilidad de ser modelos “a” seguir para sus alumnos?

4.4 - Cuando planifican sus clases o interactúan con los alumnos, ¿qué tanto consideran el impacto a largo plazo que pueden tener en sus vidas?

4.5 - ¿Han implementado alguna estrategia para motivar a sus alumnos a continuar con su educación? ¿Cuáles han sido más efectivas?

4.6 - ¿Han notado cambios en su propia percepción sobre su rol como docentes desde que comenzaron a trabajar en este contexto rural? ¿Cuáles?

Anexo 2.
Carta de consentimiento informado



Tamaulipas Gobierno del Estado | Secretaría de Educación | DGESuM Dirección General de Educación Superior para el Magisterio | CRETAM Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

CARTA DE CONSENTIMIENTO DE PARTICIPANTES

Información dirigida a docentes participantes en el estudio de investigación.

La siguiente información se le está proporcionando con el objetivo de que tenga claridad en qué consiste participar y formar parte de este estudio. Por favor lea con cuidado y si tiene alguna duda pregunte a la persona responsable de la investigación.

Título del Estudio: "Proyectos de Vida Alternativos como política educativa para favorecer expectativas de la trayectoria escolar en educación primaria rural".

Responsable del Estudio: Mtra. Ana Campillo Hernández, Estudiante del Doctorado en Políticas Educativas en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Lugar del Estudio: Esc., primarias de contexto rural de la Zona Escolar N°058, Tula, Tamaulipas.

Es importante para este estudio conocer: sus experiencias, percepciones y expectativas como docentes en un contexto rural.

Información General sobre el estudio.

El **propósito** de este estudio es analizar la pertinencia de la construcción de proyectos de vida alternativos como política educativa para favorecer las expectativas de la trayectoria escolar, en alumnos de educación primaria de contexto rural del municipio de Tula, Tamaulipas; Particularmente busca descubrir que tan útil consideran los docentes su preparación e intervención para orientar dichos proyectos de vida en sus estudiantes; además de recuperar elementos que contribuyan al diseño de una política educativa transversal que promueva las expectativas de la trayectoria escolar de los niños de educación primaria de contexto rural.

Fases del proyecto de investigación.

El estudio se llevará a cabo en tres fases. En las tres fases se le pedirá responder una entrevista. En la fase número uno la entrevista se realizará antes de que el proyecto comience, con el propósito de conocer su perspectiva sobre la continuidad en la trayectoria escolar de sus alumnos. Así como recuperar las perspectivas de padres y madres de familia y alumnos de sexto grado.

La segunda fase consiste en llevar a cabo un taller que consta de cinco sesiones, en el que se trabaja el tema "Construcción de Proyectos de Vida Alternativos" con el propósito de ir generando dichos proyectos en los estudiantes de primaria e ir promoviendo expectativas sobre continuar su trayecto educativo.

La tercera etapa consiste en recuperar las expectativas de los estudiantes luego de trabajar con su proyecto de vida alternativo, para descubrir si el taller fue o no relevante en las expectativas que los alumnos visualizan luego de trabajar su proyecto de vida.
Las entrevistas tomarán entre 15 y 20 minutos aproximadamente de su tiempo.
Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que pueda transcribir posteriormente las ideas que usted haya expresado.

1

Consideraciones de ser parte de este Estudio.
Durante las sesiones puede ser que sienta cierta incomodidad al no entender alguna de las preguntas, sin embargo, es importante recordarle que no hay respuestas correctas o incorrectas como ha sido mencionado previamente, este estudio solo busca conocer las percepciones que se tienen en torno a las expectativas de la trayectoria escolare y la influencia que tiene el docente en este contexto. Además, los horarios de actividades entre el investigador y el participante se acordarán con base en el calendario escolar y el cronograma de la investigación, para establecer la fecha y hora de las 3 etapas de acuerdo con las fases del estudio.

Confidencialidad de la Información.
La información que usted proporcione, así como sus escritos serán tratados de manera confidencial. Solamente la investigadora y su director de tesis tendrán acceso a esa información.
El estudio, así como sus resultados podrían ser publicados y no se utilizarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Toda la información será anónima su nombre no será utilizado ni ninguna otra información que pueda identificarlo. Para proteger su identidad, se utilizará un pseudónimo para el análisis y publicación de la información.

Participación Voluntaria.
Su decisión de participar en este estudio es completamente voluntaria. Usted es libre de participar o no en este estudio, así como de retractarse en cualquier momento. Si decide no participar o retractarse, no recibirá sanciones de ningún tipo.

Preguntas y comentarios.
Si tiene alguna duda, pregunta o comentario sobre este estudio, por favor comuníquese a la dirección de correo electrónico anacampillo_dpe6@cretam.edu.mx

Su Consentimiento.
Al firmar este informe usted está de acuerdo en:

- ✓ Que leyó completa y detenidamente el informe entendiendo todas las implicaciones al ser participante de este estudio.
- ✓ Que ha tenido la oportunidad de aclarar sus dudas con la persona encargada del estudio.
- ✓ Que está consciente de las implicaciones, así como también de los beneficios, y acepta participar en el estudio.
- ✓ Que ha recibido una copia de este informe.

_____	_____	_____
Nombre del Participante	Firma del Participante	Fecha

Declaración del Investigador.
He explicado cuidadosamente al participante los procedimientos, y características de este estudio y certifico que el participante que firma entiende la naturaleza, los beneficios y consideraciones que implican el participar en el mismo.

Mtra. Ana Campillo Hernández	_____	_____
Nombre del investigador.	Firma del investigador	Fecha

Anexo 3
Transcripción realizada con Copilot 365

GRUPO FOCAL CON DOCENTES DE ESCUELAS RURALES DEL ALTIPLANO DE TAMAULIPAS.

00:45:33 Orador 1

Bien, pasamos a la **tercera temática.**

Expectativas sobre la continuidad de estudios y aspiraciones de futuro.

¿Y aquí me gustaría que, de acuerdo a su experiencia, EH? Lo que ustedes han podido vivir en los diferentes años de experiencia que tienen ustedes en las comunidades rurales.

00:45:57 Orador 1

¿Qué factores ustedes consideran que sean los principales que influyen en la decisión de un alumno de un niño de continuar o no estudiando y concluir una carrera?

¿Cuáles serían los principales factores que podemos mencionar?

00:46:23 Orador 9

Sí, bueno, mi nombre es Rafael y soy de la Comunidad del 5 de Mayo.

La verdad que uno de las principales fuentes o lo que lo que es. Una realidad.

Para que El Niño salga adelante y continuar sus estudios en la comunidad donde yo trabajo, es que no le gusta el campo a los niños cuando no les gusta el campo, cuando no les gusta trabajar, cuando.

D.3.1.1. No les gusta que los manden a la parcela todo el día. Se enfocan mucho en el estudio. Hay otros niños que en realidad ya lo traen de en los genes.

Vamos a decir, y son muy inteligentes.

No, no, no batallas al explicarle las cosas y rápido lo comprenden.

Los niños que llevan los primeros lugares casi siempre son los que destacan, pero en sí lo que los motiva a seguir adelante a acabar una carrera es el el que no les gusta el campo y que no les guste la la vida de campo.

00:47:21 Orador 9

Otro factor importante para que los niños continúen estudiando, mi nombre es Francisco.

D.3.1.5. Es el apoyo que les den los padres y el recurso que tengan los padres, porque a lo mejor puede El Niño no estar muy seguro de seguir estudiando, pero si un padre

está firme o en que en que primero tu escuela me dijo y después continúas con otra cosa, este tiene mucho que ver. También los recursos.

D.3.1.4. Así, por ejemplo, en la escuela donde yo laboro, la escuela con un nivel superior es la primaria, para ir a la secundaria tienen que trasladarse 2 ejidos, si que si continúan, si quisieran continuar con el bachillerato, pues tienen que ir ya sea a otra comunidad más grande o hasta la cabecera este y ya desde ahí implica gastos, porque las familias por lo general los ranchos son numerosas, entonces al tener ya 2 o 3 alumnos en la escuela.

Pues a lo mejor los padres batallan para los niños que quieran estudiar ya alguna profesión, una licenciatura.

00:48:34 Orador 11

William, tengo 11 años laborando en la en la comunidad y apenas hace 1 año vi que una alumna o bueno, una alumna mía apenas salió de El Ejido hacia al municipio de Palma.

Eh.

Es la primera vez que veo que sucede eso en mi comunidad. Todos los demás este todo, vaya mis ex alumnos. Todos han culminado solamente la secundaria y ninguno ha estudiado.

D.3.1.3. Yo lo atribuyo nuevamente a lo económico. Como dicen mis compañeros, toman familias numerosas y es imposible darles el apoyo a a cada uno de los alumnos. Otros, el acceso a la educación solamente se tiene hasta secundaria de conafe, ahí en el en el eje.

Y ya de ahí, pues y aparte es la Comunidad más alejada, donde yo trabajo es la más alejada de del municipio de Tula. Entonces, pues son factores que inciden en la decisión de los alumnos de seguir estudiando o no.

00:49:37 Orador 10

Bueno, soy Luis.

Otro de los factores que podemos ver es más que nada el entorno familiar, porque este vemos en ocasiones.

D.3.1.5. Verdad, que los papás nada más esperan que ellos terminen la la la primaria o la secundaria, pues mientras mantienen ocupados en en eso, ¿verdad?

En terminar su escolaridad, pues nada más en la primaria y secundaria para ya después que tengan, pues mayoría de edad o incluso o en ocasiones ni la cumplen la mayoría de edad.

Para irse, pues a otro lugar, verdad. Que, en este caso, pues es al a los Estados Unidos a trabajar.

Eso es como que, pues el principal sueño era que tienen las familias, no tanto los alumnos, verdad

Por eso les comento que es un factor familiar, verdad.

Porque quienes deciden a dónde van y todo eso, pues es la familia, el papá o la mamá en ocasiones, pues el papá ya se encuentra allá y pues nada más está esperando, verdad.

El tiempo que el alumno este cumpla con esa, con esa mayoría de edad o que se dé la oportunidad. Incluso como les menciono. Esta vez no se cumple ni ni los 18 años y él ya ya están allá. ¿Pero es es más que nada lo que yo he visto, Eh? ¿Ese ese factor?

00:51:06 Orador 13

Maribel, uno de los factores que influyen en en la educación de los niños es es la familia. Y las expectativas que la familia tenga sobre la educación de sus hijos. D.3.1.5.

D.3.1.8 Este la idea que la familia tiene sobre qué es educación, porque educación, la educación, estudiar una carrera no es solamente para obtener este ingresos económicos, si no la educación influye también en lo emocional, en la salud, en la forma de vida que lleve cada persona.

¿Entonces, la idea que tenga la familia sobre eso? Y el esfuerzo que esté dispuesto hace que estén dispuestos a hacer para con sus hijos. ¿Es lo lo decisivo para que un niño siga estudiando, no? También.

Bueno, aunque hay lugares, comunidades donde muchas familias tienen altas expectativas sobre la educación de sus hijos y promueven que estudien una carrera. Conozco de un lugar en la sierra, se llama Santa María de de Atocha, ahí labore 2 años.

Tuve algo alumnos que Batallaban bastantito en primer grado y que no, no, este este no. ¿No pensé, verdad que los alumnos fueran a ah?

Llega a una profesión, pero me di cuenta que lo que influyó en eso fue la la terquedad del padre de familia, la verdad, la disposición y el apoyo que les dio a su a su hija, en este caso que ahorita es maestra compañera de las supervisora ver.

¿Entonces este el apoyo que ese padre de familia que si ustedes hubieran visto el interés que él tenía?

Por apoyar a su hija, por entender lo que ella estaba aprendiendo y por ayudarle.

Fue lo que yo siento que hizo que ella tuviera una carrera entonces.

La para mí lo decisivo es que Eh, la familia, la familia influye bastante.

D.3.1.1. Y Claro, también el interés que tenga El Niño, porque ahí hay padres de familia que no apoyan mucho, pero el el el alumno quiere.

Quiere seguir estudiando porque ya entendió, comprendió lo lo que los beneficios que va a obtener de ahí y sigue adelante me solo tal vez. Y lo logra.

00:53:56 Orador 2

Glenda bueno, he escuchado los las experiencias que han tenido mis compañeros.

D.3.1.6. Coincido también en que es la familia y para complementar esto, algo que he observado de sobre el apoyo de la familia es que hay hay familias donde han sido o cuentan ya con con profesionistas dentro de la familia, entonces he observado que esa persona es la que la que motiva al resto de de su familia, motiva Asus hermanos, Asus primos, Asus.

Dios para que sigan apoyando Asus hijos, a los que tienen estudiando.

¿Entonces considero que eso también influye, influye mucho porque igual los niños tienen la visión, eh? Mi mi prima es enfermera o mi tío es enfermero, es bueno.

¿En mi caso hay en la Comunidad este, así lo lo comentan ellos, EH? Mi tío habló con mi papá y le dijo que me apoyas a donde él pueda, igual él también va a estar siempre pendiente de nosotros.

¿Entonces ellos tienen también esa motivación del familiar que ya logró concluir o tener una profesión y pues está también pendiente de ellos, entonces eso es es muy importante también porque ya tienen un ejemplo a seguir y de ahí pues lo observo que es o sea donde hay profesionistas dentro de la familia, igual este continúan el el resto de de de los niños verdad? Estudiando y pues sí es es un factor muy importante.

00:55:34 Orador 3

D.3.1.8. Soy cynthia, estoy yo pienso que ayer no en lo personal con los alumnos y sí influye mucho su propio entorno familiar, ya que en algunas familias esas se ven involucrados hasta los abuelos y eso también no les permite seguir estudiando porque les hemos platicado y comentaba y es mencionan, es que mi abuelo me dice que si salgo esto o que si salgo el otro como ellos no tuvieron esa oportunidad, entonces también limitan las ideas a los hijos para con sus nietos

Que porque van a salir a otro mundo a exponerse y que ¿para qué? Entonces ahí, pues ella no tienen, ya no muestran interés este también algunos padres.

D.3.1.5. Pues sí les falta ese interés de ver de que sus hijos tengan una una mejor preparación.

D.3.1.3. También algunas personas, lo que influye mucho es lo económico. ¿Por qué? Porque allá en la Comunidad solamente contamos con preescolar y la primaria. Ya para continuar con sus estudios, lo que es la secundaria o el bachillerato, hay que trasladarse a otra comunidad para la secundaria y a otros ejidos mucho más retirados para continuar con el bachillerato.

Hay quienes sí tienen el interés de estudiar de seguir adelante, pero desafortunadamente los que tienen el interés no tienen el recurso económico para salir adelante y quienes sí tienen la posibilidad de superar y salir adelante no muestran interés en en salir a estudiar.

¿Por qué?

D.3.2.1. Porque tienen otra visión de nada más terminar la primaria, secundaria y ya irse al otro lado de Estados Unidos con sus PA. Más y ya no piensan en estudiar, en superarse para tener una mejor vida.

Gracias.

00:57:21 Orador 1

Muchas gracias.

Bueno, ahí ahorita entre los comentarios que se hacían podemos que también hay, EH?

¿Lo lo económico es como que parte de lo principal de las expectativas familiares, el impulso que pueda dar parte de de de seres cercanos, verdad?

Pero también por ahí.bEntre los comentarios de ustedes surgían la idea del género.

Este con lo que lo lo que vemos diariamente, si van a la tienda, que si van a este a un centro comercial que se van, tratamos de de poner esas vivencias diarias que que que tenemos en el.

Hola.

D.3.3.2. Este relacionadas con el exterior y de esa manera pues estás motivando a decirles que lo que vemos en la escuela, eso para nos va a servir de algo en un futuro que le vean ese significado D.3.3.3., porque en ocasiones me han hecho comentarios de que nos dicen no. ¿Y de qué sirve que vemos este tema o de qué sirve que tratemos esta actividad?

Pero si esto no lo vamos a ocupar más adelante, entonces yo trato de darles ver de que en cualquier trabajo, en cualquier actividad que ellos hagan en un futuro, pues lo van a lo van a tener, que vean que sirve de algo que pues tratar de darles esa esa motivación D.3.3.2. a ello, de que no, no, no es un trabajo en vano, no es una actividad que pues nada más nos va a servir en este momento, sino que va a seguir este funcionando más adelante.

Este hacerles ver también de que cualquier profesión o cualquier actividad que ellos hagan, pues tiene su dificultad verdad que no todo es fácil en la vida, porque a veces ellos piensan que por irse, por ya no estudiar, por dedicarse a otra labor que pues es muy respetable, pero pues siempre uno busca que ellos sean unos profesionistas, EH! Siempre buscamos eso de que de que vean que no notó lo que vemos en la vida, pues es fácil ver acá cada una de las cosas que hay.

Cada profesión tiene su nivel de dificultad y que el camino que tomemos pues siempre va a haber esas barreras, pero pues que ellos deben de enfrentarlas.

Entonces, pues siempre le doy ese significado a las actividades que que nosotros damos para que ellos le encuentren sentido a eso y que vean que que realmente lo vamos a ocupar en un futuro y que y que no hay profesión mala, buena o o mucha dificultad, sino que todas este no sirven para algo y más que nada, que no se enfoquen en eso, sino que se enfoca.

En que si ellos quieren realizarse o verse como ese profesionista, como ese maestro, como ese enfermero o doctor, lo que sea este lo logren verdad, esa es la la motivación diaria que uno trata de darles a ellos para que este continúen con sus estudios.

01:02:53 Orador 13

Bueno, Maribel, este soy Maribel. ¡Bueno, Eh! A lo largo. De todos mis años de servicio, que son muchos, ya siempre he tratado de, no, he tratado, he desarrollado en mis alumnos conocimientos, habilidades y actitudes. Ahora pues sobre los campos formativos, ¡verdad!

Diferentes campos formativos, conocimientos, conocimientos que les van a servir para que sigan cursando los diferentes niveles escolares y conocimientos.

D.3.3.4. Bueno, todo tipo de conocimientos que les van a servir para desarrollarse como personas en una comunidad este habilidades que también les van a servir como de escritura, de lectura, de habilidad, diferentes tipos de habilidades, actitudes, EH, actitudes, ya sea socioemocionales este, eh, para enfrentar una vida, para para vivir una vida que sea tranquila este, EH? Que que sean personas buenas, felices actitudes para EH.

Como comentabas maestra de la actitud de hace un momento de los ni de no tener este instante de inseguridad, de decir bueno, soy persona y me equivoco.

¿Y qué tiene, verdad? ¡Me puedo equivocar, lo importante es este, darme cuenta y mejorar, verdad!

Entonces este actitud de que yo puedo de que de que hay que seguir adelante, de que de perseverar, de que hay que buscar la solución a los problemas.

D.3.3.5. Hay que buscarle este y ellos, los mis alumnos, todos los que he tenido, que han sido demasiados en todos estos años, son muy inteligentes todos, todos tienen algo que que han aprendido a lo mejor no lo que quisiéramos nosotros.

Porque nosotros queremos lo ideal, pero y ellos han aprendido, pues los lo que les han interés, los que le lo que les ha interesado este, pero sobre todo, ¡EH!

Creo que la intención de de nosotros o en lo particular de mi como docentes, que ellos sean personas que se pueden realizar en las diferentes etapas de su vida.

D.3.3.6. Como buenas personas, satisfechas de sí mismos y que tengan una actitud de seguridad, de que ellos pueden y lo van a lograr. Y sobre todo, yo les digo siempre este ustedes en el futuro este van a tener a su cargo a otras personas. ¿Entonces hay que prepararse? Gracias, oye.

01:05:59 Orador 1

D.3.4. Ahorita la maestra Maribel tocó un punto importante y ver relacionado con la siguiente pregunta en relación a las habilidades, conocimientos y este todos estos elementos cruciales para el futuro de nuestros alumnos y de toda persona, no nada

más de nuestros niños, pero, no sé si ustedes hayan detectado, tengan, pues por ahí la idea de que haya alguno de esas habilidades o conocimientos que no está considerado en el currículo y que ustedes lo han visualizado como medular para para el futuro de toda persona.

No sé si ustedes tengan ese digan, esto debería estar en el currículo o esto deberían enseñarnos en la escuela y no nos lo no viene, verdad. No viene como uno de los contenidos.

01:06:56 Orador 3

Soy Cintya, este bueno lo mejor ahorita no sé santo en el nivel primaria, pero lo que sí he visto y me he dado cuenta de que a lo mejor nos falta mucho de orientación, porque desafortunadamente muchos alumnos no saben, o sea no tienen definido qué es lo que quieren estudiar, pero pues uno como maestro trata de irlos guiando, irlos dirigiendo, verdad. D.3.4.1. Porque sabe lo que es la orientación vocacional. Pues sí, nos hace mucha falta en los alumnos vía que ellos pueden agarrar. Alguna idea o alguna se puede allá de lo que ellos quieran estudiar, en qué le va a ir fortaleciendo. ¿Qué es lo que quieren estudiar para tener un mejor futuro? Gracias.

01:07:40 Orador 1

¿Alguien más?

01:07:42 Orador 4

Soy Cindy y yo considero que algo que sí viene en el currículo, pero que debemos de darle más realce es a la educación socioemocional D.3.4.2. Tener específicamente una clase en la que se trabaje con los alumnos, una de esta manera que.

Tus puedan motivarse para seguir estudiando y así mismo confiar en ellos, porque pues muchas veces nos ha pasado que el alumno no quiere trabajar, no hace caso, anda jugando, pero no vemos más allá.

D.3.4.3. No sabemos qué pasó en su casa, no sabemos si almorzó o bueno, bien si desayunó, si el día anterior escuchó alguna discusión. Entonces considero que esta clase nos ayudaría mucho a que los alumnos puedan autorregular sus emociones.

Y de esta manera poder aspirar a algo más y poder estar seguros que todo se puede cambiar y que todo va a estar bien, incluso que pues son capaces de hacer las cosas a pesar de que haya habido algún problema más allá. Antes de entrar a la escuela.

01:08:56 Orador 10

D.3.4.4. Mi nombre es Leonardo. Creo que una de las cosas que haría falta en cuanto al currículum sería la educación financiera este, porque pues ya lo platicamos anteriormente, uno de los temas principales. O limitantes. Dentro de las comunidades son el irse a Estados Unidos, ¡EH!

Simplemente con una meta, verdad que es traer dinero para ahora. Sí que gastarlo verdad. En muchas cosas que son pasajeras, sabemos que todos los pasajeros, verdad. Pero hay unas cosas que realmente importan menos que otras, entonces este una de ellas son camionetas.

Verdad que ellos llaman trocas que me voy a Estados Unidos para atraer las trocas este o llegan a los ejidos ya cuando regresan este de Estados Unidos y pues se la pasan comprando alcohol, se la pasan comprando que botas que este hasta tiros, verdad, como se les podrían llamar para las pistolas, verdad. Porque pues suelen usar pistolas también en el medio.

D.3.4.1 Entonces, creo que tanto la orientación vocacional como la educación financiera son temas.

Verdad que podrían estar o que deberían de incluirse desde temprana edad este, ya que, si ambas se trabajan bien, este yo creo que sabrías, ¡EH!

A temprana edad, ¿qué es lo que quieres hacer? Y no estarías nada más pensando en en que me voy a ir este porque mi tío se fue porque mi papá se fue este para el otro lado, entonces yo también me voy.

Este entonces considero que ese es un aspecto importante que debería de trabajar.

01:10:49 Orador 7

Bien, mi nombre es este Juan Antonio, como lo mencionaba la la maestra Cynthia, esta orientación, pero yo este pienso y creo que la orientación más este.

D.3.4.5. Más bien debe ser dirigida a los padres de familia este, porque todos coincidimos por ahí, que el entorno familiar este es el que influye, verdad.

Este principalmente en que los alumnos o no sigan estudiando entonces por ahí estaría bien la orientación o pláticas, pero con los padres de familia, verdad.

Desde. Para para esa toma de decisiones para que los niños este y bueno los niños y más bien concientizar a los padres que es importante que sigan estudiando.

Yo pienso que ese es el punto medular ahí.

01:11:56 Orador 1

D.3.5. ¡Muchas gracias! Continuamos, el siguiente planteamiento es ¿Qué relevancia consideramos que tiene que nuestros alumnos puedan construir o visualizar una idea de proyecto de vida que pueda favorecer esa expectativa de continuar con su educación?

¿Podrías decir?

¿Qué relevancia consideramos que pueda tener que nuestros niños vayan formulando estas ideas de su visión de futuro, de su proyecto de vida, de lo que ellos quisieran ser?

01:12:46 Orador 10

Mi nombre es Leonardo.

Yo creo que es importante que ellos tengan esta visión, ya que yo he platicado, he tenido la oportunidad de platicar con jóvenes verdad que tienen edad de entre 16 y 17 años precisamente de esto, verdad, de del futuro de ellos, de qué es lo que quieren.

Y volviendo al punto de la migración. En verdad este. Yo platicaba con ellos y les comentaba la idea de terminar una carrera y de ejercer una profesión, y posteriormente, pues ahora sí que si su gusto, si su deseo es irse a Estados Unidos o irse a otro país a trabajar, verdad este, pues sería buena idea, verdad, e inclusive estarían ahorrando para su retiro, verdad.

Este yo les comentaba, este hay que pensar más allá, no nada más en el momento, porque al final de cuentas pues el dinero, lo material se termina de excepto el tiempo pasa rápido. Entonces creo que es muy importante que ellos y juntamente con los padres de familia y nosotros también como docentes. Estar constantemente recordándoles verdad que no, que a lo mejor sí es algo bueno o si te va a dejar algo bueno. D.3.5.1.

Trabajar en otro país o trabajar en algún lugar este fuera de aquí de México, verdad, ¡Eh! Siempre y cuando sepas qué es lo que tú quieres para tu futuro.

Em, y pues yo creo que es eso, no. Este no sería tan mala idea a lo mejor irse a Estados Unidos siempre y cuando sepas o tengas concreto qué es lo que lo que quiere es hacer, verdad. Lo que lo que vas a hacer, tus planes de vida.

01:14:43 Orador 10

Soy Luis este bueno, si ellos los alumnos empiezan a trazar su proyecto de vida, este pues les puede ayudar a tener una idea más clara sobre lo que quieren ser en un

futuro, ya que esto les permite, pues despejar esas dudas, ir aclarando bien sus sueños. D.3.5.2

Verdad que es lo que quieren lograr en lo personal. Cuando pues uno es pequeño, no tienes una idea, verdad, una noción clara sobre lo que quieres hacer, este de grande o en un futuro, o que cuál es la ruta que debes de tomar entonces a lo mejor porque no hubo esa orientación o porque no hubo esa plática o no vimos esa actividad, lo hablo en mi persona y pues no tenías tú claramente, o sea, qué es lo que quieres ser. Entonces sí, a lo mejor vamos nosotros trabajando esa actividad con alumnos, pues ellos ya van a tener una noción sobre qué ruta deben de tomar para llegar a ser esa ese profesionista o esa actividad, les digo. Este, hay muchas actividades que ellos desean, pero pues sí, sería mejor o claro que tuvieran ellos una noción desde temprana edad, verdad. Para que vaya, este, formando sobre o qué preparación académica deben de ir tomando para poder llegar a ese punto.

01:16:14 Orador 5

Anastasia.

D.3.5.1. Bueno, pues yo considero que es muy importante tanto padres de familia como nosotros como maestros, este platicar con ellos sobre este tema para que ellos vayan este, como decía el compañero, Trazándose una meta o puedan ir luchando por ese ese ideal que quieren lograr.

Yo tengo algunas alumnas que platican que ya tienen este definido, qué quieren ser entonces este. Pues seguirlas animando.

Seguirlas este apoyando sobre todo en en el entorno familiar, que sientan el apoyo de los de los papás para que sientan este que todo es posible y que lo pueden lograr más que nada, ¡EH!

Pues sí, ir, ir forjando. Ese ese ideal, ese pensamiento de que todo es posible. Sí, EH

Lograr en la vida y pues si ellos ya bueno, algunos ya lo tienen Claro u otros a ayudarles a despejar, a aclarar qué es lo que quieren para, como decía el compañero, poder este ir trabajando en esa meta, en ese éxito, en ese logro, pues siempre es bueno. Para ello, gracias.

01:17:42 Orador 13

Mi nombre es Maribel.

D.3.5.2. ¡Um! es importante que los alumnos vayan este formándose un proyecto de vida. O tengan expectativas de vida desde pequeños porque mm se van, se van

conociendo, van conociendo ellos ¿Cuáles son sus intereses, sus gustos, sus este, sus habilidades? Y van, este tratan trazándose metas y objetivos. Eh.

A lograr, por lo pronto, serán cortos a largo a corto plazo las metas serán, pues aprender. Por lo pronto, en el grado en que están, ¡EH!

D.3.5.1. Ese sería el primer paso para lograr algo este y luego también es muy importante que los padres de familia se involucren al en esto.

En este proyecto de vida, porque serán quienes los apoyen a que logren lo que lo que se pretenda me da, ellos les orientarán.

Y los padres de familia serán los que se den cuenta de las ventajas y desventajas de tener una de seguir estudiando y de tener una profesión y los ayudarán. ¡Los animarán, los impulsarán!

D.3.5.1. A que lo logren junto con nosotros, maestros que vamos a poner nuestro granito de arena a empezar ayudarlos a construir su proyecto de vida desde ahorita desde pequeños.

Anexo 4
Categorías y subcategorías derivadas del análisis

Anexo 5.- Categorías y subcategorías derivadas del análisis.

Unidad de análisis: D3	Expectativas de la continuidad educativa y aspiraciones de futuro de sus estudiantes.	
Categoría	Subcategoría	Tipo
3.1. Factores que influyen en que los estudiantes continúen o no su educación.	1.Habilidad innata. 2. Escolaridad de los padres. 3. Bajo nivel socioeconómico. 4. No contar con centros educativos en la comunidad. 5. Expectativas de los padres. 6. Referentes profesionales. 7. Roles de género: patriarcal. 8. Significado que la familia le otorga a la educación. 9. La migración. 10. Ideología cultural.	Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo
3.2. Aspiraciones profesionales que observan	1. Migrar a los Estados Unidos. 2. Casarse y formar una familia. 3. Un profesionista: médico, maestro.	Deductivo Deductivo Deductivo
3.3. Cómo la educación que imparten ayuda a alcanzar esas aspiraciones.	1. Desarrollando aprendizaje situado. 2. Generando Motivación. 3.Ayudando a encontrar significado y sentido a la educación. 4. Brindando formación integral. 5. Reconociendo sus tipos de inteligencias. 6. Fortaleciendo la autoestima.	Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo Deductivo
3.4 Habilidades o conocimientos cruciales no cubiertos por el currículo.	1. Orientación sobre lo que quieren ser. 2. Fortalecer educación socioemocional. 3. Vínculo docente – alumno. 4. Educación financiera. 5. Orientación a padres de familia.	Deductivo Deductivo Deductivo Emergente Deductivo
3.5 Percepción de la relevancia de que sus alumnos visualicen un proyecto de vida	1. Muy importante (alumno, docente, padre de familia). 2. Brindaría claridad para trazar ruta.	Deductivo Deductivo

Nota: transcripción de grupo focal, p.31-44, min. 00:45:33 a 01:19:28.

La profesionalización del docente para la promoción de la interculturalidad en el marco de la nueva escuela mexicana en el nivel medio superior. Un estudio de caso*

*María Rocío Ocaña Velázquez***

Resumen

El trabajo que se presenta aborda el tema de la profesionalización docente como un elemento clave para la promoción de la interculturalidad conforme a la Nueva Escuela Mexicana en el nivel medio superior. Resalta la importancia de que la educación no solo debe proporcionar un conocimiento académico, sino también desarrollar competencias para que los docentes sean capaces de afrontar los retos de la diversidad cultural y social del siglo XXI. Se plantea la necesidad de formar docentes críticos y reflexivos que integren en su labor prácticas pedagógicas que fomenten el respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística.

La investigación destaca que México, como un país pluricultural, requiere que las instituciones educativas asuman la diversidad como un valor, integrándola en su currículo y práctica docente. Al documentar prácticas exitosas y analizar los desafíos que enfrentan los educadores en contextos interculturales, se busca contribuir a una convivencia justa y equitativa entre los diferentes grupos culturales, mejorando así la calidad educativa y promoviendo la cohesión social en un entorno marcado por profundas desigualdades.

Palabras clave: docentes, profesionalización, educación media superior, intercultural en educación.

* Porcentaje de avance: 15%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación , segundo semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
oc526743@uaeh.edu.mx

Introducción

La profesionalización del docente es esencial para la promoción de la interculturalidad dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el nivel medio superior. Este trabajo destaca la necesidad de preparar a los educadores para enfrentar la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a México, un país pluricultural y multiétnico. En este contexto, se plantea que la formación docente debe integrar competencias interculturales, así como estrategias que fomenten el respeto y la valoración de diversas culturas en los estudiantes.

Con esta investigación se busca analizar los componentes de la formación inicial y continua, identificar las competencias que poseen los docentes y examinar los factores que facilitan o limitan la implementación de prácticas pedagógicas interculturales críticas. Al abordar estos aspectos, el trabajo pretende contribuir al desarrollo de una educación inclusiva, equitativa y culturalmente pertinente, que promueva la cohesión social y responda a las realidades multiculturales del país, el objetivo general que guara este trabajo de investigación es: Diseñar una propuesta de profesionalización docente en el nivel medio superior, sustentada en los principios de la interculturalidad crítica del currículo de la Nueva Escuela Mexicana, que permita desarrollar estrategias formativas orientadas a fortalecer en los estudiantes la valoración de la diversidad cultural y lingüística, el pensamiento crítico y la participación en contextos sociales diversos, desde un enfoque inclusivo, equitativo y ético.

De igual manera y para conseguir el objetivo planteado se tiene como guía las siguientes preguntas.

Pregunta general

¿Cómo promover la profesionalización docente en el nivel medio superior que, desde el enfoque de la interculturalidad crítica establecido por la Nueva Escuela Mexicana, fortalezca en los estudiantes el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural y lingüística en contextos educativos diversos?

Preguntas específicas

1. ¿Qué elementos de la formación inicial y continua reciben actualmente los docentes de educación media superior para abordar contextos educativos interculturales según el enfoque de la NEM?
2. ¿Cuáles son las competencias interculturales que poseen los docentes de educación media superior y cómo las integran en su práctica pedagógica cotidiana?
3. ¿Qué factores institucionales, pedagógicos y socioculturales facilitan o limitan la implementación de una práctica docente intercultural crítica en el nivel medio superior?

Con este proyecto de investigación se pretende contribuir a llenar vacíos importantes en la literatura, particularmente en lo que respecta al nivel medio superior, menos estudiado que otros niveles educativos en materia de interculturalidad. Los hallazgos permitirán diseñar una propuesta de profesionalización docente contextualizada y viable, alineada con los principios de la NEM pero consciente de las realidades y desafíos concretos que enfrentan los docentes así que en este sentido se plantea el siguiente supuesto de investigación: "Si los docentes de Educación Media Superior reciben una formación profesional integral que incorpore elementos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos, educativos, antropológicos y ambientales en su práctica docente, entonces estarán en condiciones de promover de manera efectiva la interculturalidad como uno de los principios fundamentales del currículo de la Nueva Escuela Mexicana. Esto se manifestará en prácticas pedagógicas más inclusivas, críticas y contextualizadas, que favorezcan el reconocimiento de la diversidad, el diálogo de saberes y la equidad educativa en contextos multiculturales".

Desarrollo

La educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo personal y social, permite a los individuos obtener mejores oportunidades de vida, entre ellas laborales y en consecuencia económicas, rompiendo así con ciclos de pobreza, contribuye a mejorar la calidad de vida, fomenta el pensamiento crítico y potencia la capacidad para resolver problemas, de igual manera ayuda a reducir las brechas de desigualdad, a fomentar la tolerancia y el respeto entre las per-

sonas, además, la Organización de las naciones Unidas (2018) menciona que la educación también contribuye a crear sociedades más pacificas, así como a valorar la diversidad cultural y contribuir a una cultura de desarrollo sostenible (ONU, párr. 8), por otro lado el Banco Mundial refiere que "la educación es un derecho humano, un importante motor del desarrollo y uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, lograr la igualdad de género y la paz es fundamental para impulsar el desarrollo" (BM, 2024, párr. 1).

Para conseguir los beneficios que la educación ofrece, es necesario que los docentes se capaciten profesionalmente, pues de acuerdo con Souza (s.f) "docentes bien formados, apoyados y valorados son esenciales para garantizar una educación de calidad para todos y lograr la consecución de los Objetivos de la Agenda 2030" (párr.1), la profesionalización docente es un tema que ha cobrado relevancia en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pues el objetivo número cuatro señala que se busca asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos en el año 2030, resalta la importancia del desarrollo profesional docente como un elemento clave para transformar los sistemas educativos en todo el mundo (ONU, s,f), en este sentido, la profesionalización docente no solo busca que los docentes adquieran conocimientos y habilidades pedagógicas, sino que también busca fortalecer sus competencias para que sean capaces de enfrentar los retos sociales, tecnológicos y económicos del siglo XXI en su labor profesional.

Además los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en varios de sus objetivos también buscan acabar con la inequidad, la desigualdad y la discriminación, acciones relacionadas con la interculturalidad definida por la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005) como "La existencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo" (p.16), por lo tanto es necesario que los docentes de educación media superior se profesionalicen en el ámbito de la educación intercultural, pues son quienes se encargan de gestionar la educación de sus estudiantes, de generar y aplicar métodos y técnicas de enseñanza que promuevan la participación, respetuosa y colaborativa, en este sentido es importante comprender que la profesionalización docente es entendida como un proceso continuo de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes (Aguado, 2021).

En este orden de idea es necesario no olvidar que México es un país pluricultural y multiétnico, reconocido así constitucionalmente pues se establece que la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) esta pluralidad se refleja con que en México existen 23.2 millones de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas, existen de 68 lenguas indígenas, que en conjunto suman 364 variantes lingüísticas (INEGI, p.p. 1/3); esta realidad requiere que las instituciones educativas asuman la diversidad como un valor y no como un obstáculo, promoviendo una educación, incluyente, equitativa y culturalmente pertinente.

También es necesario considerar que en México y como parte de las políticas educativas, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) mediante el artículo tercero, promueve una educación basada en la inclusión social, la igualdad, la no discriminación y la equidad, el reconocimiento a la diversidad, la consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad; sin embargo y a pesar de ello en la práctica no se cuenta con programas de profesionalización de docentes de educación media superior que los forme en estas áreas; dejando esta responsabilidad en manos de las instituciones educativas y más aún en los propios docentes. El aumento de los movimientos migratorios propicia la interacción tanto voluntaria como involuntaria entre diversas culturas, lo que hace necesario que las Instituciones de Educación Media Superior en México, sean espacios de respeto, diálogo, y sobre todo que se reconozca y fomentar la diversidad cultural.

De igual forma la Nueva Escuela Mexicana (NEM) introduce la interculturalidad crítica como uno de sus ejes rectores, entendiendo así que lo que se busca es trascender del reconocimiento superficial de la diversidad, una transformación estructural de las relaciones pedagógicas, tal y como lo refiere Viaña (2010) "la interculturalidad crítica debe concebirse como un enfoque pedagógico transformador que cuestiona activamente las estructuras de dominación como la racialización, la subalternización y la desvalorización de saberes" (p.93). No obstante, el tránsito hacia una educación intercultural crítica no puede lograrse sin una transformación profunda en el perfil del docente.

Además el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) en el contexto de la NEM tiene como eje fundamental la transformación social y construcción de una sociedad sustentada en el humanismo, en función de que las nuevas generaciones de egresados cuenten con saberes

que les permitan de manera crítica, reflexiva y analítica; reconocer la diversidad de las múltiples culturas existentes, generar relaciones de respeto con éstas, siempre basadas en la equidad, inclusión, el diálogo, y la transición hacia la convivencia pacífica y respetuosa, para que puedan participar de forma plena y activa en la sociedad; lo cual implica para el docente, desafíos académicos y didácticos para trabajar la interculturalidad desde una perspectiva que incluya elementos históricos, sociales, culturales, políticos, educativos y ambientales (UNESCO, 2019); en una adecuada interacción; comunidad-escuela, apegado al respeto por la identidad cultural y comprensión de la interdependencia de comunidades, pueblos y naciones; en el educando (SEMS, 2024).

Aunada a la transformación social la NEM también enfatiza la importancia de una formación integral que se adapte a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y promueva valores de inclusión, pluralidad, y colaboración. Esto incluye el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades que favorezcan el aprendizaje permanente. En el contexto de la educación media superior se busca no solo mejorar la calidad educativa, sino también proveer a los estudiantes de herramientas y competencias necesarias para su desarrollo personal y profesional, así como para la transformación social. Por lo que la NEM propone una mejora integral en la formación de docentes para la educación media superior, abarcando desde la formación inicial hasta el desarrollo profesional continuo, con un enfoque particular en la colaboración y la adecuación a las necesidades de los educadores y los estudiantes.

De lo anterior resulta la necesidad de diagnosticar la formación profesional y las fortalezas disciplinares que tienen los docentes de EMS, en función de generar estrategias formativas sustentadas en la Educación Intercultural, como "alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo" (SEMS, 2023), que les permita trascender en la formación de conocimientos relevantes y profundos sobre reconocimiento, respeto y aprecio por la diversidad cultural y lingüística que existe en México y en particular en el contexto escolar y comunitario, desde donde se fomente el diálogo y el intercambio intercultural, para favorecer la comprensión de la cultura y la diversidad cultural, como valor intrínseco, para la cohesión social y la concreción de una cultura de paz; desde donde emerja una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora en sus estudiantes (UNESCO. 2019).

Una de las finalidades de diagnosticar a los docentes es determinar el conocimiento y majeo de las habilidades en temas de interculturalidad, para ello se toma como referencia el modelo de competencias interculturales necesarias para los docentes de EMS de Deardorff (2020), las cuales se pueden determinar en tres dimensiones como son:

- Dimensión cognitiva: Incluye el conocimiento sobre diversidad cultural, teorías sobre interculturalidad y comprensión de los contextos socioculturales de los estudiantes.
- Dimensión afectiva: Abarca la empatía, la tolerancia a la ambigüedad y la disposición al aprendizaje intercultural.
- Dimensión comportamental: Se refiere a habilidades concretas como mediación de conflictos interculturales, adaptación de materiales didácticos y establecimiento de relaciones pedagógicas horizontales.

Además, es importante tomar en consideración que el concepto de interculturalidad ha evolucionado y se busca que se supere la funcionalidad de la interculturalidad y en su lugar promover una convivencia superficial entre culturas, hacia enfoques críticos que cuestionan las estructuras de poder que mantienen las desigualdades. Mientras la multiculturalidad se limita a reconocer la coexistencia de diferentes grupos culturales, la interculturalidad crítica, según Tubino (2019), implica un proceso dialógico que confronta las relaciones asimétricas de poder y busca transformarlas.

El propósito de esta investigación es identificar los principales retos que enfrentan los docentes de educación media superior en contextos interculturales, así como documentar y analizar prácticas pedagógicas que promuevan la inclusión y la equidad cultural; Se pretende visibilizar experiencias exitosas que puedan ser replicadas en otras instituciones, y con ello contribuir a fortalecer la educación intercultural desde una perspectiva crítica. Además, de su relevancia práctica, la investigación, posee una importancia teórico-metodológica al aportar herramientas analíticas que permitan comprender los procesos de profesionalización docente en contextos de diversidad cultural. En este sentido, se busca no solo describir la situación actual, sino también generar propuestas concretas de formación, acompañamiento y evaluación docente, que respondan a las realidades multiculturales del país.

Referencias

Aguado, T. (2021). *La Educación Intercultural: Concepto, Paradigmas, Realizaciones*. Edu.pe. https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf

Banco Mundial: Educación. *Panorama general.* (2024). https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Art. 3. Diario Oficial de la Federación (D.O.F.9, 5 de febrero de 1917. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. (2006). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Deardorff, D. K. (2020). Manual para el desarrollo de competencias interculturales: Circulo de narraciones. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828

Diario Oficial de la Federación. (2022, 28 de agosto). Acuerdo por el que se establece la Nueva Escuela Mexicana. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/280822/SEP.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *A propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf

INEGI (25 de enero de 2020). «Presentación de resultados Hidalgo Censo Población y Vivienda 2020» (PDF). Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Organización de las Naciones Unidas (2018), *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20ayuda%20a%20reducir,desarrollo%20de%20sociedades%20m%C3%A1s%20pac%C3%ADficas

Sousa, J. (s/f). Docentes: Capacitar a los docentes y educadores. Unesco.org. https://www.unesco.org/es/teachers

Subsecretaria de Educación Media Superior (SEMS) (2023). Lineamientos para la formación docente en interculturalidad. Subsecretaría de Educación Media Superior. SEP https://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/13594/1/images/Lineamientos_interculturalidad_2023.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2019).La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. SEP https://educacionmedia-

superior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEM-principiosyorientacionpedagogica.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). Educación inclusiva y equitativa en América Latina: avances y desafíos. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura . *La Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. (2005). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264_spa/PDF/246264spa.pdf.multi

Organización de las Naciones Unidas. (s.f). *Objetivos desarrollo sostenible*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Right to education handbook. United Kingdom: UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556

Tubino, F. (2019). Interculturalidad crítica y educación intercultural: Construyendo políticas educativas de diálogo entre culturas. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374171

Viaña, L. T. C. W. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. Aulaintercultural.org. https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/

Nos hicimos lugar. Microresistencias: hacia una pedagogía del interser comunitario*

*Axel Escalante Vadillo***

Resumen

Esta investigación se sitúa en la intersección entre la pedagogía crítica, las prácticas comunitarias y los procesos de autoformación, para explorar experiencias colectivas que resignifican el sentido de la formación en contextos marcados por la alienación, la desigualdad y la deshumanización. Se inscribe en un proyecto impulsado por la Secretaría de Educación Pública, desde el área de Evaluación y Distribución de Materiales Educativos, y se centra en el análisis del dispositivo pedagógico conocido como Fogatas Freirianas. En estos espacios, maestras y maestros del magisterio mexicano se reúnen voluntariamente fuera de los entornos escolares formales para leer, debatir, reflexionar y compartir experiencias en torno a su práctica educativa y su vínculo con las comunidades a partir de Freire.

Las fogatas funcionan como grupos de estudio abiertos, horizontales y afectivos que promueven el pensamiento crítico, la recuperación de la palabra propia y el fortalecimiento de los lazos comunitarios. Estas experiencias formativas no institucionalizadas constituyen formas de microresistencia y micropolítica frente a los modelos escolares hegemónicos. En contraposición al modelo neoliberal de formación caracterizado por la estandarización y la despolitización del saber, las fogatas reafirman la dimensión comunitaria, política y emancipadora de la educación.

* Línea temática: 20. Formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias.

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 45%.

** Maestría en Desarrollo Educativo, segundo semestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, Ajusco, Ciudad de México.
axel.escalantev@gmail.com; 240927074@alumnos.upn.mx

La investigación se inserta en la extensión universitaria del proyecto, donde también se conformaron fogatas en instituciones de educación superior. Desde una metodología cualitativa con enfoque de investigación-acción, el documento sistematiza voces, tensiones y saberes que emergen de estas experiencias, así como sus aportes a la formación situada, crítica y colectiva de los sujetos educativos.

Palabras clave: formación docente, microresistencias, pedagogía crítica, educación comunitaria, educación emancipadora.

Introducción

El neoliberalismo, como han señalado Wendy Brown (2015) y Diego Fusaro (2017), no solo ha transformado la economía y la política, sino que ha infiltrado las subjetividades, moldeando a los individuos como emprendedores de sí mismos, aislados de proyectos colectivos.

En el ámbito educativo, esto se traduce en una pedagogía que privilegia la eficiencia, la evaluación cuantificable y la adaptación acrítica al mercado laboral. Como advierte Bauman (2003), la liquidez de la modernidad ha desarticulado las estructuras de solidaridad, dejando a los sujetos en una constante incertidumbre y falta de arraigo comunitario.

En lugar de promover la autonomía crítica y la autoformación, se observa una tendencia hacia la homogeneización del pensamiento y la sumisión a normas preestablecidas. Este proceso no solo afecta el desarrollo intelectual de los individuos, sino que limita su capacidad de agencia y participación en la transformación social.

El análisis educativo y pedagógico desde una perspectiva crítica frente a los modelos neoliberales resulta fundamental ante el contexto actual que atraviesan estudiantes y docentes universitarios, quienes se desenvuelven en un sistema educativo y económico marcado por la desesperanza.

En este sentido, la investigación se inscribe en el Área Temática 8: Procesos de Formación y en la Línea Temática 20: Formación y prácticas institucionales, escolares, académicas, informales, comunitarias, ya que explora críticamente cómo se generan, reproducen o resisten ciertas prácticas formativas tanto dentro como fuera del ámbito escolar formal.

Recuperar una visión educativa centrada en lo social y político ha permitido a distintas comunidades desarrollar estrategias de resistencia, con el fin

de imaginar otras formas posibles de hacer educación. Esta mirada, lejos de limitarse a una simple crítica, propone un saber pedagógico que problematiza, sistematiza y produce conocimientos orientados hacia la transformación social y comunitaria, colocando al ser humano en el centro de su objeto de estudio: la educación misma.

En este marco, resulta relevante destacar que la escuela pública, como espacio formativo institucional, reproduce la lógica mercantil impuesta por el sistema económico dominante, reflejando un panorama de exclusión y desigualdad que impacta especialmente a jóvenes y docentes.

Popkewitz (1984) señala que el neoliberalismo actúa como una tecnología de gobernanza que administra el conocimiento y transforma a los estudiantes en sujetos regulables mediante dispositivos de control, tales como las políticas de competencias y la estandarización de pruebas. Estas dinámicas, además de imponer criterios cuantificables, despojan a la educación de sus valores emancipadores, debilitando los vínculos comunitarios y reduciendo la experiencia educativa a resultados medibles.

Por ello, la investigación propone analizar cómo las prácticas pedagógicas formales, institucionales, comunitarias e incluso informales pueden convertirse en escenarios de resistencia que disputen el sentido de la educación.

Desde esta óptica, el proyecto se vincula con la Línea Temática 20, al proponer una revisión crítica de las prácticas formativas que emergen en contextos institucionales y comunitarios, destacando su potencial como espacios de construcción de autonomía y saberes colectivos.

De forma complementaria, Popkewitz (1984) advierte que la alineación del discurso educativo con la lógica del mercado global transforma a la pedagogía en una herramienta de regulación, donde el conocimiento se jerarquiza y se normaliza, excluyendo formas de saber no hegemónicas.

Esta "pedagogía de la normalización" establece una clara distinción entre saberes válidos e inválidos, lo que perpetúa las desigualdades sociales.

En un escenario marcado por la precarización del trabajo docente, la fragmentación institucional y la despolitización del sentido educativo, esta investigación se propone analizar experiencias pedagógicas que, desde los márgenes del sistema, reconfiguran el quehacer educativo como acto colectivo de resistencia.

Particularmente, se enfoca en las fogatas freirianas: espacios pedagógicos alternativos autogestionados por y para maestras y maestros de educación básí-

ca, donde se construyen comunidades críticas que desafían los mandatos neoliberales de competencia, control y despojo.

La literatura en pedagogía crítica ha problematizado ampliamente el carácter ideológico de la escuela y su función reproductora del orden social. No obstante, persiste un vacío respecto a las formas de microresistencia que emergen en el terreno cotidiano y afectivo del trabajo docente, especialmente aquellas creadas desde el propio magisterio como respuesta a su histórica desvalorización.

Esta investigación se sitúa en esa grieta: busca comprender cómo, en contextos de desigualdad estructural, las fogatas freirianas logran articular vínculos afectivos, saberes colectivos, prácticas de autonomía y formas de politicidad cotidiana que resignifican la educación pública como un territorio común de lucha, cuidado y transformación comunitaria.

Por tanto, este estudio se alinea con los objetivos del Área Temática 8 y la Línea Temática 20, ya que aborda las prácticas de formación como procesos complejos que ocurren tanto dentro de las instituciones educativas como en espacios comunitarios e informales. Propone así una reflexión crítica sobre los modos en que se configuran las subjetividades pedagógicas en contextos neoliberales, y sobre cómo es posible articular respuestas colectivas que resignifiquen la educación desde una perspectiva ética, política y transformadora.

Como plantea Giroux (2001), el reto es construir una educación que no se limite a la instrucción técnica, sino que promueva una ciudadanía crítica comprometida con la justicia social y la transformación del mundo que habitamos.

Objetivo general

Comprender de qué manera las fogatas freirianas posibilitan la construcción de comunidades educativas que ejercen microresistencias frente al modelo neoliberal, reconfigurando el quehacer docente como práctica colectiva, política y situada.

Objetivos particulares

1. Explorar, desde una perspectiva situada, las experiencias, narrativas y prácticas organizativas de maestras y maestros que participan en las fogatas, identificando los elementos que favorecen la construcción de vínculos co-

munitarios, conciencia política y una resignificación del trabajo docente en contextos de precarización.

2. Reconocer, a partir de la participación directa en una fogata, los gestos pedagógicos, afectivos y políticos que reconfiguran la práctica educativa como acto de resistencia,
3. Reflexionar sobre cómo este proyecto, originalmente dirigido al magisterio, ha sido apropiado y resignificado por comunidades universitarias, generando nuevas formas de encuentro, crítica de saberes que sostienen microresistencias frente a la lógica individualista del modelo educativo dominante.

Supuestos

Asimismo esta propuesta se sostiene en cinco supuestos: (1) la educación es un acto político; (2) la comunidad puede ser espacio de reconfiguración subjetiva y emancipación; (3) las microresistencias cotidianas tienen valor transformador; (4) el conocimiento se construye de forma situada y dialógica; y (5) el magisterio, históricamente precarizado, ha creado formas organizativas que articulan saber, dignidad y territorio. Bajo estas premisas, el estudio se inscribe en una apuesta por pensar y vivir la educación desde un sentido comunitario, territorial, desde los afectos y las resistencias compartidas.

Preguntas de investigación

General

¿Cómo las fogatas freirianas, como espacios pedagógicos de estudio y aprendizaje autogestionados, reconfiguran el quehacer docente y resignifican la educación pública como acto colectivo de resistencia frente a los mandatos neoliberales?

Específicas

- ¿Qué formas de saberes, vínculos afectivos y prácticas de autonomía emergen en las fogatas freirianas y cómo contribuyen a la construcción de comunidades críticas entre docentes de educación básica?

- ¿De qué manera estas experiencias pedagógicas disputan los sentidos hegemónicos de la escuela y transforman la formación docente a partir de la concepción de microresistencias en una práctica política situada en contextos de desigualdad estructural?

Desarrollo

La creciente preocupación intelectual por el sentido de comunidad, junto con la reactivación de prácticas, reivindicaciones y proyectos comunitarios, ha sido conceptualizada por Marinas (2006) como el "síntoma comunitario".

Estas formas, sin embargo, entran en tensión con los llamados de una racionalidad universal que promueve foros globales de deliberación y resolución de los problemas comunes. Inspirado en un referente psicoanalítico, Marinas (2006) interpreta este "síntoma" como una repetición de formas de vida que regresan sin una explicación clara, no en términos psíquicos, sino como una señal moral y política.

Marinas (2006) elabora nueve tesis o proposiciones, organizadas en tres momentos: el síntoma, su diagnóstico y algunas propuestas normativas para su comprensión.

El síntoma comunitario refleja una añoranza por espacios de solidaridad e interacción propios de la era preindustrial considerados más auténticos frente a una sociedad globalizada dominada por la ética del consumo y la fragmentación individualista.

Este síntoma abre la posibilidad de una reflexión más amplia en lo ético y lo político, revelando el vaciamiento de lo político ante su instrumentalización, acompañado de una ética reducida o formalista del vínculo social.

Las formas actuales de comunitarismo están atravesadas por nuevas tensiones éticas, al encontrarse simultáneamente bajo los códigos de la *polis* (Arendt) y los del mercado (Benjamin).

La construcción de lo comunitario ha sido ideológicamente asociada a categorías como la etnicidad o el multiculturalismo. No obstante, es necesario superar estas limitaciones y reconocer que las identidades morales y políticas de las comunidades se configuran a partir de repertorios simbólicos que reformulan el etnocentrismo.

Un punto crucial en la problemática actual del comunitarismo es su afirmación y negación simultánea. En este sentido, A. Maalouf advierte sobre el

riesgo de las "identidades asesinas", es decir, aquellas formas comunitarias fundadas en la violencia, que invitan a repensar críticamente la ética comunitarista y sus posibilidades de superación.

Este modelo crítico parte del comunitarismo, pero dialoga con nuevas formas de racionalidad práctica. En particular, las revisiones sobre el juicio (en referencia a la crítica kantiana del discernimiento) permiten articular una argumentación que combine las exigencias del formalismo con una atención a lo ético y lo político.

Esta extensa referencia se justifica porque Marinas ofrece una de las panorámicas más completas sobre los debates contemporáneos en torno a la comunidad, tanto como experiencia social emergente como en su dimensión teórica. Además, su propuesta resulta especialmente sugerente para encauzar el deseo de comunidad hacia una nueva ética de lo político, línea que será retomada en el capítulo final.

Además, la idea de comunidad a la que hace referencia Agamben (2006) no debe interpretarse como un punto de llegada, como el desenlace triunfal de un proceso histórico que avanza linealmente hacia su culminación, al estilo del ideal teleológico que Marx planteó dentro de la lógica hegeliana de la dialéctica.

No se trata de una meta fija en el devenir histórico, ni de un proyecto cerrado que deba realizarse en algún momento futuro. Antes bien, la comunidad en Agamben (2006) es una "comunidad que viene": un acontecimiento que está siempre en proceso de devenir, una forma de estar juntos que nunca se clausura, que no se deja encerrar en una estructura definitiva ni en una identidad única. No es una comunidad regulada por normas de pertenencia predefinidas ni por criterios de exclusión, sino que se mantiene abierta, siempre en construcción, siempre por darse.

En este sentido, no se trata de una comunidad sustentada en la homogeneidad ni en la necesidad de una identidad común, sino en la posibilidad misma de la diferencia, en la coexistencia de singularidades que no necesitan fundirse en una totalidad uniforme para sostener su vínculo.

Este escenario de precariedad, empobrecimiento y abandono social provoca una ruptura del entramado comunitario, incrementa los niveles de violencia y agudiza los conflictos sociales. Al mismo tiempo, refuerza valores alineados con la lógica capitalista —como el individualismo, el consumismo y la competencia— y promueve actitudes funcionales al mantenimiento del orden esta-

blecido, tales como el conformismo, la apatía, la indiferencia, la desconfianza y, sobre todo, un miedo extendido en la sociedad.

Desde esta perspectiva, Carrillo (2013) nos dice que, el acto de pensar la comunidad implica, ante todo, cuestionar los marcos que la han definido históricamente, desmontar las narrativas que la han encerrado en estructuras de poder que dictan quiénes pueden formar parte de ella y en qué condiciones. Implica reconocer que toda comunidad es, en esencia, inacabada y, por lo mismo, abierta a la transformación.

En este proceso, la comprensión de las estructuras y dinámicas que la configuran es fundamental: solo al reconocer los mecanismos que la sostienen y las relaciones de poder que la atraviesan es posible imaginar nuevas formas de existencia común. Jean-Luc (2000) señala que no es posible concebir un mundo únicamente a partir de individuos aislados; es necesario un movimiento, una inclinación del uno hacia el otro que permita la existencia de lo común.

Esta inclinación, que denomina *clinamen*, Jean-Luc (2000) es constitutiva de la comunidad y no puede ser captada por teorías éticas, políticas o metafísicas centradas exclusivamente en el individuo.

Críticas como el personalismo o el existencialismo de Sartre no logran romper con la noción clásica del sujeto, ya que no lo proyectan hacia el ser-con-los-otros. En este sentido, el individualismo, al concebirse como una forma de atomismo, pierde de vista que la verdadera cuestión del individuo está ligada a su relación con el mundo compartido.

Lo que se presenta como una "novedad" en el contexto latinoamericano, nos dice Marinis (2010) en realidad es la persistencia, el surgimiento y la expansión de diversas formas de acción colectiva que se articulan en nombre de la comunidad, cuyas posibilidades instituyentes y emancipadoras aún están por explorarse y valorarse en toda su dimensión.

La comunidad Carrillo (2013) históricamente ausente o marginal en los discursos de la izquierda tradicional hoy cobra protagonismo a través de una variedad de prácticas culturales y políticas que emergen desde los márgenes, las periferias y los intersticios del orden hegemónico.

Metodología investigación-acción

De acuerdo con Carr y Kemmis (1986), la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones so-

ciales con el propósito de mejorar la racionalidad, la justicia y el sentido de sus propias prácticas. La investigación, entonces, no solo busca comprender cómo se configuran estas prácticas, sino también acompañarlas, sistematizarlas y potenciar su capacidad transformadora.

Este trabajo se inscribe en el enfoque de la investigación-acción, entendida no sólo como una metodología de intervención, sino como una praxis transformadora que articula la producción de conocimiento con la acción colectiva y crítica en contextos concretos. Inspirada por los principios de Paulo Freire, esta investigación reconoce a las y los sujetos como protagonistas de sus procesos formativos, capaces de generar saberes en diálogo con su realidad.

La elección de este enfoque responde al carácter político del objeto de estudio: las *fogatas freirianas* como espacios autogestivos, de resistencia y formación. En ese sentido, la metodología no parte de una distancia entre el sujeto investigador y las y los participantes, sino de un vínculo ético, afectivo y epistémico que recupera la experiencia vivida, la reflexión colectiva y la construcción de sentidos desde la corporalidad, el territorio y la palabra.

La metodología no se limita a observar desde fuera estas experiencias pedagógicas, sino que acompaña sus procesos, los sistematiza críticamente y busca fortalecer sus potencias transformadoras. Al estar directamente involucrado en la participación, organización, vivencia y expansión de las fogatas, que se consolidan en las universidades esta investigación no solo da cuenta de lo que sucede, sino que formo parte de lo que sucede: se inscribe en los vínculos, las tensiones, las preguntas y los gestos que configuran estos espacios de resistencia educativa.

En el marco del proyecto de las *fogatas freirianas*, esta dimensión se vuelve central: interrogar la manera en que operan los procesos de poder y las prácticas pedagógicas en la configuración de subjetividades no es solo un ejercicio analítico, sino un acto político que involucra a quienes participan en él.

Consideraciones finales

Este trabajo se encuentra en un momento activo del proceso investigativo. Actualmente, se están realizando entrevistas a diversos actores implicados en las fogatas freirianas universitarias iniciadores, docentes, estudiantes y participantes, lo que permite enriquecer el análisis desde múltiples voces.

Al mismo tiempo, el involucramiento continuo del investigador en las fogatas y reuniones fortalece el carácter participativo y reflexivo de la investigación-acción. Aunque aún no es posible presentar conclusiones definitivas, el proceso avanza hacia una comprensión más profunda de las prácticas, relaciones de poder y posibilidades de transformación educativa que emergen en estos espacios.

Referencias

Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*. Pre-Textos.

Aguirre, J. (2018). *El derecho a la educación en México: Un análisis crítico del modelo neoliberal*. Porrúa.

Aguirre, J., & Gutiérrez, A. (2017). *Neoliberalismo y educación en México: Una revisión crítica*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Almeida, A. (2005). *Pedagogía crítica y prácticas de resistencia*. Morata.

Bauman, Z. (2003a). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2003b). *Comunidad: En búsqueda de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI Editores.

Bernstein, B. (1990). *Clases, códigos y control: Vol. 3. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Routledge.

Brown, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. Zone Books.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Chomsky, N. (2000). *Hegemonía o supervivencia: La búsqueda de Estados Unidos por el dominio global*. Crítica.

De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) de la(s) comunidad(es). *Papeles del CEIC*, (15).

De Marinis, P. (2010). Comunidad: Derivas de un concepto a través de la historia de la teoría sociológica. *Papeles del CEIC*, 1.

De Marinis, P., Gatti, G., & Irazuzta, I. (Eds.). (2010). *La comunidad como pretexto: En torno al (re)surgimiento de las solidaridades comunitarias*. Anthropos - UAM.

Fusaro, D. (2017). *Todavía Marx: El espectro que retorna*. El Viejo Topo. Cervantes+3casadellibro+3El Viejo Topo+3

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa: Una nueva visión de la escuela*. Paidós.

Giroux, H. A. (2002). *Pedagogía y la política de la esperanza: Teoría, cultura y escolarización*. Westview Press.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.

Harvey, D. (2005). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.

Latapí Sarre, J. L. (2009). *El sistema educativo mexicano: Evolución y perspectivas*. Fondo de Cultura Económica.

Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional: Estudios sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Martínez Roca.

Marinas, J. M. (2006). *El síntoma comunitario: Entre polis y mercado*. Antonio Machado Libros.

McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.

Nancy, J.-L. (2000). *La comunidad inoperante*. LOM - Arcis.

Sagastizábal, M. A., & Perlo, C. (2007). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. En M. A. Sagastizábal & C. Perlo (Eds.), *Aprender y enseñar en contextos complejos* (pp. 15–30). Homo Sapiens Ediciones.

Necesidades de formación continua y conocimientos docentes clave para el logro académico en educación primaria*

*Guadalupe Lizeth Galarza Medrano***

Resumen

En el presente trabajo de investigación se pretende identificar las necesidades de formación continua del profesorado de educación primaria de escuelas de San Luis Potosí, tomando como referencia los conocimientos docentes clave para el logro académico de los estudiantes de primaria. Para ello, se propone un enfoque mixto con diseño concurrente de triangulación. La recolección de datos se llevará a cabo en dos fases simultáneas. En la fase cualitativa, se harán dos grupos focales conformados por al menos seis docentes cada uno, con el propósito de identificar, desde su percepción y experiencia, las necesidades de formación continua respecto a los conocimientos clave. En la fase cuantitativa, se aplicarán seis instrumentos a una muestra de 40 docentes con la finalidad de identificar el nivel actual de dichos conocimientos clave. Los datos serán analizados mediante codificación (en el caso cualitativo) y análisis estadístico (para la parte cuantitativa). Finalmente, se realizará una triangulación de los resultados obtenidos con el fin de lograr una identificación integral de las necesidades formativas del profesorado.

Palabras clave: formación continua, conocimientos docentes clave, logro académico, educación primaria, enfoque mixto.

* Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado: porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Psicología (área Psicología y Educación), segundo semestre, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
gmgpelizeth@gmail.com

Introducción

En la sociedad actual, las demandas sobre la mejora en el desarrollo personal y profesional de la población han ido en aumento, y con ello, uno de los pilares elementales para el sano desarrollo del individuo, el cual es la educación. En este contexto, el logro académico adquiere un papel central, ya que no solo representa la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que también se ha convertido en un indicador clave en una mejor calidad de vida en distintos ámbitos, como lo son lo académico, social, familiar, laboral, afectivo y de salud.

En el contexto mexicano, diversas evaluaciones nacionales e internacionales revelan que una proporción significativa de alumnos se encuentra por debajo del nivel esperado, destacando que más del 60% muestra insuficiencia en Matemáticas y cerca del 50% en Lectura. Esta situación los ubica en un nivel crítico que requiere atención prioritaria para garantizar su desarrollo académico (INEE, 2018; OECD, 2023; MEJOREDU, 2023). En este sentido, en las últimas décadas se han diseñado políticas educativas como el Acuerdo México-OCDE: mejorar las escuelas (OCDE, 2010), la Política de Educación y Formación "Teachers Matter" (OCDE, 2019) y la Estrategia Nacional de Formación Continua en Educación Básica (SEP, 2025), por mencionar algunas. Estas políticas trabajan con objetivos como la calidad educativa y el profesor como actor fundamental, dando a lugar acciones para la formación docente (Cáceres, 2023), puesto que se ha documentado que los profesores, y particularmente sus conocimientos, constituyen uno de los factores más relevantes en la explicación del rendimiento académico de los estudiantes, representando aproximadamente el 30% de la varianza en los aprendizajes (Hattie, 2003).

Diversas investigaciones han señalado que las prácticas docentes en México se ven influenciadas por múltiples factores, entre los cuales destacan la formación inicial y la formación continua del profesorado (Treviño et al., 2007). No obstante, la mayoría de los estudios sobre formación docente se han centrado en medir variables cuantificables como el número de cursos tomados, los grados académicos obtenidos o las calificaciones en exámenes de certificación (Hill et al., 2008), dejando de lado una comprensión más profunda sobre los conocimientos pedagógicos específicos que los docentes aplican en su práctica cotidiana. A pesar de los esfuerzos institucionales por ofrecer formación continua, diversos estudios han evidenciado que dicha oferta, en muchas ocasiones, no responde a las necesidades reales del trabajo diario en el aula (INEE, 2019;

OCDE, 2018). Un ejemplo de ello son los diagnósticos sobre necesidades formativas en el país, los cuales destacan un énfasis en aspectos administrativos, la implementación del Plan de Estudio 2022, así como la modalidad y finalidad de los procesos formativos (UPEEE & DGFCDD, 2023). Esto genera una desconexión entre la formación ofrecida y los desafíos concretos que enfrentan los docentes, lo cual limita su impacto en la mejora del aprendizaje.

Es entonces que la manera de formar a los profesores debe tener como base juicios y estándares bien fundados y considerar un esquema general de conocimientos clave en función del logro académico de los alumnos, además, de las experiencias donde los profesores puedan adquirir esos conocimientos. Este esquema general de conocimientos clave debe estar fundado y con respaldo científico, basado en evidencias empíricas de lo que logra hacer la diferencia en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes (Shulman, 2005).

Para la formación docente, se ha puesto mayor atención en una serie de conocimientos, como lo es el conocimiento sobre una materia o tema específico. Esto se ha fundamentado bajo la idea de que tener dominio sobre el conocimiento del contenido a enseñar es una precondición necesaria para la enseñanza, sin embargo, no es el predictor más significativo y por sí solo no garantiza experiencias poderosas para los estudiantes.

En el ámbito de la investigación educativa, existe evidencia del impacto positivo de un tipo de conocimiento específico de cómo enseñar un contenido en las ganancias del aprendizaje de los estudiantes, tanto en Lectura y Matemáticas (Hill et al., 2008; Baumert et al., 2010; Wasik y Hindman, 2011), el cual es entendido como conocimiento pedagógico del contenido. Este último, (Pedagogical Content Knowledge, en inglés) es la capacidad del docente para enseñar un contenido específico de forma comprensible, anticipando las dificultades de los estudiantes. En este sentido, no basta con saber un tema, se requiere saber cómo enseñarlo eficazmente (Shulman, 2005).

Esto resalta la importancia de profundizar en el estudio de los conocimientos docentes clave (como el conocimiento pedagógico disciplinar), no solo como un indicador académico, sino como una herramienta clave para transformar la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, en la presente investigación se plantea la interrogante: ¿Cuáles son las necesidades de formación continua del profesorado de educación primaria en escuelas de San Luis Potosí respecto a los conocimientos clave para el logro académico de los estudiantes?, buscando identificar las necesidades de formación

continua relacionadas con los conocimientos clave para el logro académico de los estudiantes de educación primaria.

Desarrollo

Esta investigación se sustenta en una perspectiva teórica que articula el modelo de razonamiento y acción pedagógicos con el marco de los conocimientos base para la enseñanza propuesto por Shulman (2005). Desde esta mirada, la enseñanza es un proceso en el cual el docente transforma el conocimiento en representaciones para que los alumnos lleguen a comprender determinado tema, es decir, ofrecen oportunidades para que los alumnos puedan aprender.

El modelo de razonamiento y acción pedagógicos sitúa al docente como un sujeto que toma decisiones didácticas a partir de su conocimiento, sus creencias y sus valores, los cuales se articulan en una práctica situada y reflexiva.

La formación docente es un elemento importante de la educación con el objeto de fortalecer los conocimientos, saberes y experiencias del profesorado en acción y, en consecuencia, favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (Secretaría de Educación Pública et al., 2024). En la actualidad, en concordancia con las demandas y el desarrollo de la sociedad mexicana, esta formación hace énfasis en el desarrollo profesional docente orientado a prácticas educativas novedosas que fomenten la adaptabilidad a los cambios del contexto educativo y la actualización constante (Aguavil y Aandino, 2019).

Para el profesorado en ejercicio, esta área de formación es llamada como formación continua (FC). Esta puede ser entendida como actualización profesional indispensable que el docente debe tomar después de terminar su formación inicial, puesto que ya en la práctica dentro del aula se requiere de apoyo teórico y una práctica reflexiva. La FC tiene por objetivo mejorar conocimientos, habilidades y actitudes del profesor (Cárdenas, 2015).

Por lo que, las necesidades de formación docente se pueden entender como "las áreas o aspectos de conocimientos, habilidades y competencias que los docentes requieren desarrollar, fortalecer o actualizar para mejorar su desempeño profesional y cumplir de manera efectiva con sus responsabilidades educativas" (Rodríguez, 2017, p. 42).

En este sentido, la formación docente no puede desvincularse del análisis de los procesos de pensamiento que subyacen a las prácticas, y que se configuran en función de la experiencia, la formación, y las condiciones institu-

cionales. Esta perspectiva se vincula de forma directa con uno de los objetivos centrales de la Psicología Educativa, el cual es la comprensión de los procesos de aprendizaje para mejorarlos a partir de una enseñanza basada en evidencia (Hernández, 2018).

Asimismo, en un contexto educativo cada vez más mediado por la tecnología, se ha incorporado el marco para la competencia digital de los educadores propuesto por DigCompEdu, el cual plantea que el desarrollo profesional docente debe contemplar también el dominio de competencias digitales aplicadas a la enseñanza, la evaluación, la inclusión, y el empoderamiento del alumnado. Este marco se integra como un componente transversal que permite una visión actualizada de las necesidades formativas del profesorado.

El esquema general de conocimientos base para la enseñanza debe estar fundado y con respaldo científico basado en evidencias empíricas de diferencia en el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Por lo tanto, se consideran siete áreas de conocimientos que, con base en la propuesta por Shulman (2005), teniendo en cuenta el conjunto de competencias digitales de los profesores que indica la traducción del European Framework for Digital Competence of Educators : DigCompEdu de la Fundación Universia e Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2020), y haciendo énfasis en investigaciones que muestran un impacto en los estudiantes (Uferts, 2019; Baumert et al., 2010), es sustancial que los docentes tengan conocimientos pedagógicos generales, conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento del currículo, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos, y sus implicaciones filosóficas e históricas y que desarrollen la competencia digital docente.

En este sentido, el conocimiento docente no se reduce a la mera posesión de saberes disciplinares o técnicos, sino que se entiende como una construcción compleja que integra una serie de conocimientos base, entre los cuales se enfatiza el Conocimiento Pedagógico del Contenido y se integra la Competencia Digital. En la figura 1, se puede apreciar los componentes de los conocimientos docentes clave para el logro académico de los estudiantes.

Metodología

Desde esta postura, se hace necesario no solo describir los conocimientos docentes clave, sino también considerar la aplicación de instrumentos válidos y confiables que permitan diagnosticar áreas de mejora, y también la perspectiva y experiencia docente para orientar acciones formativas pertinentes.

En el presente estudio se adopta un enfoque mixto con diseño concurrente (no experimental, transversal) de triangulación, buscando integrar ambas perspectivas para identificar de manera integral las necesidades de formación continua del profesorado de escuelas primarias en San Luis Potosí.

El presente trabajo se centra en docentes de educación primaria que estén actualmente ejerciendo en escuelas de San Luis Potosí. La selección de la muestra se hará mediante el método, no probabilístico, bola de nieve. En el cual se seleccionarán al menos seis participantes que cumplan con los criterios del estudio para llevar a cabo una primera sesión de grupo focal. En la segunda sesión de grupo, se pedirá a los participantes recomienden a otros posibles participantes con la finalidad de obtener la participación de 40 docentes para la aplicación de los instrumentos:

- TALIS (Versión para México)
- Adaptación de Silva-Maceda del Teacher Knowledge Survey (Moats, 2009)
- Cuestionario para evaluar conocimiento pedagógico del contenido en Lengua (diseñado por Galarza)
- Cuestionario de conocimientos didáctico-matemáticos sobre el razonamiento algebraico elemental (Godino et al., 2015)
- Instrumento para la evaluación del conocimiento pedagógico del contenido para enseñar matemáticas elementales (Varas et al., 2012)
- Adaptación de la Autoevaluación de las Competencias Digitales de los Docentes (Join Research Centre y Metared/Red CEDIA, 2022)

Para los datos cualitativos se hará una transcripción y codificación de los datos basados en las categorías de conocimientos deseables del docente, establecidas por Shulman (2005) y para las competencias DigCompEdu que menciona Redecker (2020) haciendo uso del programa ATLAS. Ti.

Para los datos cuantitativos se procederá al análisis con estadística descriptiva e inferencial para explorar relaciones entre variables y serán procesados con el software estadístico JASP. Finalmente, se hará una triangulación de los resultados cualitativos y cuantitativos para identificar convergencias, divergencias y patrones complementarios.

Consideraciones finales

A partir del enfoque teórico-metodológico adoptado, esta investigación ha permitido avanzar en la comprensión de los conocimientos clave para el logro académico, ha ofrecido un marco sólido para analizar el conocimiento docente no como un conjunto de saberes fragmentados, sino como una red integrada que orienta las decisiones pedagógicas en contextos reales de aula. Asimismo, el marco de competencia digital docente DigCompEdu ha sido útil para incorporar una mirada actualizada sobre las demandas que enfrentan los docentes en escenarios híbridos o digitalizados.

La revisión teórica permitió observar la falta de instrumentos cuantitativos que capturen con precisión el Conocimiento Pedagógico del Contenido en Lengua en población mexicana, por lo que se ha logrado diseñar una propuesta inicial de instrumento para medirlo.

Por otro lado, se cuenta con el dictamen de aprobación del Comité de Ética de la Facultad de Psicología y se ha concretado la confirmación de participación de la mayoría de los profesores para los grupos focales. Esto nos permitirá continuar con las siguientes fases de la investigación.

Figura 1

Conocimientos base para la enseñanza



Nota: representación de los conocimientos base para la enseñanza.
Fuente: elaboración propia basada en Shulman (2005) e INTEF (2020).

Referencias

Aguavil, J., & Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad, 14*(1), 74-83. https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Voss, T., Jordan, A., Klussmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y. (2010). Teachers´mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and students progress. American Educational Research Journal, 47 (1), 133-180. DOI: 10.3102/0002831209345157

Cáceres, M. (2023). *Conocimiento pedagógico del contenido y formación docente en lengua: Un análisis desde la práctica*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 53(2), 45–68. https://doi.org/10.xxxx/rlse.v53i2.2023.4567

Cárdenas, T. (2015). La formación continua de los docentes de educación básica en México: una propuesta de cambio. En F. González, A. Barraza, M. Ortega, M. Rodríguez, T. Cárdenas & M. Sosa (Eds.), *Los mejores ensayos publicados en la revista Visión Educativa IUNAES* (pp. 118-141). Instituto Universitario Anglo Español.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023*. https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/evaluacion-diagnostica-de-las-y-los-alumnos-de-educacion-basica-2022-2023

Cortez, A. & Sally, T. (2020). Preparadas(os) para el empleo, ¿o no?: Necesidades de formación continua entre docentes con pocos años de servicio en primarias públicas de México [Ponencia]. *Segundo Congreso Internacional de Investigación y Evaluación Educativa (CONIIEE)*. https://www.researchgate.net/publication/370651118_Preparadasos_para_el_empleo_o_no_necesidades_de_formacion_continua_entre_docentes_con_pocos_anos_de_servicio_en_primarias_publicas_de_Mexico

Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. (2025). Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica. Secretaría de Educación Pública. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/m6lL7jt3Ve-Estrategia%20Nacional%20de%20Formacion%20Continua%202025.pdf

Godino, J., Aké, L., Contreras, A., Díaz, C., Estepa, A., Blanco, T., Lacasta, E., Lasa, A., Neto T., Oliveras, L. & Wilhelmi M. (2015). Diseño de un cuestionario

para evaluar conocimientos didáctico-matemáticos sobre razonamiento algebraico elemental. *Enseñanza de las ciencias, 33* (1), 127-150. http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1468

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference, What is the research evidence? En *Australian Council for Educational Research Conference* [Ponencia]. Melbourne. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

Hernández, G. (2018). Psicología de la educación. Una mirada conceptual. Editorial El Manual Moderno.

Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2008). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal, 42*(2), 371–406. https://doi.org/10.3102/0002831207308224

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Planea Resultados 2018, 6° de primaria, lenguaje y comunicación, matemáticas. Resultados de San Luis Potosí, 6° de primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/sexto-primaria-ciclo-2017-2018/

Join Research Centre & Metared Ecuador/Red CEDIA. (2021) *Check-in. Autoevaluación de las Competencias Digitales de los Docentes.* [Cuestionario en línea]. Red CEDIA. https://www.metared.org/ec/digicompedu.html

Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing, 22*(4), 379-399. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1

OCDE. (2010). *Educación y habilidades: Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2010-es

OCDE. (2023). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2022 Results: Volume I. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/75d97ff2-en

Organisation for Economic Co-operationand Development (OECD). (2018). *The third Teaching and Learning International Survey (TALIS), Teacher Questionnaire, Main Survey Version* [Cuestionario]. OECD. https://nces.ed.gov/surveys/talis/talis2018/questionnaires/Teacher_Q_English.html#background

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. OCDE. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf

Redecker, C. (2020) *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu.* (Fundación Universia & Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, Trads.) [Versión traducida]. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/marco_europeo_para_la_competencia_digital_de_los_educadores.pdf (Obra original publicada en 2017).

Rodríguez, M. (2017). Formación docente continua: Una mirada desde las necesidades de aprendizaje de los profesores. *Revista de Educación, 5*(1), 41-54. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2266.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2025). *Programas sintéticos de las fases 3, 4 y 5 del Plan de Estudio para la Educación Básica 2022*. Ciudad de México: SEP.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado, 9*(2). http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D406.pdf

Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa & Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. (2023). Informe de detección de necesidades de formación continua. Secretaría de Educación Pública. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/Kfv3c6aG92-Informe%20Deteccion%20Necesidades%20Formaci%C3%B3n%20Continua%202023_VF.pdf

Varas, L., Lacourly, N., López, A., & Giaconi, V. (2013). Evaluación del conocimiento pedagógico del contenido para enseñar matemáticas. *Enseñanza de las ciencias, 31* (1), 171-187. https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/285710/373682

Wasik, B. & Hindman, A. (2011). Improving preeschoolers trough teacher profesional development. Journal of Educational Psychology, 103 (2), 455-464. DOI: 10.1037/a0023067

La percepción de las y los egresados de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) sobre la vinculación entre su formación profesional y su inserción laboral*

*Sandra Olivares Loredo***

Resumen

La ponencia presenta el proyecto de investigación que analiza la vinculación entre la formación profesional en la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) y la inserción laboral de sus egresados. Se inicia con la delimitación del objeto de estudio y la motivación de la investigación, seguido de una revisión de los estudios de egresados previos en la licenciatura. Se contextualiza la evolución de la relación entre educación superior y trabajo en México, examinando factores sociales, políticos y económicos que han influido en esta vinculación. La investigación se fundamenta en los conceptos de habitus, campo y capitales de Bourdieu, así como en preceptos de la Teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo, adoptando un enfoque metodológico cualitativo con entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: egresados, formación, inserción laboral y educación superior.

Introducción

La finalización de la licenciatura para el egresado de Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) puede representar una oportunidad para mejorar su

* Porcentaje de avance: 35%.

** Maestría en Pedagogía, 3° semestre, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
sandraolivaresloredo@gmail.com

futuro con un trabajo estable y un sueldo digno, desenvolviéndose en uno de los campos afines a su formación profesional. Sin embargo, debido a la situación económica del país, en muchos casos el egresado de cualquier licenciatura se enfrenta a tasas muy altas de desempleo, a pocas vacantes, entre otros.

Si bien las Instituciones de Educación Superior (IES) no pueden evitar este escenario, si deben intervenir en lo que respecta a la planeación, reestructuración y adaptación de su labor educativa a mediano y largo plazo (ANUEIS, 1998, p. 20). Para ello pueden hacer uso de diversos instrumentos que les otorguen información sobre la vinculación entre la formación que ofrecen y el trabajo que realizan sus egresados como los estudios de egresados, los seguimientos de egresados, los estudios de trayectorias laborales, los estudios de perspectiva, entre otros.

Al respecto, la Coordinación del Colegio de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) menciona que no existe actualmente un programa formal de estudio de egresados. No obstante, reconoce su importancia y considera necesario comenzar a trabajar en ello en conjunto con otras instancias educativas como los programas de posgrado de la UNAM (Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas, 2019, pp. 173-175).

Hasta el momento se conocen dos trabajos sobre egresados de la licenciatura, siendo el primero la ponencia titulada *Examen crítico de la formación profesional en Letras Modernas* que data del año 1984. El trabajo, de carácter descriptivo, presenta el perfil del aspirante, la estructura curricular, las especialidades, la titulación y los campos laborales de la licenciatura. Su objetivo es mostrar las fallas más comunes que enfrenta la formación profesional.

El segundo trabajo que se conoce son una serie de seguimientos de egresados realizados por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC) en la FFyL en el 2006, 2009 y 2016. Este último, que abarca a las generaciones 2001-2010, se enfocó en analizar la situación laboral de los egresados, investigando dónde trabajan, cómo fue la transición de los estudios al trabajo y qué actividades realizan. Además, evaluó su percepción sobre la formación recibida en relación con las exigencias laborales. El instrumento de recolección de información fue un cuestionario que se aplicó a aquellos egresados que hubieran completado todos los créditos del plan de estudios y que tuvieran al menos cinco años de egreso para evaluar su experiencia laboral.

Tomando en cuenta lo mencionado anteriormente, la pertinencia del presente trabajo radica en la importancia de tener un acercamiento con los egre-

sados de la licenciatura sobre su formación profesional y sus experiencias en la inserción laboral. Si no se cuenta con este tipo de estudios no se puede precisar de qué forma la formación que imparte se vincula con la inserción laboral de sus egresados.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la percepción de las y los egresados sobre la vinculación entre la formación profesional de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) y su inserción laboral?

Objetivo general

Analizar, desde la percepción de las y los egresados, la relación entre la formación profesional de la Licenciatura del Plan de estudios 2010 y su inserción laboral durante los años posteriores a su egreso.

Desarrollo

La educación superior y el trabajo

La vinculación es un término sumamente utilizado en el ámbito educativo cuando se habla de educación superior. Alcántar (2004) señala que la vinculación puede referirse únicamente al sector productivo o puede integrar al sector social. A lo largo de las décadas, en el país la definición de vinculación que han asumido las IES ha cambiado por diversos factores sociales, económicos y políticos.

Díaz Barriga (1993) ubica tres periodos concretos que ejemplifican como ha sido la relación entre educación superior y trabajo. El primero de ellos se sitúa en la década de 1950, cuando la universidad comenzó a asumir la responsabilidad de formar profesionales con el objetivo de impulsar el desarrollo industrial. Para la década de los años setenta la crisis del modelo económico del país y los diferentes movimientos sociales detonaron la instauración del proyecto de la reforma educativa, a partir de ello la educación superior fue vista por el Estado como la punta de lanza de un progreso económico. En la década de los años 80, con la explosión de la crisis económica tanto en el país como en el resto de

América Latina, el neoliberalismo tomó fue la corriente dominante y cambió la visión del Estado hacia la educación superior: no tenía ya una función social, buscaba que ser eficiente para el ámbito productivo (Díaz Barriga,1993). En los años siguientes, el papel de la educación superior no se modificó de manera positiva, al contrario, la obtención de un título universitario dejó de garantizar la obtención de un trabajo (Suárez, 2005, p. 6). Con el surgimiento de la globalización, las IES recobraron importancia al buscar "generar egresados con mayores posibilidades de incorporarse al mercado laboral bien remunerado y ligado a su formación" (Vázquez del Mercado, 2009, p. 85).

Sin embargo, actualmente existen dos quejas relacionadas con la educación superior en nuestro país: "la queja empresarial de que los egresados no están bien preparados y la queja de los egresados de que no hay suficientes empleos" (Muñoz, 2018, p. 130). Lo anterior señala a las IES como responsables de la crisis de empleos a nivel profesional por no estar en concordancia con las exigencias del mercado. Al respecto, Díaz Barriga señala que si se responsabiliza únicamente a la universidad de esto estaríamos optando por una explicación simple del fenómeno en lugar de analizarlo de manera integral (Díaz Barriga,1993). Muñoz García menciona que, si bien las universidades no pueden dar solución a esta problemática si pueden "elevar las posibilidades de empleo de los egresados" (Muñoz, 2018, p. 130), ofreciendo una formación cultural y social a sus estudiantes que podría marcar la diferencia al momento de ser aceptados por los empleadores (Muñoz, 2018, p. 130).

No es propósito de la investigación incursionar en esta discusión. Sin embargo, se debe considerar la evolución de esta vinculo para poder contextualizar ciertos elementos y teorías que sustentarán el trabajo de análisis del objeto de estudio.

Abordaje conceptual

El análisis de los datos recolectados se realizará utilizando los conceptos claves del filósofo francés Pierre Bourdieu como lo son el habitus, el campo y los capitales. Estos conceptos son pertinentes porque permiten entender y delimitar la percepción como una construcción social influenciada por estos. La percepción no es entonces una mera reacción a estímulos externos, sino que está enmarcada y determinada por las estructuras sociales y culturales que conforman la experiencia del individuo y del entorno en el que está inmerso.

En esencia, el habitus es un conjunto de hábitos y formas de pensar, influenciados por nuestra posición social, que guían nuestras acciones y gustos de manera inconsciente (Bourdieu, 1979). A partir de estas ideas es posible entender que, aunque las percepciones son individuales, dependen de la conciencia de grupo, que proporciona los significados necesarios para el pensamiento individual. A través del concepto de habitus en el proyecto nos acercamos a una aproximación relacional entre dos ámbitos que intentan integrarse: lo subjetivo y lo objetivo. Por un lado, tendremos lo objetivo con el Perfil del egresado y el Perfil profesional y de lado subjetivo la percepción de los egresados.

El concepto de campo es un instrumento para interpretar las prácticas sociales, permitiendo explorar la realidad en distintos niveles de interacción social, y comprenderla principalmente como un espacio de fuerzas. Para que un campo funcione, debe haber algo en juego y personas dispuestas a participar, dotadas de habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las reglas del juego (Guzmán, 1994). El campo en el proyecto se entiende como un espacio social donde interactúan y se manifiestan las prácticas sociales relacionadas con el trabajo, integrando la percepción de los egresados con la estructura del mercado de trabajo. De este modo, el campo se convierte en un marco analítico que revela las dinámicas de competencia, colaboración y legitimación que enfrentan los egresados en su inserción laboral.

Por otro lado, la incorporación y posición de los agentes en el campo se determina principalmente por los capitales que poseen. Estos estructuran los intercambios en la vida social de tal manera que no se desarrollan como simples juegos de azar (Bourdieu, 2000). Estos capitales se pueden entender como una forma poder y de acumulación de recursos (Bourdieu, 1995). Bourdieu (2000) identifica tres tipos fundamentales de capital: económico, cultural y social. A estos, se añade el capital simbólico, que es la forma que adopta cualquiera de los otros tres tipos de capital cuando es percibido y reconocido según las categorías de percepción específicas.

El capital económico se refiere a los recursos financieros y materiales que una persona o entidad posee, como dinero, propiedades y otros bienes tangibles (Bourdieu, 2000). El capital cultural son los conocimientos y habilidades que una persona acumula a partir de su entorno familiar y social y que influyen significativamente en las diferencias en el rendimiento escolar (Bourdieu, 2011). Por otra parte, el capital social es el conjunto de recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institu-

cionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo (Bourdieu, 1995). Un capital adicional que se utilizará es el capital erótico, propuesto por la socióloga Catherine Hakim (2010). Éste se refiere a los atributos físicos, el atractivo y las habilidades sociales que una persona puede poseer, y que pueden proporcionar ventajas y beneficios en diferentes campos en que esté incorporado (Hakim, 2010). Los conceptos de capitales los podremos utilizar para analizar otras dimensiones del egresado como la formación obtenida, su contexto familiar y económico.

Adicional a estos conceptos para la investigación se suman los preceptos de Piore y Doeringer sobre la Teoría de la Segmentación del Mercado de Trabajo (TSMT.) Los autores señalan la existencia de un mercado dual del trabajo: un mercado primario (con los buenos puestos del mercado, salarios elevados, estabilidad, oportunidades de crecimiento, etc.) y un mercado secundario (con salarios bajos, inestabilidad, escasas oportunidades de desarrollo, etc.) (Navarro-Cendejas, 2014). A estos se suma la subdivisión propuesta por Piore en dos segmentos de trabajo: el segmento superior (los de cuello, profesionales y cargos directivos) y el segmento inferior (los de cuello azul, trabajadores con los puestos manuales) (Fernández-Huerga, 2010). Estos conceptos de la TSMT servirán para analizar y categorizar los trabajos que los egresados mencionen haber tenido durante su inserción laboral.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se propone un enfoque cualitativo que se alinea con la intención de analizar las percepciones de los egresados de forma integral. Esto permitirá interpretar las respuestas que ellos den dentro del contexto social y cultural que las influye, asegurando una comprensión profunda y matizada de las percepciones formativas y laborales de los egresados. El instrumento de recolección más adecuado para el logro de estos fines se considera es la entrevista semiestructurada, ya que combina un guion predefinido con la flexibilidad necesaria para profundizar en las respuestas, permitiendo así explorar a fondo las experiencias de los participantes en sus distintos ámbitos (Flick, 2012).

Consideraciones finales

La población de estudio serán los egresados de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) del Plan de estudios 2010. Los egresados deben haber cubierto el 100% de sus créditos, pero no será obligatorio que tengan su título. Es importante señalar que esta delimitación responde a la sugerencia de la ANUIES que su *Esquema Básico para Estudios de Egresados* de considera a egresados que puedan contar con al menos 5 años de experiencia laboral para poder obtener datos útiles en lo referente a su inserción laboral.

Se considera que para analizar desde la percepción de las y los egresados la vinculación entre la formación profesional de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Italianas) del Plan de estudios 2010 y su inserción laboral es necesario trabajar en dos niveles de análisis diferentes.

La primera utilizando los conceptos teóricos de Bourdieu para revisar las percepciones de los egresados. La segunda dimensión de análisis abordará algunos conceptos de la (TSMT). Esto es relevante porque permite considerar los aspectos económicos y del mercado laboral en los que los egresados se desarrollan. Incluir estos aspectos económicos es fundamental para entender no sólo el tipo de trabajos que han realizado, sino también las condiciones bajo las cuales han trabajado, las oportunidades disponibles y las limitaciones que han enfrentado.

En conjunto con ambos análisis, se espera obtener una perspectiva integral del fenómeno, considerando tanto las experiencias personales de los egresados como las dinámicas económicas y del mercado de trabajo. De esta manera, se evitarán explicaciones reduccionistas propias de teorías como la Teoría del Capital Humano (TCH).

Referencias

Alcántar, V. M., & Arcos, J. L. (2004). La vinculación como instrumento de imagen y posicionamiento de las instituciones de educación superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *6*(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-enriquez.html

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). *Esquema básico para el estudio de egresados* (Biblioteca de la Educación Superior). ANUIES.

Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y cultura*.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Díaz Barriga, A. (1993). *Criterios y valoraciones de los empleadores respecto de egresados universitarios: un estudio en la Ciudad de México* [Tesis de doctorado, FFyL/ UNAM]. Recuperado de http://132.248.9.195/pmig2016/0196908/Index.html

Díaz Barriga, A. (1995). *Empleadores de Universitarios. Un estudio de sus opiniones*. Centro de Estudios sobre la Universidad/ Miguel Ángel Porrúa.

Fernández-Huerga, E. (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación Económica*, *69*(273), 115-150. https://www.scielo.org.mx/pdf/ineco/v69n273/v69n273a4.pdf

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Garabito, G. (2018). Trabajo y juventudes universitarias en México. Tendencias y complejidades. En A. Corica, A. Freytes y A. Miranda (Comps.), *Entre la educación y el trabajo. La construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina* (pp. 93-108). CLACSO.

Guzmán Gómez, C. (1994). *Entre el deseo y la oportunidad: estudiantes de la UNAM frente al mercado de trabajo*. CRIM-UNAM.

Hakim, C. (2010). Erotic capital. *European Sociological Review*, *26*(5), 499-518. https://academic.oup.com/esr/article-abstract/26/5/499/506250

Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas. (2009). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas 2010* (Facultad de Filosofía y Letras/ UNAM). Recuperado de https://modernas.filos.unam.mx/programas-academicos/plan-de-estudios/plan-2010/

Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas. (2019). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas* (Facultad de Filosofía y Letras/ UNAM). Recuperado de https://modernas.filos.unam.mx/programas-academicos/plan-de-estudios/plan-2020/

Muñoz, H. (2018). Ideas para discutir la transformación de la universidad pública en México. En H. Casanova (Coord.), *La educación y los retos de 2018* (pp. 121-136). IISUE/UNAM.

Navarro-Cendejas, J. (2014). *La inserción laboral de los egresados universitarios: perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación*. ANUIES.

Planas, J. (2013). Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional. *Revista de la Educación Superior*, *42*(165).

Suárez, M. H. Z. (2005). *Jóvenes mexicanos en la "feria" del mercado de trabajo. Conveniencias e inconveniencias de tener educación superior*. Miguel Ángel Porrúa/ UNAM.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Vázquez del Mercado, M. B. (2009). *Globalización y educación superior en México*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Recuperado de http://www.redalyc.org/html/340/34012025008/?fbclid=IwAR2dK2mlGPw5KYBL1WQlnQ490nHspa8L3MXYn8ZkycphWDbZPG5czmH-AFc

Análisis de las habilidades directivas y procesos de gestión educativa en educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Paola Jaqueline Nieto Gonzalez[*]

Resumen

Analizar la labor del un director escolar, destacando las habilidades que se adquieren en dicho puesto, centrándolo en el marco actual de la NEM y de esta forma indagando sobre la aplicación de un enfoque humanista dentro un país con diversas carencias que podrían impedir la ejecución del mismo, es sin duda algún factor de estudio para una tesis de investigación.

Palabras clave: gestión educativa, administración, habilidades, gobernanza.

Introducción

Las habilidades directivas han sido estudiadas en distintas teorías, disciplinas y enfoques, cada autor le da un giro a la concepción del anterior y así consecutivamente, se termina restructurando la visión general de lo que hasta la fecha se conoce dentro del tema.

A pesar de esto, existen aún cabos sueltos para determinar puntualmente el tipo de habilidades que debiera tener un director escolar en el siglo XXI. El cambio continuo por el que transita la sociedad obliga al ser humano a desarrollar habilidades de diversa índole y de esta forma poder subsistir.

Al pensar en los procesos de cambio de la sociedad, la figura del director escolar queda expuesta para análisis, puesto que existen aún vacíos de información respecto al tema de las habilidades requeridas para el ejercicio de la función del directivo escolar.

Los cambios gubernamentales, las reformas educativas, las demandas sociales y la era digital, generan la necesidad de reformar y estructurar las funcio-

* Maestría en Educación Básica, Séptimo trimestre. Universidad Pedagógica Nacional,

nes de los directores escolares, pretendiendo entonces que ya no baste solo con saber de teorías educativas, sino que sea necesario el dominio completo de las herramientas digitales o que sea diestro en los procesos de innovación y resolutor de diversas problemáticas.

Los lineamientos que se establecen en los documentos expedidos por el gobierno en materia educativa, describen de manera puntual el perfil de un director escolar, pero no establecen la forma en que los directores escolares pueden adquirir este tipo de habilidades.

En las últimas dos décadas México ha atravesado un amplio conjunto de modificaciones en el plano de las políticas educativas promovidas por los diferentes gobiernos en turno, dichos ajustes se ven reflejados en las reformas que, al parecer, sufren cambios cada sexenio, con el cambio presidencial. Las políticas y sus respectivos modelos educativos traen consigo una serie de cuestiones tanto favorables como negativas, las mismas que a menudo son expuestas por periodistas, investigadores, representantes de partidos distintos al que está en el poder e, inclusive, por los padres de familia.

En ese contexto los docentes, personal administrativo y directivo son los principales agentes en el centro de las discusiones; en muchas ocasiones se pueden escuchar o leer comentarios denigrantes respecto a los docentes y su carencia de habilidades para implementar los referidos modelos educativos, haciéndolos ver como los únicos responsables de la implementación de los contenidos, no obstante, los directivos también juegan un papel relevante en ese plano:

> En el caso de México, el programa vigente de la administración federal que promueve la transformación escolar y que se fundamenta de manera explícita en las corrientes de la mejora, de la eficacia, y de la mejora de la eficacia escolar, es un ejemplo claro de las demandas que se hacen al director para guiar procesos de transformación. La exploración de las percepciones de los directores y directoras ante la implementación de este tipo de programas es esencial para conocer los retos que enfrentan en el cumplimiento de la labor multifacética propuesta para la mejora, y las limitaciones que el sistema educativo, la organización tradicional de la escuela y sus características profesionales les imponen (Zorrilla & Pérez, 2006, p. 19).

Mientras que, por otro lado, se levantan las críticas de los docentes hacia la labor del gobierno y sistema educativo en general. Es en este contexto que

se reconoce la gran relevancia de la labor de un director escolar quien es, entre otras cuestiones, el encargado de promover entre los docentes la adquisición de herramientas, conocimientos, técnicas, estrategias y metodologías diversas para que estos puedan desarrollar los modelos educativos de la mejor manera.

El papel de los directores escolares se ha estudiado por diversas entidades y autores desde hace tiempo, puesto que es una función que está en constante cambio, adecuándose a las necesidades del contexto, las definiciones de ésta también sufren ajustes, en algún caso se puede definir como:

> [...] aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel. (Mejía Pérez, 2019, p. 8)

Partiendo de esta idea se puede decir que un director escolar no es solo el encargado de asignar encomiendas a los docentes y de revisar el orden de las planeaciones, sino que debe además fungir como coordinador y mediador entre los mismos docentes y tambien con los padres de familia, lo que en la práctica significa un conjunto amplio de funciones y de habilidades que debe detentar quien ocupe esa relevante función en la cadena de mando.

La gestión escolar es otro rubro enlazado directamente con las funciones directivas, pues se dice que un *director efectivo* puede encontrar los medios necesarios para llevar a la institución educativa a niveles de posicionamiento altos.

> Se entienden como gestión educativa, las acciones desplegadas por los gestores que dirigen amplios espacios organizacionales de un todo que integra conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración de procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático (Barba & Delgado, 2021, p.292).

En vista de esto, es necesario resaltar la importancia del acercamiento y comunicación que debe existir entre el líder escolar y las autoridades, ya sean de corte municipal o algún otro nivel u orden gubernamental. Como solemos

observar en los distintos eventos escolares es común la presencia de presidentes municipales o alcaldes en las escuelas, porque entre otras razones son quienes tienen la posibilidad de aperturar en muchas ocasiones obras en beneficio de la mejora estructural de las escuelas, esto comunmente sucede gracias a la labor de gestión que ejercen los directores escolares.

Pregunta de investigación

¿Qué habilidades, aptitudes o capacidades debe poseer un director escolar para lograr el máximo nivel de logro de una institución educativa según el marco de la Nueva Escuela Mexicana?

Objetivos

General

Explorar la percepción de los actores educativos respecto las acciones que implican el trabajo de gestión y el desarrollo de habilidades, destrezas directivas en el espacio educativo a partir de un enfoque de carácter cualitativo.

Específicos:

- Interpretar los ideales o percepciones que concibe el Supervisor (a) respecto a la definición de un buen directivo.
- Comparar las experiencias y trayectorias laborales que fortalecieron las habilidades, destrezas y aptitudes para desempeñar el cargo de director (a) escolar.
- Contrastar las funciones y perfil del director escolar dentro de los últimos tres modelos educativos en el sistema educativo mexicano.
- Contrastar distintas visiones de los docentes en servicio para poder delimitar la concepción de director ideal dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Supuestos

En primera instancia se infiere sobre la relación entre experiencia (antigüedad) y el desempeño apropiado de la función directiva, se puede pensar que los directores con mayor experiencia en el puesto, están mayormente capacitados para desempeñar esa labor que los directores con pocos años en el mismo puesto.

De forma similar se pretende investigar la relevancia que conlleva el desarrollo de habilidades directivas en los contextos, rural y urbano.

Los directores escolares que se sitúan en contextos rurales tienen una diferente carga laboral, distinta responsabilidad y, por ende, desarrollan distintas habilidades que los directores que se ubican en un contexto urbano. Es decir, los directores escolares que cuentan con un centro de trabajo en zona urbana son mayormente competentes/hábiles que los de zonas rurales, puesto que, se enfrentan diariamente con problemáticas que provienen de una sociedad mayormente globalizada.

Por otro lado, se mira el liderazgo escolar exitoso como resultado de líderes con temperamento actitudinal alto frente al manejo de la institución educativa. Resaltando la importancia de estipular roles y así un manejo del capital humano apropiado para guiarlos en situaciones de trabajo colaborativo e intercambio de saberes.

Finalizando, con relevancia de la vocación docente. Se deriva que, los directores más hábiles cuentan con sentido de compromiso con su profesión (vocación), siendo así autónomos/autogestivos para la búsqueda y desarrollo de habilidades que les sean funcionales en el desenvolvimiento del liderazgo escolar efectivo.

Desarrollo

Las diferentes reformas educativas para algunos docentes han sido, entonces, un parteaguas y la oportunidad para emplear y destacar sus habilidades, ya que ahora los docentes con menor antigüedad pueden aspirar a ser directores escolares, dejando de lado el nepotismo y la herencia de plazas.

Pero, ¿qué conocimiento debe tener un docente para aspirar a un puesto como el del director escolar?, hasta este punto se han analizado algunas aristas de lo que a grandes rasgos debe manejar quien está al mando de una institución

escolar. Actualmente existen algunas investigaciones donde se pretende ahondar sobre los retos que enfrentan los directores escolares *jóvenes o novatos.*

Se hace imperativo que los programas de formación de directivos escolares nóveles profundicen en estas realidades sistémicas, estimulen comprensiones y explicaciones más completas e integradoras –coherentes con el conocimiento profundo del ser humano, de la institución educativa y del entramado social–, desarrollen la capacidad de síntesis para encuadrar los problemas en el marco de estudio apropiado y para hacer sinergia en la toma de decisiones en función de los fines educativos. (Sandoval et al., 2019, p. 126)

Tomando como ejemplo la idea anterior, es bien sabido que no existe alguna institución encargada de formar al personal que ocupará el cargo de director escolar. Ahora con el proceso de promoción vertical se ofertan en el mercado una gran variedad de cursos para el proceso antes mencionado.

De manera muy general se destaca dentro de los lineamientos para la promoción vertical, elementos multifactoriales que darán puntos adicionales a quien cumpla con ellos y esto, a su vez, garantizará un mejor posicionamiento para obtener una plaza de dirección escolar.

Existen instituciones de corte privado, que brindan un "acompañamiento" a todos aquellos docentes que deseen aspirar a una plaza directiva. Los contenidos de estos cursos se apegan a las guías de estudios lanzadas por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) -actual organismo encargado de los procesos de admisión y promoción docente-, se pudiese pensar que el estudiar manuales de seguridad, protocolos de actuación, artículos de la ley, reformas, modelos educativos son referentes relevantes para quien pretende ocupar dicho cargo, pero, ¿Basta con leerlos y memorizarlos? ¿Qué otros aspectos deben tomar en cuenta un docente para dirigir una escuela?

Postura epistémica-metodológica

Dialéctica-crítica

El sentido que debe seguir la investigación da pauta para el análisis de información y con esto la elección metodológica.

Sin dejar de lado la importancia de esta investigación y la interacción que se tendrá con los agentes que influyen directamente con el tema de estudio, se

decide realizar este proceso bajo el marco de la dialéctica crítica, pues en ella se hace hincapié en el razonamiento y pensamiento crítico.

La razón crítico-dialéctica, por tanto, deberá expresarse en unas prácticas en las que la negatividad sea el proceso en el que se sospeche de la identificación y de la identidad con aquello que es irreconciliable con la propia razón. (Muñoz, 2004, p.14)

Se resalta a su vez dentro de este enfoque, la comparativa entre la realidad y la potencialización del sujeto en estudio como un ser pensante y crítico. La dialéctica pretende la comprensión de la realidad a través del diálogo, debate y con esto la confrontación de ideas para generar nuevas, por ende, propicia en el investigador diversas habilidades del pensamiento.

Es el método adecuado para la para investigación con rasgos de corte cualitativo, misma que se realiza en este trabajo, puesto que se indaga a fondo las últimas tres reformas educativas del sistema educativo mexicano y la formulación de perfiles que en ellas se establecen para determinar al director ideal.

Asimismo, se analiza el discurso y se propicia el debate entre lo que piensan los actores educativos directos en torno a la función de un líder escolar.

Cierre

Cuando se toca el tema de la implementación de un nuevo modelo educativo, en primera instancia la población piensa en las tareas que debe desarrollar el docente frente a grupo para mediar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, de tal forma que el modelo educativo nuevo sea fructífero en su totalidad para desarrollar en los estudiantes las habilidades, destrezas y competencias estipuladas en los perfiles de egreso propios de cada nivel educativo.

La realidad es que, no solo los profesores son los encargados de implementar los contenidos que el currículo escolar establece, de esta forma aparece la figura de director escolar, quien, en conjunto con el cuerpo académico docente establece vías alternas para la implementación de los planes y programas de estudios, es también quien prioriza las necesidades que la comunidad escolar debe atendar según lo identifique en los diversos diagnósticos que se aplican a lo largo del ciclo escolar.

De manera concreta, se establece el papel del director escolar como pieza fundamental de las instituciones educativas y de esta forma diversos autores y

organizaciones han dedicado tiempo para realizar investigaciones en torno a este agente educativo.

Tal es el caso de países como Colombia, Perú y Ecuador que presentan investigaciones recientes que tienen como centro de partida la función directiva y como es que influye en las distintivas esferas de una organización.

Referencias

Barba Miranda, L. & Delgado Vadivieso, K. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: aporte para la calidad educativa. *Revista educare.*

Mejía Pérez, O. (2019). La función directiva en la escuela pública: retos y necesidades. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 8.

Muñoz, B. (2004). Escuela de Frankfurt. *Departamento de Sociología, Universidad Carlos III de Madrid.*

Sandoval Estupiñan, l, Pineda Baéz, C, Bernal Luque, R & Quiroga C. (2019). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Complutense de Educación.*

Sandoval, L. Y. (2009). El Liderazgo del Educador: Una Visión Antropológica, Ética y Educativa. *Educación Y Educadores*, *3*, 177–196. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/49

Zorrilla Fierro, M., & Pérez Martínez, G. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4), 113-127.*

ÁREA TEMÁTICA 9
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Salud mental docente: una propuesta de atención desde el modelo de salud mental comunitaria*

*Ivanhoe Sánchez Vásquez***

Resumen

La ponencia es el resultado de un proyecto de investigación cuyo objetivo es estructurar una propuesta desde la salud mental comunitaria que atienda a las y los docentes. La metodología parte del enfoque epistemológico fenomenológico y una orientación metodológica cualitativa, buscando colocar al centro a la comunidad docente mediante metodologías comunitarias y horizontales.. Se dialogó con los docentes para enriquecer y estructurar una propuesta que se habìa desarrollado durante la pandemia, partiendo de un término de salud mental que permitiera conocer sus dolencias psicológicas, sin excluirlos, ni patologizarlos y construir desde el ejercicio dialógico una propuesta de atención, en forma de un cuadernillo autodidacta, que sea funcional para cubrir sus necesidades históricas, contextuales y personales.

Palabras clave: docencia, salud mental, modelo comunitario.

Introducción

La definición del término salud mental, su estudio y abordaje, se encuentra sustentado en posicionamientos definidos desde organizaciones internacionales que dictan los lineamientos sintomatológicos de salud o enfermedad mental a partir del desarrollo de manuales diagnósticos (DSM V-TR y CIE 11), los cuales desde sistemas de normalidad/anormalidad estadística, definen las pre-

* Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y el trabajo de académicas/os de nivel medio superior hasta posgrado.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 80%.

** Doctorado en Ciencias de la Educaciòn, sexto semestre. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Ciencias de la Educación.
ivanhoek29@gmail.com

sencias o ausencia de trastornos psicopatológicos en los miembros de una población determinada aún sin conocerles o saber sobre su contexto sociocultural e histórico.

Buyun-Cul Han (2012) plantea que el comienzo del siglo XXI, desde un punto de vista patológico, no fue ni bacterial ni viral, sino neuronal, en el que los psicotrastornos definen el panorama patológico de la población.

Coloca al centro la resistencia inmunológica social hacia la extrañeza como tal. Aun cuando el extraño no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando no represente ningún peligro, será eliminado a causa de su otredad (Buyun-Cul Han, 2012).

Es esta segregación, en la que se marca la línea de lo saludable y lo patológico, que de acuerdo a Foucault (2013), da paso a otro tipo de relaciones de poder, en el que las Estructuras ejercen su ideología de control a través de la administración de la salud mental y las tecnologías de poder, encargadas de construir perfiles normativos para la sociedad, para luego, ocuparse de la administración y vigilancia de su cumplimiento.

Lo planteado con antelación, coincide con lo que Bonaventura de Sousa menciona en su libro la Cruel Pedagogía del Virus, como formas de dominación: capitalismo, colonialismo y machismo; los cuales se manifiestan como imprudentes, feroces e incapaces de ser dominados y que a pesar de ser omnipresentes en la vida de los humanos, se mantienen invisibles gracias a su difusión y normalización desde la educación y el adoctrinamiento.

Durante la pandemia por COVID-19, se visibilizó la precaria inversión de los diferentes gobiernos del mundo en la salud de su población, puso al descubierto que para el modelo económico capitalista neoliberal el bienestar y la salud no son prioritarios; al parecer, necesitaríamos otro evento de esta magnitud que, de igual forma, visibilice la nula inversión, infraestructura, atención y prevención en salud mental; sobre todo en aquellos espacios, que como en las escuelas, las relaciones humanas son estrechas y abarcan una parte significativa del día y la vida de sus actores.

En el ámbito mexicano, una de las complejidades de este tema, es que en el marco de la legislación educativa no se menciona la salud mental de las y los docentes como un tema relevante para su ingreso, promoción, permanencia o requisito para desempeñar su función frente a grupo, que exigieran atención, paciencia, tolerancia y la resolución de elementos estresantes derivados de la convivencia diaria.

Por lo que el objetivo de este estudio se estableció en estructurar una propuesta de atención comunitaria que atienda la salud mental de las y los docentes, buscando cumplir con tres acciones específicas, en un primer momento analizando la propuesta de atención que se desarrolló por un servidor durante la pandemia; posteriormente y mediante revisión de bibliografía, así como el diàlogo con docentes de instituciones pùblicas y privadas, identificar las principales afecciones en salud mental que identifican las y los docentes a partir del desarrollo de la docencia como profesión y reestructurar la propuesta para que se ajuste a las necesidades contemporáneas.

Desarrollo

Parto de los supuestos hipotéticos, que al no haber infraestructura, departamentos y/o personal especializado en las escuelas públicas o privadas de los diferentes niveles educativos que atiendan las complejidades derivados de la interacción continua entre los docentes con sus estudiantes, las madres y padres de familia, sus pares y las autoridades escolares, la salud mental de las y los docentes no es visibilizada como primordial.

A razón de lo anterior, desarrollé un estado del conocimiento que me permitiera indagar en la literatura especializada sobre la salud mental y de qué forma se aborda en la docencia, como es retomada por la legislación educativa, en los procesos de admisión y permanencia, de igual forma si hay un programa o instancia que pueda apoyar a aquellos y aquellas docentes cuya salud mental y física se ha visto afectada por su práctica.

Cabe señalar, que la salud mental en la docencia es un tema que ha cobrado notoriedad a partir de las investigaciones que se han desarrollado en diferentes países de iberoamérica. Lo anterior se afirma a partir de la revisión de las ponencias (XV, XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa), artículos (REMIE Números 84[2020] - 96 [2023]) y estados del conocimiento del COMIE, así como tesis de repositorios universitarios (Universidad de Guanajuato, UNAM, IPN, BUAP), revistas internacionales y libros consultados.

A partir de la revisión efectuada, fueron cuatro las categorías que se abordaron en la investigación, la primera gira alrededor de las afectaciones en el plano de la salud mental que puede traer consigo el desarrollo de la práctica docente como profesión.

En segundo lugar, se analizará la viabilidad del modelo comunitario, sus aportaciones en cuanto a estudio e intervención en el plano de la salud mental docente, ya que de acuerdo a Cabrera Martínez, (2021) este brinda una posibilidad concreta y real de trabajar las situaciones en salud psicológica/mental en el lugar donde las personas viven, atendiendo como determinantes sus marcos relacionales y su historia, aporta una alternativa moderna ajustada al siglo XXI.

La pedagogía de las artes es la tercera categoría, desde la cual se busca visibilizar que desde la pedagogía es posible abarcar diferentes metodologías, técnicas, instrumentos y estrategias que, al tomar como referente, el arte, posibilitan la expresión y representación de ideas, personajes, emociones, lugares, sentimientos y sensaciones.

Por último, se desarrolló una propuesta de atención comunitaria en salud mental, buscando determinar si el mismo, puede ser una forma alternativa de cuidado de la salud mental de las y los docentes, basado en la complejidad de sus tiempos y exigencias.

Consideraciones finales

Se comenzó por construir un concepto de salud mental inclusivo, no patologizante y que respondiera a las variantes del contexto, la historicidad y las particularidades personales, concibiendole como aquel punto de equilibrio, fluctuante en el tiempo, que se alcanza entre las exigencias del contexto, mis exigencias y el conjunto de habilidades, actitudes y aptitudes para hacerles frente, haciéndome adaptable a mí entorno y satisfaciendo las necesidades de pertenencia, de interacción social, afectivas y de autorrealización.

Hablo de equilibrio fluctuante en el tiempo, ya que a lo largo de la vida viviremos sucesos que nos pueden llevar a procesos de readaptación como cambiar de casa, de trabajo o la separación o muerte de algún familiar o la pareja. Asimismo, planteo las exigencias externas e internas ya que tendremos estándares sociales que podrían chocar con nuestras propias formas de pensamiento y la manera en la que respondamos a la misma determinará cómo nos desenvolvemos en nuestro medio familiar, social, escolar o laboral.

Desde esta perspectiva se dialogó con los docentes, dos de escuela particular y dos de escuela privada, en sesiones de 90 a 150 minutos, sobre su práctica, su salud física y mental, las características del contexto en el que se encontraba

su institución y las necesidades en cuanto a capacitación y atención propia en temas de salud mental.

De forma general, se encontró una gran discrepancia en cuanto las características laborales entre los docentes de escuela pública y escuela privada que pueden afectar los niveles de satisfacción, el desarrollo de Síndrome de burnout y otros padecimientos psicopatológicos, ya que al haber una cantidad mayor de estudiantes egresados de instituciones que no les garantizan una plaza buscan en el mercado laboral de las escuelas particulares un medio que les permita subsistir y desarrollar sus conocimientos aprendidos, sin embargo, la gran mayoría de estas no ofrece ninguna certeza laboral e incluso algunas no garantizan las prestaciones básicas establecidas en la ley; pero debido a la carencia de empleos, la sobrepoblación de egresados y la facilidad con la que puede sustituirse a cualquier trabajador, los docentes de esta modalidad aguantan este tipo de situaciones y otras que atentan contra sus derechos laborales y humanos.

Asimismo, destaca que las y los docentes son conscientes del impacto que tiene su profesión en diferentes ámbitos de su vida, pero en particular en el tema de salud física y mental. Manifiestan tener diferentes malestares físicos y psicológicos, han atendido los físicos asistiendo a los servicios de salud que tienen derecho o al médico de forma particular. Sin embargo, para las cuestiones psicológicas, las cuales detectan que tienen un relación muy estrecha con su labor docente, no han recibido algún apoyo por parte de sus empleadores, ni han buscado de forma privada a algún profesional de la salud, son conscientes que deberían hacerlo, pero coinciden que por cuestiones de tiempo o de dinero no les es posible.

La propuesta original, se elaboró durante la pandemia y se llevó a cabo de forma virtual, El contenido de la misma se centró en tres temas principales que se desarrollan en cuatro sesiones de tres horas de duración: Desarrollo humano y emocional, factores de riesgo socioemocional y el modelo de habilidades de las cuatro ramas de Salovey y Mayer (1997) para la inteligencia emocional.

En los dos primeros se compartieron elementos teóricos que permitían a los participantes identificar las emociones, Asimismo, se hicieron consciente los factores ligados a la profesión docente que pudieran ser estresantes y se aplicó un cuestionario autocalificable para identificar síntomas de burnout.

La tercera y cuarta sesión, se enfocó en desarrollar el conjunto de habilidades que abarcaban desde los procesos psicológicos más básicos (percepción de

las emociones) hasta los más complejos (Regulación de las emociones y promoción del crecimiento emocional).

En un primer momento se desarrollaron actividades para la percepción emocional (Imagen 1), en el que las y los participantes identificaron aquellos objetos, sujetos, animales o situaciones que les generaban cada emoción, de acuerdo a la teoría de Robert Plutchick (1997).

Imagen 1

Emociones pintadas



Posteriormente se continuó con una actividad de identificación emocional en el cuerpo (Imagen 2), que permitió hacer conscientes las sensaciones que generaban l en diferentes partes del cuerpo y cómo algunos de nuestros malestares se centran en esa región del cuerpo; y la interpretación que podemos hacer del mismo en conjunto con la localización y la gestión emocional nos permitirá mejorarlas.

La tercera actividad consistió en la identificación emocional en el contexto familiar (Imagen 3) en el que cada participante dibuja un familiograma, identificando como qué miembro de su familia manifestaban las emociones y después plasmar el tipo de relación que sostienen con cada uno de ellos. Si hubiera algún conflicto con alguno de ellos (lo cual es común) se les invitó a hacer una carta dirigida a ese miembro.

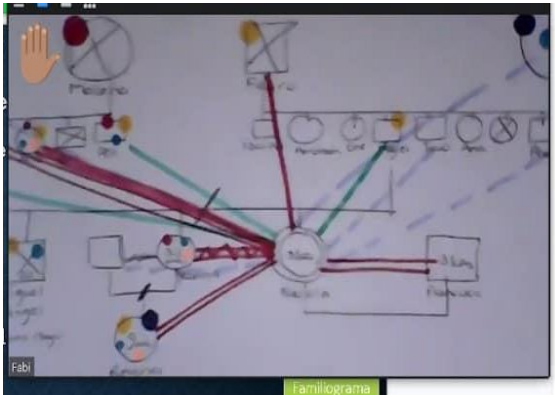
Imagen 2

Identificación Emocional en el cuerpo



Imagen 3

Familiograma emocional



Las últimas actividades se enfocan en las habilidades de autorregulación emocional y consisten en estrategias de respiración, tensión-distensión (yoga), tiempo fuera y meditación *mindfulness*.

La nueva propuesta se estructuró, a partir de las experiencias recogidas en el desarrollo del taller antes mencionado y los datos obtenidos a partir del diálogo con los cuatro docentes de instituciones tanto públicas como privadas; la misma, se desarrollò como un cuadernillo autodidacta con actividades que

podrían realizarse de forma individual o colectiva, buscando que se ajustara a la apretada agenda de las y los docentes, para que lo realicen a su propio ritmo.

Se estructura se estableció de la siguiente manera

Tema	Subtemas	Total de horas (Aprox.)
Salud Mental Docente	Desarrollo Humano Psicología y desarrollo Humano	1 hora (60 min)
	Factores de riesgo socioemocional El ser docente Factores de riesgo socioemocional en el trabajo	1 hora y cuarto (75 min)
	Desarrollo Emocional El cerebro emocional Las emociones	1 hora y cuarto (75 min)
	Modelo de las 4 ramas de Solovey y Mayer Habilidades de percepción Habilidades de facilitación Habilidades de comprensión Habilidades de autorregulación	1 hora y media (90 min)

A lo largo del manual, se colocaron algunos códigos QR buscando complementar las actividades a través de videos o lecturas para profundizar en algunos de los temas que aquí se revisan. Asimismo, al final del manual se dispuso un glosario de términos, buscando clarificar cualquier duda o confusión con algunos de los significados que se plantean en cada tema, los mismos se señalaron con un color característico para que sean identificados fácilmente.

Asimismo, se dejó un canal de comunicación abierto directo conmigo e instituciones de salud mental locales, estatales y nacionales que pudieran brindar apoyo especializado en caso de ser necesario a cada una de las y los docentes.

En un futuro se pretende hacer un pilotaje de este cuadernillo para profundizar en sus alcances y limitaciones en los diferentes colectivos docentes y niveles educativos.

Referencias

Bang, C. (2021). Abordajes comunitarios en salud mental en el primer nivel de atención: conceptos y prácticas desde una perspectiva integral. Revista Colom-

biana de Ciencias Sociales, 12(2), 778-804. https://www.redalyc.org/journal/4978/497870463015/497870463015.pdf

Barukel, A. (2014). Decolonialidad y salud mental. Perspectivas de un diálogo. In XI Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Artes,UNR, Rosario, Argentina. www. aacademica. org/000-081/802.

Bolaños Rincón, L. T. (2021)." Trabajo la salud emocional a través del arte: prevención de enfermedades mentales en la comunidad Mapuche". https://repositoriocrai.ucompensar.edu.co/handle/compensar/3646

Bonaventura de Sousa, 2020. La cruel Pedagogía del Virus. CLACSO

Cabrera Martínez, N. F. (2021). Modelo de atención comunitario en Salud Mental desde elPrimer Nivel de Atención. Caso: Unidad Docente Asistencial Canelones al Este. Barros Blancos, Uruguay. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/29787

COMIE (2013). Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012. COMIE-ANUIES.

Corbera, E. (2018). Emociones para la vida: El camino hacia tu bienestar. Grijalbo.

Cova Solar, F., (2004). La Psicopatología Evolutiva y los Factores de Riesgo y Protección: el Desarrollo de una Mirada Procesual. Revista de Psicología, XIII (1), 93-101. https://www.redalyc.org/pdf/264/26413107.pdf

Desviat, M. (2020). Evolución histórica de la atención a la salud mental: hitos esenciales en la construcción del discurso de la salud mental comunitaria. Educación social: revista de intervención socioeducativa.

Dussel, E. (1994). 1492 El encubrimiento del Otro: Hacia el origen del" mito de la modernidad". Plural.

Foucault, M. (2013). Historia de la locura en la época clásica I. Fondo de Cultura Económica.

Guardiola, E., & Baños, J. E. (2020). ¿ Y si prescribimos arte? El papel del arte en la mejora de la salud y el bienestar. Revista de Medicina y cine, 16(3), 149-153. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1885-52102020000300002

Guzmán, L. R. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 12(24), 18-27.México. http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1053

Han, B. C. (2022). La sociedad del cansancio. Herder Editorial.

Hernández, D. (2019). Trabajo y salud laboral del personal docente. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida, 3(6), 4-19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7097526

Jiménez Ahumada, Villaseñor Palma, Cano Robles, (2020). Condiciones de trabajo y desempeño de los docentes de la FFyL BUAP antes y durante el confinamiento por la COVID-19. CNIE 2021. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1673.pdf

Leyva Portillo J., Rubio Moreno (2019). Bienestar docente en contextos rurales y urbanos desde la mirada de los profesores. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Ullastres, Á. M. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. Revista fuentes, (12), 9.

Organización mundial de la Salud (2022), Salud mental fortalecer nuestra respuesta. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

UNESCO (2005), Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-442695

Ortíz Pérez A., Pérez Mrtínez D. (2021). La salud de los docentes en el contexto de la COVID-19. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2021. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1280.pdf

Recasens Belenguer, L., Marín Suelves, D., & Gabarda Méndez, V. (2022). El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. Revista española de orientación y psicopedagogía. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/224610

Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. D. C. D. M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. Index de Enfermería, 29(3), 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132-12962020000200008

Plutchik, R. E., & Conte, H. R. (1997). Circumplex models of personality and emotions. American Psychological Association.

Saforcada, E. (2010). Acerca del concepto de Salud Comunitaria. Salud Comunitaria y Sociedad, 1(1), 7-19. http://www.aou.org.uy/pdf/estructura/Saforcada.pdf

"¿Para qué estudiar un doctorado?" El desafío de la relación entre las trayectorias profesionales y la formación de investigadores educativos*

*Raúl Andrés López Ortega***

Resumen

En el marco de mi investigación doctoral, presento la siguiente ponencia como parte de un reporte parcial de mi investigación y que tiene por objetivo analizar la noción de desafío como un concepto que aporta un enfoque desde la sociología de la individuación para el entendimiento de la relación entre las trayectorias profesionales y la formación de investigadores educativos. Para desarrollar la idea de desafío en mi investigación, recupero transformaciones histórico contextuales en dos ámbitos: el campo de trabajo académico y la formación de investigadores. A partir de los datos socio históricos, configuro el contexto que está de por medio en la interacción entre la trayectoria profesional y la formación de investigadores. Dicho contexto, lo reflexiono en mis conclusiones a partir de las experiencias que he recuperado hasta el momento, de quienes se graduaron del doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas del DIE- CINVESTAV.

Palabras clave: desafío, formación de investigadores, investigación educativa, relación individuo-sociedad, trayectoria profesional.

* Línea temática: Trayectorias escolares estudiantiles, profesionales e institucionales, individuales y colectivas
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, 4º semestre. Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
raul.ortega@cinvestav.mx

Introducción

Según la OCDE (2019, 2021b) como consecuencia del crecimiento de los programas de doctorado a nivel internacional, la inserción laboral de quienes obtienen una formación doctoral orientada hacia la investigación se ha vuelto un reto importante. Señalando que actualmente nada asegura que quienes estudien doctorado se incorporen al campo académico, sobre todo cuando se refiere a la población más joven entre los 24 y 43 años (OCDE, 2021; Sarrico, 2022).

Con base al problema planteado y los aportes realizados desde la investigación educativa a partir de considerar los estados de conocimiento del COMIE en torno a los procesos de formación de investigadores educativos en "Estudios de la Investigación Educativa" (1982-1992), en "Sujetos, actores y proceso de formación" (1992-2002) y en "Investigaciones sobre la investigación educativa" (2002-2012), es que contemplo abordar la relación entre las trayectorias profesionales y su formación como investigadores educativos, reconociendo tanto la complejidad en los procesos de formación como la diversidad de factores que intervienen en las trayectorias formativas y profesionales.

Dado que existe una diversidad en torno a los programas de doctorado según el campo de conocimiento en el que se adscriban, sitúo la investigación en un campo específico y un programa de formación doctoral dentro de la investigación educativa. A partir de esta delimitación formulo la siguiente pregunta de investigación para observar ¿cómo construyen su trayectoria profesional quienes se gradúan del doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), considerando los cambios entre la profesión académica y el momento de su formación en el programa?

Con lo anterior, el objetivo es reconocer la singularidad en las trayectorias profesionales de quienes se graduaron a partir de los retos sociales o desafíos que identifiquen desde sus experiencias. En la ponencia presentaré el ejercicio de reflexión realizado en torno al concepto de desafíos, dado que ocupa una centralidad en mi investigación. Su aporte lo oriento para entender desde la sociología de la individuación la singularidad en la relación entre trayectorias profesionales y formación. Es así que en la primera parte de la ponencia defino con base en Martuccelli (2004; 2010; 2013; 2015; 2020) qué son los desafíos, según su noción de pruebas, en qué consisten y algunos conceptos clave para su entendimiento. A partir de ahí, en un segundo momento, delimito el desafío que pondré en diálogo con los sujetos de estudio. Y como conclusiones, un

señalamiento preliminar de los testimonios recuperados hasta el momento en las entrevistas realizadas.

Desarrollo

La singularidad se afirma estructuralmente por transformaciones que llevaron a particularizar las experiencias de los individuos desde la industria, las instituciones y la sociabilidad. Algunos ejemplos pueden ser, la transición entre la estandarización de la producción de bienes y servicios a su desestandarización causando que los objetos de consumo se inclinen hacia la singularización. O a nivel de la sociabilidad, por medio de las redes sociales los vínculos interpersonales se pueden personalizar según los intereses del individuo (Martuccelli, 2010). Por su parte, a nivel cultural e institucional, el proceso de singularidad puede llevar a un incremento de las expectativas individuales que sobrepasen sus posibilidades de realización a nivel estructural (Araujo y Martuccelli, 2010).

En dicho contexto, analizar al individuo se vuelve relevante. Sin embargo, no se trata de autonomizar el nivel de las interacciones, sino comprender las estructuras sociales desde las experiencias sociales de los individuos (Martuccelli, 2013, 4). Es así que los desafíos son un concepto analítico orientado a identificar la relación entre las condiciones estructurales y las acciones individuales enlazadas con su experiencia a nivel social. Se entienden como "desafíos históricos socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación" (Martuccelli 2010, 2013, 2020).

Continuamente estamos en interacción con ciertos desafíos como lo es la educación que históricamente y contextualmente puede tener una significatividad distinta y además opera de manera coercitiva en el sentido que no se puede decidir sencillamente el dejar de aprender o enseñar mediante la escuela. Sin embargo, se vuelve singular a partir de los soportes que cada individuo posea, es decir de los recursos económicos, capitales sociales y culturales sin necesariamente estar vinculados a una posición social específica (Martuccelli, 2010, 2015). Al contrario, se puede entender esta diversificación o difracción de las experiencias a partir de estados sociales que se configuran pluralmente desde las experiencias de los individuos al interactuar con las estructuras y en búsqueda de forjarse espacios sociales protegidos (Martuccelli, 2015). Se plantea como necesario, no perder de vista la temporalidad de los desafíos, ya que conforme

los individuos avanzan en edad o tiempo histórico pueden enfrentar nuevos o antiguos desafíos.

Finalmente, la idea es indagar cómo y bajo qué procesos los individuos que disponen de recursos en común y posiciones sociales en apariencia similares, pueden conocer dificultades muy diferentes a la hora de enfrentarlas en un contexto social e histórico particular, por lo que al final las estructuras serán aquello que hace problema o es problematizado por los individuos mismos coincidiendo o no con perímetros institucionales y posiciones sociales (Araujo y Martuccelli, 2010; Martuccelli, 2020).

A partir de lo que implica pensar la sociedad desde la individuación y la noción de desafíos como concepto analítico, es que planteo hacer un acercamiento para problematizar, desde las singularidades de los individuos, la relación entre su formación como investigadores educativos y las experiencias en sus trayectorias profesionales, como un aspecto en común a los graduados del programa de doctorado en el DIE.

Martuccelli (2010) señala que para entender los desafíos es preciso comprender el perfil de una sociedad dando cuenta históricamente de la manera cómo los individuos se fabrican para responder a ellas. Asimismo, menciona que, para la sociología de los individuos, las investigaciones siguen un proceso inductivo que parte de los sujetos y sus experiencias para identificar y definir los retos estructurales, es decir, las pruebas. Se trata de construir primero lo común desde los individuos y después dar cuenta de las singularidades (Martuccelli, 2013).

Aunque también, a partir de desafíos selectivos, que son aquellos fuertemente formalizados, como las que se encuentran a nivel escolar o laboral, es posible explicar la diferencialidad que se vincule con las características sociales de los individuos, pero sólo si en su aplicación analítica, se contrasta desde los individuos en función de su relación con la prueba delimitada para así recuperar directamente los diferenciales de respuestas y la movilización específica de sus recursos (Araujo y Martuccelli, 2010, 84). Desde este proceder se aseguraría el diálogo entre la relación del individuo con el conjunto de desafíos estandarizados en la sociedad y la forma en que el individuo se forja como sujeto al desplegar sus estrategias en interacción con el desafío (Araujo y Martuccelli, 2010, 88).

Con lo anterior presente, delimito el desafío desde ciertos perímetros institucionales dentro de la formación de investigadores, con las investigaciones que

señalan cómo a partir del crecimiento desregulado de los posgrados, sobre todo entre 1990 y el año 2000, directa o indirectamente se incrementó la dificultad para relacionar la formación y las trayectorias profesionales, ya sea porque los espacios laborales orientados específicamente a la investigación son escasos o padecen de condiciones precarias y no descartar que quienes optan por formarse como investigadores no necesariamente opten profesionalmente por esa vía (Cruz- Castro y Sanz- Menéndez, 2010; Gil Anton, 2000; Heuritsch, Water y Van Der Weiden, 2020; Ibarrola, Sañudo, Moreno y Barrera, 2012; Rodríguez y Urquidi, 2012; Rovelli y De la Fare, 2021; Montes, 2016).

En este contexto y considerando según la OCDE (2019) y Mejoredu (2020) que los posgrados en educación son los de mayor demanda en México, la idea es enfocarse hacia las experiencias de los graduados para identificar qué de este problema ellos definen lo que les es común en un programa en específico: el doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Cinvestav. Por lo que desde la singularidad de sus caminos profesionales es que directa o indirectamente se definirá el desafío interrelacionado con sus experiencias profesionales y su formación.

Antes de este proceso, a nivel metodológico delimitó el contexto social de la relación entre formación de investigadores y las trayectorias profesionales. Cabe destacar que identifico un antes y un después que posiblemente envuelve las experiencias de los graduados de manera diferencial. En un primer momento, con la configuración de políticas públicas orientadas a incentivar el sector científico y los estudios de posgrado en México que dieron lugar al, en ese tiempo, Conacyt en 1970, el SNI en 1984 o el PROMEP en 1996, se observa un crecimiento tanto de programas de posgrado como de la planta académica en México y por lo tanto de ciertas opciones laborales (Arredondo, Martiniano, Pérez, Morán, 2006; Rodríguez, 2016 y Lozano, 2019). Todavía en el periodo entre 2000 y 2008, según Rodríguez y Urquidi (2012), fue un momento en el que se generaron dentro del Sistema de Educación Superior alrededor de 77 mil plazas académicas incentivando aún posibilidades para ocupar un puesto académico para quienes obtuvieron un doctorado y, de hecho, existieron durante este periodo quienes estudiando el doctorado ya se encontraban dentro de algún puesto académico.

A partir del 2010 las condiciones se transforman, ya que, siguiendo con Rodríguez y Urquidi (2012), la generación de vacantes académicas es escasa,

ante una mayor demanda y en condiciones precarias dado que algunos de los puestos académicos generados son sólo plazas por asignatura. Para 2014 recuperando a Ramírez (2016) con la creación del programa "Cátedras para Jóvenes Investigadores" se gestionan alternativas para la contratación de recién graduados con doctorado y posdoctorado dentro del ámbito académico y en particular en las instituciones de educación superior y los centros públicos de investigación, reconociendo las dificultades que tienen los jóvenes para insertarse laboralmente en esta área. Sin embargo, menciona, "el programa, después de dos años de implementación, comenzó a presentar dificultades a nivel financiero y mantuvo la preocupación para la sostenibilidad a mediano y largo plazo de las carreras científicas para los jóvenes investigadores" (Ramírez, 2016).

Considerando estas transformaciones a nivel general dentro del sector académico, entendido, según Teichler (2015) como aquel que se concentra en la práctica de la docencia y la investigación sistemática regularmente dentro de Universidades, Instituciones de Educación Superior o Centros de investigación, y en el caso particular del programa de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas, a partir de la observación de seguimientos facilitados por la Coordinación Académica sobre los graduados, se visualiza un incremento continuo sobre la cantidad de experiencias profesionales fuera de la academia.

En 2003 sólo una persona de los 18 graduados ocupaba un puesto de servicios educativos en la Secretaría de Educación Pública, en 2010 del total de los 55 graduados contabilizados, el 31% se ubicaba profesionalmente con otros servicios educativos como consultores, coordinaciones o direcciones relacionadas con la educación. En 2014, de los datos que se recuperan, al menos un 75% de los egresados han realizado actividades que no se relacionan directamente con la investigación dentro de la academia, como lo son la dirección y coordinación de proyectos, el diseño y/o evaluación de programas curriculares y la asesoría especializada.

Con los datos anteriores, actualmente son amplias las probabilidades para que las experiencias de los graduados del DIE, a pesar de tener una formación como investigadores educativos, sean fuera de la academia, lo cual lleva a reconsiderar la relación estricta entre la formación de investigadores y las trayectorias profesionales en el sector académico. Además, tener presente de que existe un contraste entre diferentes etapas histórico sociales tanto por las opciones para ser parte de la academia, como por los procesos formativos que también se fue-

ron modificando con relación a dos factores. Por un lado, están los señalamientos externos realizados en diferentes momentos por parte de las evaluaciones de los programas orientados a la evaluación de los posgrados como el Programa de Posgrados de Excelencia (1991- 2001), el Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (2001- 2006) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (2007- 2020), orientados a especificar las cualidades organizacionales, administrativas y hasta curriculares de los programas de posgrado. Por otro lado, los ajustes convenidos dentro de discusiones internas por parte del Colegio Académico del DIE de no sólo integrar las recomendaciones de estos programas sino señalar otros temas para ajustar el reglamento interno.

Con los cambios contextuales identificados, considero como supuesto que es posible observar diferencias sustanciales en la relación entre trabajo y la formación desarrollados en las últimas tres décadas dentro del programa de doctorado en el DIE. Transformaciones que configuran y diversifican las experiencias en las personas que se graduaron durante estos periodos tanto en sus trayectorias formativas como en las profesionales. Dicho lo anterior, planteo desde una metodología cualitativa la realización de entrevistas semiestructuradas, que posibiliten la expresión lo más amplia posible para recuperar la singularidad de quienes se graduaron del doctorado como investigadores educativos.

Conclusiones

Hasta el momento se han realizado entrevistas que dan cuenta de la singularidad de las trayectorias profesionales con relación a la formación de los graduados de doctorado en el DIE. Teniendo presente la pregunta de investigación y a la vez el enfoque teórico que desde la noción de desafíos permite considerar la singularidad de las experiencias. Se comienza a observar que en las personas que se gradúan no necesariamente tiene una centralidad la relación de la experiencia profesional y formativa como investigadores educativos, sino que existen otros factores que, teniendo o no relación la trayectoria profesional con su formación, cumplan con sus expectativas, al igual, totalmente singulares.

Cabe señalar que faltan precisiones en cuanto al proceso de análisis de los testimonios, sin embargo, es posible reconocer que con los resultados que se obtengan, la relevancia de la investigación, a partir de la exploración documental, teórica y de experiencias está en las posibilidades para replantear el problema identificado internacionalmente que se orienta desde un enfoque que cen-

traliza la dificultad de correspondencia en la formación de investigadores y sus trayectorias profesionales dentro del sector académico. Y más bien se piense en identificar la diversidad de caminos que actualmente son posibles realizar por parte de quienes se forman como investigadores, sin que estos dejen de realizar investigación y realicen aportes a los espacios donde se inserten, ya sea dentro de los espacios tradicionales de la academia o dando lugar a la posibilidad de construir otras formas de hacer academia o conocimiento socialmente válido y por tanto que sea reconocido como tal.

Referencias

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010) La individuación y el trabajo de los individuos. Educação e Pesquisa, V. 36. Recuperado de: https://www.scielo.br/j/ep/a/QC9nJ5szz7hh8c3zGHwkyrn/?format=pdf&lang=es

Arredondo G., Martiniano V., Pérez G., Morán P. (2006) Políticas del posgrado en México. *Reencuentro,* (45), mayo. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf

Cruz-Castro, L.; Pablo, S.; Sanz, L. (2010) La situación profesional y las carreras de los doctores en humanidades. Revista de Arqueología de Ponent. No. 20. Recuperado de: https://raco.cat/index.php/RAP/article/view/251918

Gil-Antón, M. (2000) Un siglo buscando doctores. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S3A2ES.pdf

Heuritsch, J.; Waajjer, C.; Van der Weiiden, I. (2020) People take you more seriously: the perceived value of a PhD degree and the skills mismatch in the labour market. SocArXiv papers. Recuperado de: https://osf.io/7js84/download/?format=pdf

Ibarrola, M., Sañudo, L., Moreno, M., Barrera, M. (2012) Los profesionales de la educación con formación de posgrado que México requiere. Informe, conclusiones y recomendaciones de los Foros Internacionales de Formación de Investigadores y Profesionales de Alto Nivel en Educación. Departamento de Investigaciones Educativas.

Lozano, A. (2019) El trastocamiento de la vida académica de los profesores a través de las políticas de evaluación en México: el caso del SNI y el PRODEP. Revista Educación y ciencia 8 (51),89-100. Recuperado de: http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/481/pdf_89

Martuccelli, D. (2004) Lo intercultural ante la prueba de la dinámica entre exclusión e integración social. Revista CIDOB d´Afers Internacionals, 66-67. Recuperado de:

Martuccelli, D. (2010) La individuación como macro sociología de la sociedad singularista. Revista Persona y Sociedad, XXIV (3). Recuperado de: https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28371/28205

Martuccelli, D. (2012) En La Colmena Revista: Sociología del Individuo. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=0HoW3o3_9zw&list=LL&index=6

Martuccelli, D.; Seoane, V. (2013) Sociología del individuo: Socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. Archivos de Ciencias de la Educación, 7(7) Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf

Martuccelli, D.; Nobile, M.; Ferrada, R. (2015) Entrevista a Danilo Martuccelli: la singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión. Propuesta educativa, 24(43) Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714010

Martuccelli, D. (2020) La individuación, los desafíos sociales y la biografía extrospectiva. Revista Contenido. Cultura y Ciencias Sociales No. 10. Recuperado de: https://www.revistacontenido.com/wp-content/uploads/2020/12/3.articulo_danilo.pdf

Mejoredu (2022) La formación de profesionales de la Educación en México. Recuperado de:https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Formacion-profesional-mex22.pdf

Montes, P. (2016) La investigación y la formación en Investigación: retos para los posgrados en educación en El posgrado en educación en México. Recuperado de: https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-posgrado-en-educacion-en-mexico

OCDE (2019) Education at a glance. Indicator B7. What are the characteristics and outcomes of doctoral graduates? Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/8389c70e-en.pdf?expires=1677950666&id=id&accname=guest&checksum=CEFA1F9265B87ADEDE7E8E228A761F48

OCDE (2021 a) Perspectivas de ciencia, tecnología e innovación de la OCDE 2021: tiempos de crisis y oportunidades. Recuperado de: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/75f79015-en/1/3/3/index.html?itemId=/content/publication/75f79015-en&_csp_=408df1625a0e57eb10b6e65749223cd8&itemIGO=oecd&itemContentType=book#section-d1e6465

Ramírez, R. (2016) Una política para la incorporación de jóvenes investigadores: el programa de "Cátedras Conacyt" Universidades, núm. 69, julio-diciembre, 2016, pp. 35-48 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/373/37348528005/html/

Rodríguez, C. (2016) El Sistema Nacional de Investigadores en números. Recuperado de: https://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/SNI_en_numeros.pdf

Rodríguez, J. y Urquidi, L. (2012) Envejecimiento, jubilación y renovación de las plantas académicas de los posgrados en Socialización de la nueva generación de investigadores en México. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion12/Grediaga2012_SocializacionGeneracionMexico.pdf

Rovelli, L. y De la Fare,M. (2021) Mutar sin retroceder. Formación e inserción laboral en transición hacia la educación superior en pandemia, en Formación e inserción de personas doctoradas en ciencias sociales y humanas en América Latina. RMIE 26 (91). Recuperado de:https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000400999

Sarrico, C. (2022) The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/364332861_The_expansion_of_doctoral_education_and_the_changing_nature_and_purpose_of_the_doctorate.

Teichler, U. (2015) Educación y formación doctoral. Una mirada por países y disciplinas en Ibarrola, M. y Anderson (coords) La formación de nuevos investigadores educativos. Diálogos y debates.

La universidad política: influencia del espacio universitario en la orientación política del estudiante*

*Dushka Maria Magdaleno Julius***

Resumen

Este trabajo analiza los procesos de socialización que influyen en la formación de orientaciones políticas entre estudiantes de Derecho y Economía en dos universidades de la Ciudad de México. A partir de un enfoque cualitativo, se exploran las experiencias de socialización primaria (familiar) y secundaria (universitaria), entendidas como claves para comprender cómo los jóvenes adquieren sentidos ideológicos. Se parte de la idea de que la universidad no solo transmite conocimientos, sino que también produce orientaciones políticas a través de las relaciones sociales que en ella se configuran. Las diferencias entre instituciones públicas y privadas —en cuanto a capital económico, social y cultural— generan experiencias de socialización y sociabilidad distintas, que pueden reforzar o disputar las ideologías que los estudiantes traen consigo. Este proyecto ofrece una mirada poco explorada en los estudios sobre educación superior, al centrarse en la dimensión política de la experiencia universitaria. Con ello, busca aportar elementos para entender cómo se configuran subjetividades políticas en un país marcado por la desigualdad estructural, a través de la exploración de trayectorias y percepciones de jóvenes universitarios provenientes de distintos contextos socioeconómicos.

Palabras clave: orientación política, socialización, educación superior, desigualdad educativa, juventud.

* Línea temática 2. Procesos de socialización en la escuela que viven las y los estudiantes de diferentes niveles escolares.
Porcentaje de avance: 60%

** Maestría en Sociología, 5to trimestre. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. dushkamagdaleno@gmail.com

Introducción

En una sociedad atravesada por profundas desigualdades estructurales, la educación superior se configura como un entramado de espacios diversos, tan heterogéneos como la propia composición social del país. Las universidades no son instituciones homogéneas: sus diferencias en cuanto a origen, financiamiento, composición estudiantil, ideario institucional y redes de socialización reflejan y reproducen las fracturas sociales existentes. En este contexto, la universidad no solo cumple una función académica, sino que también se convierte en un espacio privilegiado para observar cómo se configuran valores, creencias y orientaciones políticas entre los estudiantes que la habitan.

Esta presentación forma parte de una investigación de maestría que se propone explorar la influencia del espacio universitario en la construcción de orientaciones políticas de estudiantes de Derecho y Economía de dos universidades de la Ciudad de México, una pública y otra privada. El estudio parte de la hipótesis de que los espacios universitarios asimétricos, definidos por diferencias en su composición social, recursos, ideario institucional y redes de socialización, influyen de manera significativa en las formas en que los estudiantes se posicionan políticamente frente a temas como la justicia social, la desigualdad o el papel del Estado.

Al considerar que la formación ciudadana y política no se restringe a la enseñanza formal, sino que se construye en el marco de experiencias cotidianas, relaciones sociales y vivencias subjetivas, este trabajo se inscribe en una mirada que comprende a la universidad como un espacio de socialización secundaria y, a su vez, de subjetivación. Es decir, como un lugar donde se refuerzan o transforman disposiciones previas adquiridas en la socialización primaria, a partir de la interacción con pares, docentes e instituciones.

El propósito de esta ponencia es presentar el estado actual del proyecto de investigación, describiendo sus fundamentos teóricos, su metodología de abordaje y las preguntas que lo guían. Con ello, se busca abrir el diálogo con otros estudiantes e investigadores interesados en comprender los vínculos entre educación, desigualdad y formación política en contextos educativos contrastantes.

Desarrollo

Hablar de ciudadanía en el contexto mexicano implica asumir que no se trata de una categoría estática o puramente legal, sino de una construcción social profundamente atravesada por la experiencia. Como señala Marshall (1950), la ciudadanía abarca no solo derechos civiles y políticos, sino también sociales, y su ejercicio efectivo depende de condiciones estructurales que no siempre están garantizadas para todos los sectores sociales. En países como México, donde la desigualdad es una característica persistente, la vivencia de la ciudadanía se fragmenta, y se expresa de forma diferenciada según el origen socioeconómico, el territorio y las oportunidades de formación. Así, no todos los individuos acceden en las mismas condiciones a los espacios donde esa ciudadanía puede ejercerse, como lo es la educación superior, lo cual influye directamente en sus formas de ver, vivir y transformar su entorno.

En este marco, las orientaciones políticas representan una vía concreta para analizar cómo las personas procesan esa experiencia diferenciada de la ciudadanía. Las ideologías y las orientaciones políticas no son simples opiniones: son marcos interpretativos que permiten a los sujetos dar sentido al mundo, definir qué tipo de sociedad desean y qué medios consideran legítimos o deseables para alcanzarla. Se trata de lentes a través de las cuales se juzga lo justo o lo injusto, lo necesario o lo excesivo, lo deseable o lo inaceptable. Como plantean Jost et al. (2009), estas orientaciones no emergen de manera aislada ni exclusivamente a través del conocimiento racional; se construyen a partir de un entramado de experiencias, influencias familiares, interacciones sociales y trayectorias escolares.

Aunque las categorías tradicionales de izquierda y derecha hayan perdido fuerza explicativa en algunos contextos, siguen organizando muchas de las percepciones sobre lo político. En esta investigación, más que ubicar a los estudiantes en etiquetas ideológicas fijas, se busca comprender sus orientaciones políticas a través de su posicionamiento frente a ciertos temas clave, observando cómo esas ideas se construyen, se transforman o se reafirman dentro del espacio universitario que habitan.

Estas orientaciones políticas no surgen en el vacío. Son el resultado de un largo proceso de socialización, que comienza desde la infancia con la socialización primaria, y continúa en etapas posteriores de la vida mediante la socialización secundaria. Crecer en un hogar u otro implica una diferencia sustancial en el acceso a recursos, discursos y experiencias. Algunas familias promueven

activamente el debate político, discuten sobre temas públicos, transmiten valores de justicia o responsabilidad cívica; otras, en cambio, pueden reproducir discursos más individualistas o incluso mantener una distancia crítica respecto a lo político. Como señalan Lahire (2019) y Giddens (2022), esta socialización primaria deja una huella duradera en las disposiciones de los individuos: define qué les parece importante, justo, posible o deseable en el mundo que habitan.

La socialización secundaria, por su parte, puede actuar como una prolongación de ese mundo familiar —reforzando ciertas visiones— o bien como un punto de inflexión que introduce nuevos discursos, actores y experiencias que desafían lo aprendido. La universidad, como espacio de socialización secundaria, juega aquí un papel crucial: no solo transmite conocimientos, sino que habilita entornos de interacción donde se pueden confrontar ideas, crear lazos y o reconfigurar las creencias.

Así, el entorno universitario puede convertirse tanto en un espacio de reafirmación como de transformación de las orientaciones políticas previas. Esta capacidad de influir no proviene únicamente de los contenidos curriculares, sino también de los vínculos que los estudiantes construyen y de los espacios de interacción cotidiana que habitan. Es ahí donde entra en juego la sociabilidad, ese conjunto de dinámicas, relaciones y afectos que, como señala Georg Simmel (2016), moldean formas de identidad y pertenencia más allá de las estructuras formales.

En este marco, los espacios de sociabilidad —las amistades, los grupos de afinidad, las conversaciones informales, las dinámicas cotidianas— juegan un papel crucial. En el contexto universitario, estas interacciones no solo permiten construir redes afectivas o académicas, sino que también median en la formación de orientaciones políticas, al permitir el intercambio, la confrontación o la validación de ideas. Es a través de estas experiencias compartidas, muchas veces sutiles pero constantes, que los estudiantes refuerzan o replantean su forma de pensar el mundo y de situarse frente a él.

La investigación parte del reconocimiento de que el sistema universitario mexicano está profundamente segmentado. Tal como lo señala Villa Lever (2024), las universidades públicas y privadas no solo se distinguen por su financiamiento o su estructura administrativa, sino también por las trayectorias de quienes las habitan, las redes a las que permiten acceder y los discursos que circulan en su interior. Esta asimetría institucional tiene efectos concretos en las formas de ver el mundo, y particularmente en las orientaciones políticas que

se construyen en estos espacios. En un extremo, por ejemplo, hay instituciones de élite con un ideario confesional y una población estudiantil proveniente de sectores privilegiados; en el otro, universidades de carácter público que destacan por su compromiso social, su acceso más amplio y su composición estudiantil más heterogénea.

En esta investigación se sostiene que estas diferencias no son meramente anecdóticas o contextuales, sino que constituyen entornos sociales específicos donde se reproducen —o se tensionan— ciertas formas de ver el mundo. Como ha señalado Saraví (2015), la fragmentación social genera entornos de socialización homogéneos que refuerzan la exclusión entre clases sociales. La universidad, lejos de ser un espacio neutral, es parte de este entramado, y puede funcionar como un espacio que reproduce el capital simbólico de las élites o como un espacio de disrupción y posibilidad para quienes provienen de sectores históricamente excluidos.

Metodología y operacionalización

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo con apoyo de herramientas cuantitativas, que permiten enriquecer el análisis sin desviar el eje interpretativo principal. A través de una estrategia metodológica combinada, se busca explorar cómo los estudiantes de Derecho y Economía de último año de licenciatura de una universidad pública y una privada de élite construyen sus orientaciones políticas a partir de sus experiencias de socialización y sociabilidad. El objetivo no es comparar a ambas universidades en términos de calidad o eficacia, sino entender cómo los espacios que habitan los estudiantes —y las redes que en ellos construyen— inciden en sus formas de pensar políticamente.

El cuestionario estructurado cumple una doble función: por un lado, recabar información sociodemográfica clave (nivel educativo y ocupación de los padres, tipo de vivienda, ingreso familiar, etc.), y por otro, identificar tendencias en las orientaciones políticas mediante escalas de actitud. Además, se incluyen preguntas sobre acciones políticas cotidianas (como participación en colectivos, votación, conversación política o voluntariado), permitiendo una lectura más amplia del involucramiento ciudadano de los estudiantes. Este instrumento toma como base adaptada algunos de los indicadores incluidos en la EMOVI 2017 (CEEY) y en el Estudio Nacional Electoral de México (ENEM 2024).

A partir de los resultados del cuestionario, se seleccionarán los perfiles de estudiantes para la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Este instrumento cualitativo es central en el proyecto, pues permite conocer a profundidad las trayectorias familiares, escolares y universitarias de los jóvenes. Se busca identificar las experiencias de socialización primaria (en casa) y secundaria (en la universidad), así como explorar las dinámicas de sociabilidad que configuran sus vínculos cotidianos, sus afinidades, sus tensiones y las formas en que narran su posicionamiento político. Las entrevistas se enfocan en comprender cómo los estudiantes interpretan su paso por la universidad y cómo lo vinculan con su visión del país, del futuro y de su lugar en el mundo.

Para dar orden al análisis, se elaboraron tres estructuras de operacionalización: una para el instrumento cuantitativo, otra para el cualitativo y una tercera que servirá como base del manual de codificación. Estas estructuras agrupan conceptos, dimensiones e indicadores clave, organizados de forma que faciliten la lectura del fenómeno desde múltiples ángulos.

El análisis de los datos cuantitativos se realizará mediante los programas R y SPSS, mientras que el tratamiento de la información cualitativa se llevará a cabo con apoyo del software Atlas.ti, siguiendo una estrategia de codificación temática. Esta combinación metodológica permitirá abordar el fenómeno de forma integral, y generar hallazgos robustos tanto a nivel descriptivo como interpretativo.

Este proyecto se inscribe en la intersección entre la educación, la sociología política y los estudios sobre desigualdad. En un país donde las brechas sociales siguen siendo profundas, comprender cómo se forman las orientaciones políticas en espacios educativos diferenciados puede aportar elementos clave para pensar no solo la formación ciudadana, sino también las posibilidades de transformación social que emergen —o se limitan— en nuestras instituciones de educación superior.

Consideraciones finales

El estudio de la formación política en el espacio universitario permite mirar más allá de los contenidos académicos y adentrarse en las formas en que los jóvenes interpretan y enfrentan su realidad social. Las orientaciones políticas no son únicamente el reflejo de posturas racionales ni de adhesiones partidistas; son el resultado de trayectorias, vínculos, afectos y discursos que se entretejen

en los distintos espacios de socialización a lo largo de la vida. La universidad, como espacio institucional pero también relacional, juega un papel clave en este proceso.

La hipótesis que guía esta investigación —que los espacios universitarios asimétricos influyen en la construcción de orientaciones políticas diferenciadas— abre una ruta de análisis poco explorada desde una mirada cualitativa en el contexto mexicano. En un país marcado por la desigualdad, resulta fundamental preguntarse cómo se reproducen o transforman ciertas ideas sobre el mérito, la justicia, el Estado o la movilidad social, especialmente entre quienes ocuparán posiciones relevantes en el futuro político, jurídico y económico del país.

Esta ponencia presenta un proyecto listo para iniciar el trabajo de campo, que ya ofrece una propuesta metodológica sólida, con instrumentos cuidadosamente diseñados y una mirada que busca integrar las dimensiones estructurales, simbólicas y relacionales del fenómeno. Al comprender cómo se forman las orientaciones políticas dentro de espacios universitarios diferenciados, esta investigación espera contribuir a los debates sobre ciudadanía, formación política y desigualdad desde una perspectiva que reconoce la centralidad de lo educativo en la configuración de lo político.

Referencias

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.

Brown, W. (2023). Epílogo: Entre Weber y nosotros. En *Tiempos nihilistas* (pp. 99–117). Lengua de Trapo.

De la Garza Toledo, E. (1992). Los sujetos sociales en el debate teórico. En *Crisis y sujetos sociales en México* (pp. 15–52). Porrúa.

De la Garza Toledo, E. (2001). *Subjetividad, cultura y estructura*. Iztapalapa, 21, 83–104.

Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 55–32.

Galvis, E. (2015). La subjetivación política más allá de la esfera pública: Michel Foucault, Jacques Ranciere y Simone Weil. *Ideas y Valores, 65*(160), 29–48. https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n160.42085

García Salord, S. (2010). *La razón de ser de las universidades públicas*. Educación. Suplemento de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. https://www.jornada.com.mx/2010/06/05/razon.html

Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración* (1ª ed., 2ª reimp.). Amorrortu.

Giddens, A., & Sutton, P. W. (2022). *Sociología* (9ª ed.). Alianza Editorial.

Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology, 91*(3), 481–510.

Guerrero, S. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5*(10), 205–242. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001003

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Taurus.

Habermas, J. (2014). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública* (Obra original publicada en 1962). Editorial Gustavo Gili.

Heywood, A. (2021). *Political ideologies: An introduction* (7ª ed.). Red Globe Press.

Jost, J. T., Federico, C. M., & Napier, J. L. (2009). Political ideology: Its structure, functions, and elective affinities. *Annual Review of Psychology, 60*, 307–337. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163600

Jost, J. T., Nosek, B. A., & Gosling, S. D. (2008). Ideology: Its resurgence in social, personality, and political psychology. *Perspectives on Psychological Science, 3*(2), 126–136. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00070.x

Jost, J. T. (2020). *A theory of system justification*. Harvard University Press.

Lahire, B. (2019). Sociological biography and socialisation process: A dispositionalist-contextualist conception. *Contemporary Social Science, 14*(3–4), 379–393. https://doi.org/10.1080/21582041.2017.1399213

Lewkowicz, I. (2010). Escuela y ciudadanía. En C. Corea & I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido: Escuelas destruidas, familias perplejas* (pp. 19–40). Paidós.

Londoño-Vélez, J. (2022). The impact of diversity on perceptions of income distribution and preferences for redistribution. *Journal of Public Economics, 214*. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2022.104746

Magness, P., & Waugh, D. (2022). The hyperpoliticization of higher ed: Trends in faculty political ideology, 1969–present. *The Independent Review, 27*(3), 359–369.

Mariani, M., & Hewitt, G. (2008). Indoctrination U.? Faculty ideology and changes in student political orientation. *PS: Political Science & Politics, 41*(4), 773–783. https://doi.org/10.1017/S1049096508081031

Marshall, T. H. (1950/2024). *Ciudadanía y clase social* (trad. y ed. rev.). Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (79), 297–344. https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1548

Martucelli, D. (2014). ¿Qué es una sociología de la modernidad? En *Itinerario del siglo XX* (pp. 317–344). LOM Ediciones / Universidad de Chile.

Mendoza, J. (2015). El siglo de la UNAM: Vertientes ideológicas y políticas del cambio institucional. *Perfiles Educativos, 37*(147).

Moncada, A. (1974). *El Opus Dei: Una interpretación*. Editorial Índice. https://www.opuslibros.org/

Rao, G. (2019). Familiarity does not breed contempt: Generosity, discrimination, and diversity in Delhi schools. *American Economic Review, 109*(3), 774–809. https://doi.org/10.1257/aer.20180044

Romeu Aldaya, V. (2019). Sociabilidad y sensibilidad en Simmel. *Estudios Sociológicos, 37*(110), 369–396. https://doi.org/10.24201/es.2019v37n110.1693

Roqueñí Ibargüengoitia, M. (2024). Ciudadanía en construcción: El interés de los estudiantes universitarios por los asuntos públicos. En L. Villa Lever (Coord.), *El caleidoscopio de las aspiraciones: Estudiantes universitarios en condiciones desiguales* (pp. 269–293). Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Saldarriaga-Vélez, J. (2016). Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*(2), 1389–1404. https://doi.org/10.11600/1692715x.142324140715

Saldierna, A., Marañón, F., & Muñiz, C. (2015). El papel de la comunicación en la generación de interés y conocimiento político entre los preciudadanos. *Revista Mexicana de Opinión Pública, 19*, 147–165. https://doi.org/10.1016/j.rmop.2015.03.003

Sánchez, M., Marañón, F., & Muñoz, B. (2022). Sofisticación y cultura política en estudiantes universitarios: Un análisis desde sus hábitos comunicativos. *Revista de Comunicación Política, 4*, e220402. https://doi.org/10.29105/rcp4-2

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO México / CIESAS.

Sears, D. O., & Levy, S. (2003). Childhood and adult political development. En D. O. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *The Oxford handbook of political psychology* (pp. 60–109). Oxford University Press.

Simmel, G. (2016). *Las grandes ciudades y la vida intelectual*. Herminia Editores.

Strother, L., Piston, S., Golberstein, E., Gollust, S. E., & Eisenberg, D. (2020). College roommates have a modest but significant influence on each other's political ideology. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. https://doi.org/10.1073/pnas.2015514117

Villa Lever, L. (2024). La universidad, un espacio de aspiraciones desiguales. En L. Villa Lever (Coord.), *El caleidoscopio de las aspiraciones: Estudiantes universitarios en condiciones desiguales* (pp. 19–52). Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Villa Lever, L. (2024). ¿A qué aspiran las y los universitarios cuando imaginan su futuro? En L. Villa Lever (Coord.), *El caleidoscopio de las aspiraciones: Estudiantes universitarios en condiciones desiguales* (pp. 53–89). Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos, 34*(135), 134–147.

Trayectorias de formación de los docentes en la Escuela de Artes y Oficios "Los Infante": una construcción de saberes experienciales*

*Diego Armando Ruiz Tristán***

Resumen

Este avance parcial de investigación tiene como objetivo principal analizar cómo los saberes experienciales de los docentes de la Escuela de Artes y Oficios Los Infante, han moldeado su práctica educativa a lo largo de sus trayectorias profesionales. El estudio se realizará desde la hermenéutica crítica para interpretar las narrativas individuales de los docentes, reconociendo cada relato como una oportunidad para entender su experiencia y buscar una transformación en la realidad educativa. Se describe la Escuela de Artes y Oficios Los Infante, ubicada en San Luis Potosí, destacando su rica historia desde 1881 y los eventos que han marcado su evolución, catalogados como mandatos de fundación y refundación. Estos acontecimientos han generado cambios significativos en la práctica docente y en la formación de sus saberes experienciales. Cómo ante la falta de formación pedagógica de los docentes, las experiencias vividas durante el trayecto en la institución, ha logrado construir ciertos saberes experienciales que han contribuido a la transformación institucional.

Palabras clave: saberes docentes, saber pedagógico, experiencia profesional, trayectoria profesional.

* Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Segundo Semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.
diegoruiztristan15@gmail.com

Introducción

Hablar de los saberes experienciales implica reconocer las vivencias que moldean nuestra identidad a lo largo de la vida. Estos saberes son especialmente valiosos para aquellos que cuentan con un conjunto rico en experiencias, las cuales se reflejan en su forma de enseñar. Gracias a estos conocimientos, la materialización del contenido se transforma en un desafío que, lejos de ser un obstáculo, se convierte en una oportunidad para fomentar el aprendizaje.

El presente trabajo expone la construcción del objeto de estudio, resultado de un primer avance generado durante el primer semestre del programa Doctoral en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. El objeto de estudio que aquí se refiere, aborda el tema de la construcción de saberes experienciales desde un análisis hermenéutico de las trayectorias docentes en el contexto de la escuela de Artes y Oficios (AYO) en el estado de San Luis Potosí. Mi preocupación temática surge a partir de la pregunta sobre cómo se ejerce la docencia en este tipo de instituciones de nivel técnico terminal, sin contar con formación pedagógica, y cómo esta ausencia puede resolverse desde el mismo ejercicio docente a lo largo de su trayectoria profesional.

La construcción del problema se enmarca en el área temática 9, que refiere a los sujetos de la educación, centrándose en las trayectorias profesionales de los docentes. El objetivo principal de esta investigación es analizar las trayectorias para comprender cómo se construyen los saberes experienciales, lo que genera la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se construyen los saberes experienciales de los docentes de la Escuela de Artes y Oficios Los Infante para el ejercicio de la docencia, a partir de sus trayectorias profesionales, sin una formación pedagógica inicial?

Finalmente, hasta ahora un supuesto preliminar desde mi percepción y acorde a la construcción del objeto de estudio, es que las experiencias vividas durante la trayectoria profesional de las y los profesores de la Escuela de Artes y Oficios, posibilitan la construcción de saberes experienciales ante la falta de formación pedagógica que les permite resolver su práctica docente.

Desarrollo

Cada historia compartida puede asimilarse a una pieza de un rompecabezas o a un componente de un robot. Así como en un robot cada pieza tiene una

función específica y, al unirse, forman una máquina funcional, en la institución de AYO, los docentes pueden contribuir a una comprensión más estructurada y rica sobre nuestra labor. Pero no se puede hablar de trayectorias docentes sin referir el contexto histórico social desde donde éstas emergen, la Escuela de Artes y Oficios Los Infante, una institución que surge en el año de 1881.

Durante esta investigación, me he propuesto documentar los orígenes y evolución de la escuela de AYO en la educación potosina. A pesar de que el nivel al que pertenece, el Nivel Medio Terminal, no está reconocido ni estandarizado en un marco nacional, su adscripción la relaciona como una institución perteneciente al gobierno del estado, por lo tanto, su fácil acceso a esta educación técnica, es una opción económica y accesible para las mujeres y los hombres potosinos.

A través de la exploración del archivo histórico y la hemeroteca del estado, además del archivo institucional, he recopilado información documental que he analizado. Esto me permitió identificar los acontecimientos más relevantes, a los cuales he denominado mandatos de fundación y refundación. Dichos mandatos se han convertido en piezas clave para que la institución pueda transformarse de acuerdo a las consideraciones sociales de nuestro contexto.

El término de mandato está relacionado desde una perspectiva política y ésta se vincula directamente con la educación, estableciendo relaciones de poder, así lo menciona Capella (2004, citando a De Puelles, 1997), donde señala que la educación debe ser entendida desde una perspectiva política.

Esta visión del concepto sugiere que la educación está influenciada por las dinámicas de poder en la sociedad. En este sentido, para comprender mejor lo que sucede en el contexto histórico, el aspecto educativo debe de abordarse desde tintes políticos. Capella (2004) relaciona estos tintes políticos con ordenamientos y leyes, a lo que se le conoce como mandato. Esto implica que las decisiones que se tomaron a lo largo de los años, relacionadas íntimamente con esta institución, no solo reflejan estructuras de autoridad y control por parte del gobierno, sino que también están sujetas e interrelacionadas directamente a la práctica educativa que se ejerce en dicha institución.

Estos acontecimientos dejan una huella significativa en la historia de la Escuela de AYO Los Infante. Comenzando aquella noche de 1881, cuando se fundó esta institución, enfocada exclusivamente en la educación de señoritas. Posteriormente, el momento cuando se definieron los primeros ramos de enseñanza, atendiendo a las necesidades de México en ese momento, especialmente

con la llegada del ferrocarril. Luego, se llevó a cabo una reestructuración que transformó su nombre a Escuela Industrial Comercial y Femenina. Posteriormente, cuando incursionó en la educación técnica, permitiendo que algunas carreras profesionales fueran registradas para que los egresados obtuvieran su título y cédula profesional. Finalmente, entre 2015 y 2019, se permitió el ingreso de varones y se implementó la preparatoria abierta respectivamente. Todos estos cambios simbolizan un nuevo comienzo para la institución y una transformación significativa.

Visto desde su génesis, considero que la transformación de la institución a lo largo de los años representa un punto de partida fundamental para ubicar el trabajo del docente en la actualidad. Al conocer su historia, logré identificar características que permitieron a la institución mantenerse como un pilar importante en la educación en San Luis Potosí.

Entre estas características, destacan la continuidad en su misión educativa y la capacidad de enfrentar problemas emergentes. Estas cualidades no solo reflejan la resiliencia de la institución, sino que también involucran un compromiso constante con la formación de los estudiantes. A medida que la institución evolucionó, también lo hizo el entorno educativo, lo que impacta directamente en la práctica educativa.

Considero que este proceso de transformación influye en la configuración de los saberes experienciales de las y los profesores, que a su vez se adaptaron a nuevas realidades. De esta manera, se hace evidente que la historia y las características de la institución no solo son parte de su legado, sino que también son relevantes para entender cómo los docentes pueden llegar a mejorar su práctica educativa en un contexto en movimiento, lo que me lleva a centrar esta narrativa en un factor esencial para el funcionamiento de la institución: las trayectorias del docente.

Los docentes han sido fundamentales en este proceso de transformación. Desde sus trincheras en el salón de clases, han estado involucrados en los cambios, adaptándose a las nuevas demandas educativas y sociales. Gracias a su dedicación y esfuerzo constante, la escuela no solo sobrevive, sino que continúa creciendo y evolucionando hasta convertirse en lo que es hoy, por tal motivo, pienso que al analizar las trayectorias de las y los docentes y cómo estas experiencias posibilitan la construcción de saberes, son fundamentales en la práctica y la influencia en el desarrollo profesional.

Mediante el enfoque del paradigma sociocrítico, inspirado en Latorre (1996), considero analizar la realidad que contrasta a la construcción de saberes experienciales de los docentes de la Escuela de Artes y Oficios Los Infante durante sus trayectorias profesionales. Esta investigación tiene como función principal comprender cómo se han construido y reconfigurado los saberes experienciales de los docentes en este contexto institucional.

En este sentido, la hermenéutica crítica se presenta como una herramienta útil para tener un acercamiento al fenómeno, permitiéndome investigar las experiencias vividas por los docentes. Mardones (1982), complementa esta visión al afirmar que la comprensión profunda puede lograrse no solo a través de la vivencia directa, sino también mediante la reflexión, el análisis crítico y la escucha activa de las narrativas de otros sujetos. De esta manera, la interpretación que se genera del diálogo entre los docentes y su historia, puede permitirme comprender su sentir y su motivación, lo que también puede llamarse una experiencia ajena que destalla pasión, como lo menciona Larrosa (2003).

La hermenéutica crítica para Mardones (1982), permite profundizar en el entendimiento de las narrativas individuales, así de esta manera, se puede reconocer cada relato como una ventana hacia la experiencia subjetiva de quienes enseñan, de estos agentes de cambio que forman parte de la comunidad de la institución. Mediante el relato, espero analizar dichas historias, desentrañando como se han construido sus identidades y experiencias.

Es indispensable considerar que, en esta institución en la actualidad, no solo se ofertan carreras relacionadas con la destreza manual como lo pueden ser la carrera de modas y artes manuales. También hay carreras humanistas como lo son la carrera de Asistente Educativo y la carrera de Técnico en Enfermería. Las carreras comerciales como Secretaria Ejecutiva, Secretaria Ejecutiva Bilingüe y Contador, también aportan una cantidad a la matrícula de alumnos que llegan a prepararse. Por último, las carreras de Belleza, Modas, Artes Manuales y Gastronomía, que sin duda alguna forman parte del corazón de esta escuela.

Respecto al contexto anterior, es importante destacar el papel del trabajo docente, que va más allá de ser un guía, facilitador o mediador, ya que las habilidades y formaciones iniciales que fomentan su desarrollo personal, son esenciales a la hora de impartir los conocimientos técnicos y disciplinares que se abordan en su materia.

Aquí es donde entro yo, Diego Armando Ruiz Tristán, un docente con funciones de Apoyo Técnico Pedagógico en esta escuela. Mi formación como

Pedagogo y Maestro en Pedagogía y Práctica Docente me ha permitido observar una realidad que podría ser desconocida para las y los profesores. Esta perspectiva me motiva a contribuir significativamente al desarrollo profesional de las y los docentes, ya que considero que el conocimiento pedagógico es fundamental para mejorar la práctica.

Si bien es cierto que cada docente tiene su propia construcción del saber, también es importante reconocer que el conocimiento se nutre de interacciones sociales y otras cuestiones. Por lo tanto, limitarse a la experiencia podría simbolizar un obstáculo en el desarrollo profesional. En este sentido, comparto la idea de Shunck (2012), quien menciona que el conocimiento es subjetivo y personal, además, considera que "no es impuesto desde el exterior de las personas, sino que se forma dentro de ellas" (Shunck, 2012, p. 230). Esto me lleva a reflexionar sobre la importancia de reconocer y valorar la experiencia y el conocimiento individual de cada docente, pues su construcción personal del saber puede enriquecer la práctica y contribuir al desarrollo profesional.

La experiencia acumulada por ellos a lo largo de los años es invaluable. Han enfrentado diversos retos y desarrollado habilidades prácticas en el aula, lo que los convierte en expertos en su área de formación inicial. Sin embargo, aquí es donde surge un desafío importante, pues la ausencia de saberes pedagógicos puede generar una brecha significativa que dificulte la incorporación de herramientas didácticas efectivas en su quehacer diario. No basta con dominar un área disciplinar; también es necesario comprender cómo enseñar de manera efectiva. Por lo tanto, comprender la reflexión sobre encontrar un equilibrio entre los saberes experienciales y los saberes disciplinares puede ser un paso a la transformación de la realidad.

Esta situación me lleva a reflexionar sobre cómo esta ausencia de saberes pedagógicos podría estar presente negativamente en el servicio educativo que ofrece la escuela. Quizás, sin un entendimiento sólido de las teorías y estrategias pedagógicas, los docentes pueden perder oportunidades para enriquecer su práctica y adaptarse a las necesidades y diversidad que se vive en el aula. Así, se hace evidente la necesidad de fomentar espacios de capacitación y reflexión que permitan a los docentes integrar su experiencia con nuevas metodologías, creando un ambiente más dinámico en relación al aprendizaje.

La educación no solo se trata de transmitir conocimientos, sino también de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, y que mejor manera que facilitar la construcción de conocimientos de una manera práctica y fuera de lo

tradicional, especialmente en una escuela de formación técnica, donde el enfoque práctico debería de estar siempre presente.

El problema surge cuando estos especialistas desconocen su función didáctica en el entorno educativo. Ser un experto en un campo no garantiza que se sepa enseñar. Es posible ser muy bueno en una actividad, pero eso no implica que se cuente con la habilidad para crear el conocimiento en otros. En este sentido, la experiencia juega un papel fundamental.

Tal como lo señala Tardif (2004), la práctica docente involucra diversos saberes que permiten a los docentes adaptarse y responder a las necesidades de sus estudiantes. Estos saberes se constituyen a partir de elementos disciplinares, curriculares y experienciales, formando un conjunto de conocimientos que enriquecen el trabajo del maestro. Sin embargo, cuando se trata de docentes provenientes de áreas disciplinares ajenas a la educación, la construcción de estos saberes pedagógicos puede no darse de manera natural.

Cuando un docente proviene de un campo o área específica, puede catalogarse como un experto en ese conocimiento, pero, al buscar trasladar su conocimiento en un aula de clases, es indispensable complementar su saber disciplinar con diversas habilidades en la pedagogía o en la enseñanza, lo que puede dar como resultado una práctica más efectiva.

Aunque si lo vemos desde otra perspectiva, en ocasiones, la construcción de los saberes pedagógicos no puede asociarse de gran medida a los docentes formados en áreas disciplinares, las cuales no están directamente relacionadas con la educación. Basado en lo que comenta Tardif (2004), es fundamental reconocer que la riqueza de la práctica docente se nutre de una variedad de experiencias. La integración de estas vivencias, puede significar una acción adecuada, que, junto con una reflexión sobre la práctica, puede ser una herramienta valiosa en el accionar del docente.

Estas experiencias en conjunto, pueden considerarse trayectorias de formación, pues según Salgado (2009), se pueden asociar a un proceso de creación o descubrimiento, no necesariamente adaptativo, en las cuales el aprendizaje práctico de disciplinas específicas, como pudiera suceder en algunas carreras que oferta la escuela de AYO como modas o gastronomía, se nutre de años de dedicación y práctica. Esto permite no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también el cultivo de una profunda pasión por su campo de conocimiento.

Larrosa (2003) relaciona la experiencia con la pasión. En esta idea, sitúa al ser humano como un sujeto en acción, el cual está en constante movimiento en

un viaje de aprendizajes. Este autor considera a la experiencia con algo por lo que vivimos. Por lo tanto, los docentes de esta institución podemos catalogarnos como viajeros en una aventura de transformación constante, en donde el objetivo principal del viaje es la manifestación de nuestra pasión, pues solo así podemos comprender el mundo que nos rodea.

Al hacernos de algo, crear algo, manifestar una práctica, estamos destallando pasión. Larrosa (2003) menciona que la pasión se vincula con algo que está fuera de nosotros, y eso es capaz de apasionarnos, un objeto de deseo. Para este autor el sujeto que siente no posee el objeto del deseo, sino que, en realidad, es poseído por él. En relación a los docentes de la escuela de AYO, los deseos y pasiones por su área de especialización se ven implicados en esta transformación de la vinculación entre el sujeto y el objeto de su pasión. Esta dinámica es algo que genera un aspecto interesante que nos envuelve y guía durante la práctica.

Para cerrar este apartado, y resultado de este acercamiento histórico para contribuir a la construcción de mi objeto de estudio, considero que, gracias al compromiso y la dedicación inquebrantable de los y las docentes, la escuela no solo se mantiene, sino que sigue desarrollándose y transformándose en lo que es hoy en día. Por esta razón, es esencial analizar las trayectorias, ya que las vivencias de los docentes son clave para construir conocimientos en la práctica educativa.

Consideraciones finales

La trascendencia social de mi investigación puede contribuir a la educación que se imparte en el Nivel Medio Terminal. Al visibilizar el accionar de los docentes en esta institución, se puede generar un reconocimiento y valoración de su labor, lo que podría tener un impacto positivo tanto en la sociedad como en los docentes formados en los saberes disciplinares. Además, con esta investigación busco poner en relieve el Nivel Medio Terminal, que ha quedado desdibujado a lo largo de los años.

En cuanto al valor teórico, considero que mi tesis puede aportar significativamente al campo de la formación de profesores, específicamente en la construcción de la identidad profesional de los saberes de los docentes. Esto no solo es relevante para el nivel medio terminal, sino también para aquellos profesionales que se forman a partir de la experiencia. Al investigar los saberes experienciales, pretendo profundizar en las dinámicas que se dan entre la ex-

periencia docente y los saberes pedagógicos, así como resaltar la importancia de reconocer y valorar las diversas formas de conocimiento que los docentes aportan al proceso educativo.

Para cerrar este apartado, la comprensión profunda de la complejidad social y del comportamiento humano, tal como plantea Mardones (1982), requiere un enfoque dual que contemple tanto las experiencias subjetivas como las causas objetivas que las sustentan. A través del estudio de las trayectorias docentes y sus saberes experienciales, no solo busco abordar la problemática de la ausencia de formación pedagógica, sino también la necesidad de construir conocimiento a partir de estos saberes. Por ello, a través del análisis de sus trayectorias profesionales, pretendo construir los saberes experienciales que les han permitido formarse en la práctica. Asimismo, es fundamental reconocer el valor de las narrativas personales, otorgándoles sentido a su ser docente.

Referencias

Capella Riera, J. (2004). Políticas educativas. Educación. PUCP Vol. 13 Núm. 25

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. Fondo de cultura económica.

Latorre (1996) Bases metodológicas de la investigación educativa

Mardones, J. M., & Ursúa, N. (1982). Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica.

Salgado, A. (2009). Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea ediciones.

Verano Delfín: experiencias formativas de estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero*

*Xel ha Nicol Palacios Garcia***

Resumen

Los programas de verano de investigación son espacios de formación y desarrollo de habilidades metodológicas teórico-prácticas que permiten a las y los estudiantes universitarios tener experiencias tempranas con la actividad investigativa. El objetivo de esta investigación es analizar la trascendencia de las experiencias formativas de participación en el programa Verano Delfín de universitarios de la UAGro durante el periodo 2022-2024. Es un estudio de corte cualitativo, de carácter interpretativo que busca comprender desde las subjetividades de los estudiantes veraniegos los significados que le atribuyen a la experiencia de una estancia de verano de la investigación en términos de las oportunidades de formación que les ofrece, de los variados aprendizajes que allí construyen, de la resignificación de sus expectativas o de sus proyectos futuros. Buscamos conocer quiénes son esos estudiantes, qué les impulsa a participar en ese programa a través de entrevistas semiestructuradas en la perspectiva de relatos de vida de Bertaux (1989), tomando en cuenta la importancia de lo biográfico (1999).

Palabras clave: veranos de investigación, experiencia de aprendizaje.

* Línea temática: 7. Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

** Maestría en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
xelha.palacios@cinvestav.mx

Introducción

La Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), a través de la Dirección General de Posgrado e Investigación y de la Dirección de Investigación, ha dado un gran impulso a los programas de verano de investigación científica y tecnológica, entendiendo la influencia que estos programas puedan tener en la vida profesional y académica de los estudiantes de las diferentes licenciaturas.

Estos programas están diseñados para que las y los alumnos de licenciatura tengan la oportunidad de trabajar de la mano con investigadoras e investigadores experimentados, adquiriendo y desarrollando habilidades que les serán útiles para su desarrollo profesional.

La UAGro promueve estos programas como parte de su compromiso y misión institucional "Realizar investigación, fomentar el desarrollo tecnológico e innovación" (Misión, visión, metas y objetivos. 2021. p.1). Impulsar la ciencia, la tecnología e innovación en México y específicamente en estados como Guerrero donde las opciones para el desarrollo educativo y científico son limitadas. Los programas de verano de la investigación cobran sentido para fomentar la investigación en estudiantes universitarios. No basta con impulsar estudios de posgrado; es necesario fomentar una cultura de investigación desde etapas tempranas, especialmente en estudiantes de licenciatura (Undurraga, S. 2013). Si bien, el acceso a la educación superior se ha ampliado en México, las oportunidades para involucrarse en la investigación siguen siendo pocas.

Parte del discurso que maneja la Universidad tiene que ver con la promoción y difusión de estos programas vistos como una herramienta clave para construir un mejor futuro para las y los universitarios y para el estado de Guerrero, se hace hincapié en el talento de los jóvenes como agentes de cambio social. También reconocen a los estudiantes universitarios como la razón de ser de estos programas, asimismo desde la Dirección de Investigación de la UAGro están comprometidos en impulsar, promover y motivar el interés de las y los universitarios por la investigación. (Dirección de Investigación UAGro, 2024). El compromiso de la UAGro en promover los veranos de la investigación me parece clave para la vida y formación de universitarios, permite vivir experiencias tempranas en investigación, fortalecer intereses específicos en sus áreas de conocimiento, además de brindar la oportunidad de viajar y conocer otros estados o países.

Actualmente, la UAGro ofrece tres programas de verano de investigación dirigidos a estudiantes de licenciatura. Estos programas tienen el objetivo de promover la participación de los jóvenes universitarios en proyectos científicos y tecnológicos. En esta investigación nos centraremos específicamente en las experiencias formativas de las y los estudiantes universitarios en el Programa *Delfín: Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico,* en el periodo 2022 al 2024. Es importante ahondar en estas experiencias con el propósito de comprender la importancia que tienen los veranos de la investigación en las perspectivas de las y los universitarios de la UAGro. La necesidad de abordar este tema en un contexto como el de Guerrero, donde existen factores contextuales como la violencia, la inseguridad y las limitaciones económicas que, si bien estas condiciones contextuales no afectan a toda la población estudiantil por igual, generan barreras significativas entre las y los universitarios para participar en los programas de verano de la investigación.

El interés de la investigación está puesto en conocer los alcances de la experiencia de verano de investigación en términos de las oportunidades de formación que les ofrece, de los variados aprendizajes que allí construyen, de la resignificación de sus expectativas o de sus proyectos futuros. Buscamos comprender quiénes son estos estudiantes, cuáles son los significados y los aprendizajes que reconocen en esta experiencia y qué les impulsa a participar en estos programas. Uno de los problemas que planteo radica en conocer lo que sucede con las expectativas de las y los "veraniegos" en confrontación con la realidad: hay situaciones y aprendizajes que esperan encontrar desde una lógica personal e institucional y es posible que se encuentren con situaciones que tengan una manera de operación distinta, que no era la que esperaban encontrar, aprender o hacer.

El programa Delfín es una iniciativa regional con alcance en el continente latinoamericano, involucra a varias universidades del Pacífico mexicano, entre estas a la UAGro, afiliada al programa desde sus inicios en 1996 (Dirección de Investigación UAGro, 2024). Es un programa en el cual, los universitarios tienen la oportunidad de vivir una experiencia investigativa en otras instituciones de educación superior nacionales e internacionales. El programa lanza su convocatoria anualmente en los meses de febrero-marzo, participan todas las áreas del conocimiento pertenecientes a las instituciones de educación superior que se encuentran afiliadas. Actualmente, participan 148 instituciones en México,

119 en Colombia, 5 en Costa Rica, 1 en Ecuador, 4 en Estados Unidos y 18 en Perú.

XXVIII Verano Delfín de la investigación Científica y Tecnológica del pacifico (2023) Datos para México	
Solicitudes recibidas	8,817 solicitudes de estudiantes
Estados participantes	30 (Baja California, Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Coahuila, Colima, Ciudad de México, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz, Yucatán, Zacatecas)
Estudiantes mexicanos que realizaron verano de investigación	6,524
Estudiantes de la UAGro que realizaron Verano Delfín	Más de 500 (Según un informe de la Dirección General de investigación UAGro, 2024)

Fuente: datos tomados de Memorias del verano, 2023 y UAGro, Dirección general de investigación, 2014.

El principal objetivo del Programa Delfín es promover la formación de capital intelectual que contribuya al desarrollo regional, nacional e internacional. Quienes participan en el proceso deben registrarse, cubrir todas las bases de la convocatoria y ser seleccionados para incorporarse a proyectos de investigación de su interés. La estancia de verano tiene una duración de siete semanas bajo la asesoría de destacados investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Antes de 2020, el programa Verano Delfín ofrecía únicamente estancias presenciales. A raíz de la pandemia, se incorporó la modalidad virtual, que actualmente se mantiene como una opción permanente para facilitar el acceso a experiencias investigativas (Convocatoria Verano Delfín, 2024, p.1). Es importante mencionar que el Programa Delfín no otorga becas a los estudiantes participantes; la estancia de verano debe ser financiada mediante apoyo de sus instituciones o con recursos propios.

La UAGro en respuesta a su compromiso institucional ofrece becas económicas a sus estudiantes que se van de verano de la investigación. En 2017 se otorgaron 178 becas con un total de $658,600.00 MXN, lo que sugiere un promedio aproximado de $3,700.00 MXN por estudiante en ese entonces. (Programa de fomento a las voces científicas y tecnológicas, 2017) Dado que esta información es de hace varios años, los montos actuales podrían haber cambiado.

A partir de la revisión de literatura hemos encontrado que los programas de verano de investigación han sido promovidos como espacios de formación

y desarrollo de habilidades investigativas a favor de jóvenes universitarios. En este sentido, Magaña et al (2024) resaltan que los veranos de la investigación son cruciales para los universitarios, pues les permite familiarizarse con la investigación aprendiendo de investigadores con experiencia en su área de conocimiento propiciando el desarrollo de habilidades metodológicas y de intereses futuros en la investigación. Estos programas constituyen espacios de intercambio oral y experiencial en el que cada joven participante no sólo es receptor del conocimiento, sino agente activo en el proceso construido y compartido con la o el investigador.

La interacción entre investigadores y estudiantes veraniegos impacta de manera significativa en las experiencias del estudiantado. Estas interacciones no sólo fomentan la construcción de aprendizajes, también pueden encender una chispa de interés en la investigación, marcando un antes y un después en las perspectivas de las y los universitarios. El estudio de Escamilla y Maldonado (2018) resalta el papel del mentor, docente o investigador como fundamental en el proceso de formación en los veranos de la investigación. Esta interacción, descrita por las autoras como una forma de enseñanza artesanal, entre el "investigador (brujo) y el estudiante (aprendiz) permite la construcción de conocimientos, pero también fomenta el gusto, el interés y el aprendizaje por la ciencia." (p.53). Lo anterior revela que la relación entre investigadores y veraniegos influye en las perspectivas del estudiantado sobre la investigación o proyectos futuros.

La motivación es otro de los grandes temas que se plantean como relevantes durante y después de la experiencia de verano de la investigación para dar continuidad a una formación en investigación como en el caso de Urrea, (s/f) quien insiste que los veranos de la investigación "han sido programas que han motivado a estudiantes a iniciarse en la investigación y/o realizar estudios de posgrado" (p.5). La experiencia de verano de la investigación suele causar un efecto positivo en las y los veraniegos. Al regresar del verano la motivación se puede ver reflejada en el desempeño académico, interés por continuar trabajando en proyectos de investigación o continuar su formación académica y profesional a través de estudios de posgrado.

El antecedente de los veranos de investigación se le atribuye al Dr. Saúl Villa Treviño quien hace 28 años "dirigió los primeros nueve años el Verano de la Investigación Científica de la Academia Mexicana de Ciencias" (Kuri, W. 2023. p.4). La creación de los veranos de la investigación marcó un aconteci-

miento significativo en el ámbito de la educación y formación de estudiantes permitiéndoles acceder a experiencias y acercamientos a la labor investigativa.

Las experiencias formativas vividas en los programas de verano de la investigación ofrecen oportunidades únicas para la construcción de aprendizajes teóricos, metodológicos, disciplinarios en investigación, pero también aprendizajes emocionales y habilidades prácticas para la vida personal como: hablar en público, entablar conversaciones, gestión de las emociones o resolución de problemas, reforzando una formación integral como profesionales o futuros investigadores en potencia. En esa sintonía, un supuesto inicial en la presente investigación es que los veranos de investigación generan experiencias formativas, contribuyen a la construcción de aprendizajes teóricos-prácticos e influye en las perspectivas de los propios estudiantes de licenciatura al ofrecerles una experiencia de investigación fuera del estado de Guerrero, que podría despertar su interés por la actividad investigativa e incluso motivarlos a continuar su formación académica en estudios de posgrado.

En este marco analítico, el objetivo del proyecto de investigación es comprender la trascendencia de las experiencias formativas de participación en el programa Verano Delfín de universitarios de la UAGro. Esta investigación surge de reflexiones sobre la importancia de fomentar la investigación entre las y los universitarios de la UAGro, quienes tienen en estos programas de verano oportunidades formativas relacionadas con la investigación. También, la razón de ser de este proyecto nace y se entrelaza con mi propia experiencia en los veranos de investigación, específicamente en el programa Verano Delfín, y como originaria del estado de Guerrero que ha experimentado los desafíos contextuales a los que se enfrenta el estudiantado. La experiencia personal me ha permitido fijar la mirada en la relevancia que tienen estos programas en las vidas de las y los universitarios guerrerenses. Esta conexión personal no solo refuerza mi compromiso y necesidad de llevar a cabo esta investigación, sino también mi pasión por contribuir a la construcción de conocimiento que pueda beneficiar al estudiantado de la UAGro y seguir promoviendo oportunidades de crecimiento profesional y personal. En ese sentido me pregunto: ¿Cómo contribuyen las experiencias de participación en el programa Delfín en las perspectivas sobre la investigación y el quehacer profesional que desarrollan universitarios de la UAGro?

Desarrollo

La presente investigación se llevará a cabo en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), con sede en Chilpancingo de los Bravo, Capital del Estado de Guerrero, con la participación voluntaria de estudiantes universitarios que hayan participado en el programa Verano Delfín de la investigación durante los periodos 2022-2024. La selección de este programa corresponde a varias razones: primeramente, porque el Verano Delfín tiene un alcance significativo en el continente latinoamericano permitiendo a los universitarios realizar estancias de verano en diferentes contextos nacionales e internacionales. Además, en la UAGro es el programa con mayor participación de estudiantes de distintas áreas del conocimiento. Esta diversidad enriquecerá el análisis al incluir experiencias provenientes de diferentes campos. Por ejemplo, la experiencia de estar en un laboratorio haciendo experimentos es distinta a la dinámica de investigación en ciencias sociales y humanidades.

La investigación tiene un enfoque cualitativo: "en la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo." (Taylor y Bogdan, 2000, p.7). Esto tiene relación con el enfoque que queremos seguir durante la investigación, ya que buscamos conocer y comprender el sentido que las y los estudiantes le dan a la experiencia de verano en términos de oportunidades de formación. La investigación es de carácter interpretativo porque se busca comprender desde las subjetividades de los estudiantes veraniegos los significados que le atribuyen a la experiencia que vivieron. Para esta investigación la voz de las y los estudiantes veraniegos es importante para conocer y comprender cuáles fueron los aprendizajes que construyeron, la resignificación de sus expectativas y las reflexiones que les suscitaron con relación a futuros proyectos de investigación "Recuperar las voces de los estudiantes, además de ser un importante recurso metodológico, es un asunto de perspectiva teórica en el campo de los estudios socioculturales" (Ramírez, R. G, 2013, p.22).

La investigación se base en entrevistas semiestructuradas a estudiantes veraniegos que han participado en el programa entre año y años. Trabaja desde la perspectiva de relatos de vida de Daniel Bertaux (1989), y toma en cuenta los planteamientos sobre lo biográfico (Bertaux, 1999). Los relatos de vida están atravesados por fuerzas sociales y económicas "el enfoque biográfico debe

criticar la ideología biográfica" (p.11), el contexto inevitablemente influye en las experiencias de cada persona por lo que es indispensable contemplarlo. La perspectiva de relatos de vida permite conocer las experiencias de las y los veraniegos tal y como las han vivido, además de analizar los significados que le atribuyen en términos de expectativas, aprendizajes, formación profesional y personal. En ese sentido, la entrevista es una herramienta fundamental en la investigación cualitativa (Kvale, 2011), permite explorar los significados construidos por las personas, lo hace a través de la interacción directa entre entrevistador y entrevistado, en un encuentro que genera conocimiento único a partir de la narración de experiencias detalladas y contextualizadas.

Además de la realización de entrevistas, la investigación recurrirá a otras fuentes de información como: Informes de rectoría, memorias del Verano Delfín, Convocatorias de verano por la Dirección General de investigación UAGro, convocatorias del Programa Verano Delfín, páginas de Facebook y otros documentos institucionales que permitirán reconstruir de una manera histórica el desarrollo de estos programas, identificar el discurso y la difusión que hace UAGro y conocer las dinámicas de participación.

Consideraciones finales

A la fecha se ha elaborado el protocolo de entrevistas; en el mismo se establece el objetivo de las entrevistas, se describe la selección de entrevistados y lineamientos éticos para salvaguardar a las y los participantes a través del consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad de los datos. Con base en este protocolo, se diseñó el guion de entrevistas estructurado en tres momentos clave: antes, durante y después de la experiencia de verano de investigación para conocer y comprender los alcances de la experiencia en términos de oportunidades de formación, aprendizajes, expectativas y proyectos profesionales.

Se ha iniciado el trabajo de campo utilizando la técnica de bola de nieve para contactar a las y los participantes. Hasta el momento, se han realizado entrevistas a ocho veraniegos, de los cuales cinco pertenecen al área de ciencias sociales y humanidades y tres a ciencias de la salud. Las entrevistas semiestructuradas han permitido identificar temas adicionales como la importancia de las redes de apoyo (amistades y familia) y limitaciones económicas. Se continuará con la realización de entrevistas y revisión de literatura.

Referencias

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. Historia y Fuente Oral, 1, 87–96. http://www.jstor.org/stable/27753230

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Proposiciones, 29(4), 1-23. https://www.academia.edu/download/55138254/bertaux.pdf

Dirección de investigación UAGro, (28 de agosto de 2024). Con el objetivo de fortalecer la participación de la UAGro en el programa DELFIN. [Publicación de estado]. Facebook. https://www.facebook.com/share/p/14ajDaH7UK/

Dirección de investigación UAGro, (29 de noviembre de 2024). La dirección de investigación de la UAGro impulsa el talento joven para transformar Guerrero. [Publicación de estado]. Facebook. https://www.facebook.com/share/p/ArR6WZ3ekFiJy5sV/

Escamilla, R., & Maldonado, A. (2018). Los aprendices de brujos o los primeros acercamientos hacia la investigación. Un estudio sobre el programa del Verano de la Investigación Científica. Revista de la educación superior, 47(185), 33-56.

Kuri, W. (2023). Semblanza del Dr. Saúl Villa Treviño. Avance y Perspectiva. Volumen 9 numero 2. https://avanceyperspectiva.cinvestav.mx/semblanza-del-dr-saul-villa-trevino/

Kvale, Steinar (2011). Cap. 1 Introducción a la investigación con entrevistas. En Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Morata pp. 23-32.

Magaña Medina, D. E., Aguilar-Morales, N., Pérez Cano, M., Quijano García, R. A., & Argüelles Ma, L. A. (2014). Motivaciones y Limitantes en la Formación en Investigación a Través del Programa de Verano Científico: Un Estudio en Una Muestra de Estudiantes Universitarios. Revista internacional administracion & finanzas, 7(6), 103-120.

Misión, visión, metas y objetivos. (2021). Universidad Autónoma de Guerrero. https://www.uagro.mx/conocenos/index.php/mision-vision-y-objetivos

Programa de fomento a las voces científicas y tecnológicas, (2017). Formato para presentación de propuesta cofinanciado con el CONACYT 2017 [pdf] https://drive.google.com/file/d/1ktHEkJTsYVD8IWZJNI_BLgBaFoT-v_2f/view?usp=sharing

Programa Delfín Verano de la investigación (2024). Convocatoria verano de la investigación científica y tecnológica del pacífico 2024. https://www.programadelfin.org.mx/

Programa Delfín Verano de la investigación (2024). Memorias verano 2023, presentación. https://www.programadelfin.com.mx/webdelfin2023/recursos/memoriaverano2023/paginas/presentacion.htm

Ramírez, R. G. (2013). Cambiar, interrumpir o abandonar: la construcción de experiencias de los estudiantes en su recorrido por una institución de educación superior tecnológica (Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM).

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). Introducción Ir hacia la gente. En Introducción a los Métodos cualitativos. (pp. 5—12). Paidós. vida en ciencias sociales pp. 41-8. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Undurraga, S. (2013). Evaluación del desarrollo de competencias de investigación en pregrado en la Escuela de Ingeniería Civil de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Ingeniería. https://doi.org/10.7764/tesisUC/ING/1838

Retos del trabajo docente en contextos multigrado: una mirada desde Tlaxcala*

*Darwin Rubí Ávila Casiano***

Resumen

Este documento aborda de manera reflexiva, derivada del acercamiento teórico metodológico, los desafíos que enfrentan los docentes que laboran en escuelas primarias multigrado, ubicadas en contextos rurales, particularmente en el municipio de Tlaxco, Tlaxcala. A través de una mirada autobiográfica, se retoma la experiencia directa en una escuela multigrado para construir un enfoque cualitativo centrado en las voces de otros docentes que trabajan en condiciones similares. La investigación se estructura en cuatro capítulos que incluyen el planteamiento del problema, una contextualización histórica y conceptual de las escuelas multigrado, las trayectorias docentes, y la estrategia metodológica basada en entrevistas semiestructuradas. Las escuelas multigrado, aunque históricamente consideradas en desventaja frente a las escuelas monogrado, tienen un gran potencial pedagógico al promover aprendizajes colaborativos entre estudiantes de diferentes grados. No obstante, enfrentan grandes limitaciones: precariedad en infraestructura, recursos limitados, y falta de formación específica para atender su complejidad. A pesar de los esfuerzos del nuevo Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, persiste una brecha entre las políticas educativas y las realidades del entorno rural. Se ha realizado una aplicación piloto de entrevista semiestructurada, con el fin de afinar el instrumento y considerar la incorporación de relatos autobiográficos como técnica comple-

* Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Desarrollo Educativo e Investigación, segundo semestre. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
coool3006@gmail.com

mentaria. La investigación, aún en curso, busca visibilizar las condiciones del trabajo docente en escuelas multigrado y contribuir a su valorización desde una perspectiva pedagógica y humana, reconociendo su papel crucial en el sistema educativo mexicano.

Palabras clave: escuelas multigrado, experiencia pedagógica, educación rural, educación primaria, profesores.

Introducción

Las escuelas multigrado han sido históricamente invisibilizadas tanto en la agenda educativa como en la percepción social; a pesar de estar presentes en muchos países, incluyendo México, estas instituciones rara vez son consideradas un objeto de estudio prioritario. Esta omisión ha provocado que se les reste valor frente a las escuelas de organización completa, perpetuando así desigualdades estructurales en el acceso a una educación de calidad (Ames, 2004).

Los estudiantes que asisten a escuelas multigrado suelen enfrentarse a mayores desventajas, ya que estas escuelas carecen de apoyos suficientes en términos económicos, sociales, políticos y pedagógicos. La situación también afecta al cuerpo docente, que debe responder a múltiples exigencias sin contar con una preparación específica para atender las particularidades del trabajo multigrado. Esta realidad se agrava en contextos rurales o de difícil acceso, donde las condiciones geográficas y de infraestructura limitan aún más las oportunidades educativas (Arteaga Martínez, 2022).

En este sentido, hablaré desde una mirada autobiográfica, ya que durante dos años trabajé como docente en una escuela multigrado, ubicada en el municipio de Tlaxco, en el estado de Tlaxcala. A pesar de ser el estado más pequeño del país, muchas de sus comunidades siguen siendo de difícil acceso. En mi caso, llegar a la escuela en vehículo particular tomaba alrededor de una hora y media; si dependía del transporte público, debía adaptarme a los dos únicos horarios disponibles al día, o bien caminar largos tramos para llegar.

Esta experiencia me permitió vivir de primera mano los múltiples desafíos del trabajo multigrado, especialmente al implementarse el nuevo Plan y Programas de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Enseñar a tres grados simultáneamente —primero, segundo y tercero— supuso articular contenidos de dos fases distintas (fase 3 y fase 4) y diseñar estrategias diferenciadas para responder al ritmo y nivel de cada estudiante. Trabajar con primero

implicaba enfrentar el reto de la lectoescritura inicial, mientras que segundo y tercero requerían actividades más complejas. Todo esto, sin olvidar que algunos estudiantes presentaban rezago educativo o alguna necesidad educativa diferente, lo cual exigía desarrollar habilidades pedagógicas más amplias para atender un grupo altamente diverso en lo cognitivo, emocional y social.

Sin embargo, el nuevo modelo educativo de la NEM también abrió oportunidades. Nos ha permitido mayor autonomía como docentes, facilitando una conexión más real entre el aprendizaje y la vida comunitaria. A diferencia de programas anteriores, que solían centrarse en contextos urbanos y estandarizados, el nuevo enfoque reconoció la importancia de integrar el entorno de los estudiantes como parte del proceso formativo.

En este contexto, surge la necesidad de estudiar cómo los docentes enfrentan la realidad de las escuelas multigrado. El objetivo de esta investigación es analizar los múltiples desafíos que enfrentan los maestros que laboran en este tipo de escuelas, particularmente en el municipio de Tlaxco, Tlaxcala; y comprender cómo estos docentes logran adaptarse, tomar decisiones pedagógicas y sostener su práctica profesional en un entorno escolar complejo, históricamente marginado por las políticas educativas tanto a nivel estatal como nacional.

Las preguntas que guían esta investigación son:

- ¿Qué tipos de desafíos enfrentan los docentes que laboran en escuelas multigrado en contextos rurales y de difícil acceso?
- ¿Cómo se adaptan los maestros a las condiciones pedagógicas, organizativas y sociales que implica trabajar en una escuela multigrado desde el plan de estudio 2022?

Desarrollo

El presente trabajo parte de una experiencia docente personal que abrió una inquietud genuina: comprender los retos que enfrentan quienes enseñan en escuelas multigrado. Aunque actualmente me encuentro laborando en una escuela de organización completa, mi paso por una escuela multigrado en el municipio de Tlaxco, Tlaxcala, me permitió vivir en carne propia las dificultades cotidianas que conlleva enseñar en un contexto rural, marginado y con limitaciones estructurales profundas. Esta vivencia motivó la construcción de un proceso de investigación centrado en los desafíos del trabajo docente en es-

cuelas multigrado, con el propósito de visibilizar una realidad educativa que con frecuencia es olvidada o minimizada dentro de la agenda nacional.

Históricamente, la educación rural en México ha estado marcada por esfuerzos institucionales que buscaron integrar a las comunidades marginadas al proyecto educativo nacional. José Vasconcelos, en la década de 1920, impulsó las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales como estrategias para llevar educación y cultura a las zonas más alejadas. Con el tiempo, estos modelos evolucionaron y dieron paso a las escuelas multigrado, cuyo objetivo principal ha sido garantizar el derecho a la educación básica en comunidades pequeñas y dispersas geográficamente. Aunque estas escuelas han permitido una cobertura educativa amplia, siguen enfrentando problemas estructurales importantes: falta de infraestructura, materiales didácticos insuficientes, aislamiento geográfico, carencia de formación específica para los docentes y, sobre todo, una política educativa que frecuentemente las ignora (Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, 2017).

Castro Zambrano (2022) sostiene que las escuelas multigrado son fundamentales para asegurar el acceso a la educación en comunidades rurales y marginadas. No obstante, el hecho de que los docentes tengan que atender a estudiantes de varios grados en un mismo espacio representa un reto didáctico y pedagógico importante. El trabajo por proyectos que señala la NEM se ha convertido en una estrategia útil en estos contextos, ya que permite conectar los contenidos curriculares con la realidad de los estudiantes, fortaleciendo los vínculos entre escuela, comunidad y familia. Esta modalidad rompe con la lógica de la enseñanza tradicional y obliga a repensar la práctica docente desde enfoques más flexibles, integradores y comunitarios (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Arteaga Martínez (2022) coincide en que las escuelas multigrado han sido vistas históricamente como instituciones en desventaja, debido a su precariedad en términos de infraestructura y recursos humanos. Sin embargo, su riqueza pedagógica reside en la diversidad interna del aula. Al convivir estudiantes de diferentes edades y trayectorias, se crean espacios de aprendizaje únicos donde los alumnos no solo aprenden de los docentes, sino también entre ellos. Esta interacción favorece la colaboración, el respeto por el otro y el desarrollo de habilidades sociales fundamentales.

En términos internacionales, las escuelas multigrado fueron durante mucho tiempo la forma predominante de escolarización en zonas rurales. En paí-

ses como Estados Unidos, este modelo fue común durante el siglo XIX y parte del XX. A pesar de que luego fue desplazado por la organización monogrado, las escuelas multigrado continúan existiendo en regiones rurales de América Latina, el Caribe, Asia y África. Además, estas instituciones siguen siendo una respuesta viable para atender poblaciones dispersas y comunidades pequeñas donde no es posible establecer una escuela por cada grado escolar (Cano Ruíz, 2022; Contreras Riquelme e Iglesias Díaz, 2024).

En México, las cifras oficiales muestran la magnitud de este fenómeno. Para el ciclo escolar 2016–2017, se contabilizaron 52,452 escuelas multigrado, dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), atendidas por 62,781 docentes y con una matrícula de 1,530,374 estudiantes (Schmelkes y Águila, 2019). A pesar de su importancia, la formación inicial docente ha sido diseñada bajo una lógica homogénea, que no contempla las necesidades específicas del trabajo en zonas rurales y multigrado. Cano et al., (2023), señalan que el currículo nacional y los perfiles de egreso siguen respondiendo a modelos urbanos estandarizados que no reconocen la diversidad territorial, lingüística ni sociocultural del país.

Esta falta de atención específica en la formación docente genera un desfase entre lo que se enseña en las normales y la realidad que se vive en las escuelas multigrado. El trabajo cotidiano en estos espacios exige una gran capacidad de adaptación, creatividad y gestión del tiempo. Uttech (2004) y Boix (2014) aportan una lectura optimista al señalar que la heterogeneidad de estas aulas puede ser una fortaleza. Las interacciones entre alumnos de distintas edades y niveles de aprendizaje fomentan la solidaridad, el trabajo colaborativo y la empatía. Este enfoque de *diversidad dentro de la diversidad* ofrece oportunidades valiosas para el desarrollo integral del estudiantado. Sin embargo, como advierten Boix y Bustos (2014), estas condiciones también representan una carga de trabajo considerable para el docente, quien debe planear, ejecutar y evaluar múltiples procesos educativos en un solo espacio y con recursos limitados.

A pesar de estas dificultades, algunos elementos del nuevo modelo educativo han abierto posibilidades de transformación. El plan 2022 de la NEM permite una mayor autonomía pedagógica, lo que ha facilitado llevar el aprendizaje más allá del aula y vincularlo con la vida comunitaria. A diferencia de los modelos anteriores, centrados en contenidos estandarizados, este enfoque reconoce el valor del contexto y de los saberes locales. No obstante, aún queda

mucho por hacer en términos de acompañamiento docente, formación continua y dotación de recursos específicos para las escuelas multigrado.

Esta investigación busca contribuir a una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan los docentes en contextos rurales y multigrado, y de las formas en que logran sostener su práctica en medio de condiciones adversas. A través de un enfoque cualitativo y desde las voces de quienes están en el aula, se espera aportar elementos que permitan valorar, fortalecer y dignificar la labor docente en una de las expresiones más olvidadas del sistema educativo mexicano.

La investigación se sustenta en una metodología cualitativa (ver Figura 1) que busca recuperar las voces y experiencias de docentes que trabajan en escuelas multigrado en comunidades rurales de difícil acceso. En particular, se emplearán entrevistas semiestructuradas a profundidad, realizadas a maestras y maestros que actualmente laboran en dos escuelas del municipio de Tlaxco: la primaria Benito Juárez, ubicada en la comunidad de La Palma, y la primaria Adolfo López Mateos, situada en Ojo de Agua. Ambas son rancherías con características similares: acceso limitado, población reducida —entre 350 y 500 habitantes— y estructuras escolares con poco personal docente, lo que obliga a atender a varios grados en un mismo salón.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo resulta pertinente, ya que, como afirma Bolívar (2002), este tipo de investigación no se reduce a la técnica para obtener datos, sino que implica una manera distinta de aproximarse a la realidad: una forma de construir teoría a partir de los relatos, sentidos y experiencias de los sujetos investigados. Bolívar (2012) refuerza esta idea al señalar que lo importante son los *mundos vividos por los entrevistados*, su lógica de argumentación y las interpretaciones que hacen sobre sus propios contextos. En la misma línea, Creswell (2013) señala que la investigación cualitativa se caracteriza por su naturaleza inductiva, su interés por los significados subjetivos y su énfasis en el contexto natural donde ocurren los fenómenos educativos. Este enfoque permite reconocer las complejidades del trabajo docente en espacios escolares que no se ajustan a los modelos tradicionales, como es el caso de las escuelas multigrado.

Figura 1
Estrategia metodológica



Consideraciones finales

Hasta el momento se ha delimitado con claridad el objeto de estudio: las dificultades y retos que enfrentan los docentes al trabajar en escuelas primarias multigrado, especialmente en contextos rurales como los del municipio de Tlaxco, Tlaxcala. A partir de este enfoque, se ha construido un andamiaje teórico-metodológico que permite comprender de manera profunda esta problemática desde la voz y experiencia directa de los docentes involucrados. En este sentido, el avance en la elaboración de los principales capítulos ha contribuido a afinar la delimitación del objeto de estudio y a justificar la pertinencia del tema abordado, particularmente a través del primer capítulo, donde se analiza la realidad de enseñar en contextos multigrado como punto de partida para el desarrollo conceptual y metodológico del trabajo. Esta primera aproximación se articula con el segundo capítulo, en el cual profundiza en la historia, conceptualización y situación actual de las escuelas multigrado, destacando tanto los retos estructurales como las posibilidades pedagógicas que ofrecen. Posteriormente, el tercer capítulo se centra en las trayectorias docentes, incorporando una mirada más humana y profesional que rescata las voces, saberes y experiencias de quienes enseñan en estos contextos.

Finalmente, el cuarto capítulo desarrolla la estrategia metodológica, sustentada en un enfoque cualitativo que privilegia las entrevistas semiestructuradas y que, tras un primer ejercicio de pilotaje, ha revelado la necesidad de ajustar el instrumento y complementar el análisis con técnicas narrativas más profundas como los relatos autobiográficos. Esta progresión muestra una arti-

culación coherente entre el planteamiento del problema, la construcción teórica y el diseño metodológico, consolidando así una base sólida para el análisis interpretativo en las siguientes etapas.

En este punto del proceso investigativo, se confirma la relevancia del problema planteado y la necesidad de seguir documentando las experiencias de los docentes que sostienen las escuelas multigrado con compromiso y creatividad. El enfoque cualitativo y el sustento teórico permitirán generar interpretaciones que visibilicen los desafíos y aporten elementos para fortalecer la práctica docente en contextos marginados. Al mismo tiempo, este trabajo me ha llevado a cuestionar cómo las políticas educativas han ignorado históricamente las realidades rurales. Me motiva a buscar formas de articular la investigación con propuestas que valoren el potencial transformador de estas escuelas y reconozcan la resiliencia de quienes hemos enseñado en ellas. Indudablemente, esta investigación es un llamado a construir una educación inclusiva, sensible a la diversidad y comprometida con la equidad.

Referencias

Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades.* PROEDUCA Componente Educación Bilingüe Intercultural. https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ames-Patricia.-2004-Las-escuelas-multigrado-en-el-contexto-educativo-actual-1.pdf

Arteaga Martínez, P. (2022). El potencial pedagógico de las escuelas multigrado. *Educación en Movimiento, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 1(10), 13–21. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf

Boix Tomás, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa* , *24* , 89–97.

Boix Tomás, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , *7* (3), 29–43.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4 (1). http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. Publicado en Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II.* Porto Alegre: Editoria da PUCRS, pp. 79-109. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf

Bustos Jiménez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: Perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, *(24)*, 119–131.

Cano, A., Espino HM. y Espinosa L. (2023) Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91 (1), 77-90. https://doi.org/10.35362/rie9115566

Cano-Ruíz, A. (2022) *El trabajo por proyectos en aulas multigrado*. Ediciones Normalismo Extraordinario. https://www.researchgate.net/publication/367089074_El-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado

Castro Zambrano, G. (2022). Trabajo por proyectos en una escuela multigrado: posibilidades del nuevo plan de estudio. *Educación en Movimiento, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, 1(10), 3–9. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf

Contreras-Riquelme, CA. (2024). *Prácticas docentes en escuelas multigrado en contextos rurales de la comuna de los ángeles* [Tesis de Maestría, Universidad de Concepción]. http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/11834/3/Contreras_Iglesias%20%282024%29%20PR%c3%81CTICAS%20DOCENTES%20EN%20ESCUELAS%20MULTIGRADO%20EN%20CONTEXTOS%20RURALES%20DE%20LA%20COMUNA%20DE%20LOS%20%c3%81NGELES.pdf

Creswell, JW. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage Publications. http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELL-Qualitative-Inquary-and-Research-Design-Creswell.pdf

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (30 de junio de 2017). *Escuelas rurales: El concepto educativo de José Vasconcelos para unificar culturalmente al país*.https://www.gob.mx/inafed/articulos/escuelas-rurales-el-concepto-educativo-de-jose-vasconcelos-

Schmelkes, S. y Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/LaEducacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria,* 2023 de la Educación Básica Mexicana. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

Uttech, M. (2004). *Imaginar, facilitar, trasformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. México*. Paidós.

Trayectorias escolares de estudiantes vulnerables: el efecto de las políticas institucionales en la Universidad Veracruzana*

*Fernanda Izamar Zurita Barbosa***

Resumen

La equidad en la educación superior es un reto, especialmente para los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. En México, el marco normativo promueve el acceso y la permanencia de estos grupos en términos educativos. Diversas instituciones de educación superior han propuesto mecanismos para cumplir con lo anterior, sin embargo, es necesario evaluar la efectividad de las políticas institucionales que se implementan. En este trabajo, se analiza el efecto del Plan de Apoyos a Población Estudiantil en Condiciones de Vulnerabilidad de la Universidad Veracruzana (UV), implementado en 2022, a través de las trayectorias escolares de los estudiantes.

A partir de un enfoque mixto, se examinan trayectorias escolares con la información proporcionada por los sistemas institucionales y entrevistas con estudiantes beneficiarios. Los hallazgos preliminares permiten identificar los niveles de vulnerabilidad de los aspirantes a la Universidad Veracruzana y compararlos con aquellos que logran obtener un lugar en la Universidad, así como el uso que hacen del Plan de Apoyos. Este primer análisis sienta las bases para un seguimiento detallado de sus trayectorias escolares y, posteriormente, un acercamiento individual que permita conocer su percepción sobre el impacto de estos apoyos. Si bien, algunos estudiantes se han favorecido de estas políticas institucionales en el acceso, habrá que identificar si estos apoyos son suficientes

* Línea temática: Trayectorias escolares estudiantiles, profesionales e institucionales individuales y colectivas
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Doctorado en Innovación en Educación Superior, 2º semestre. Centro de investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana.
fzurita@uv.mx

y más aún si existen desafíos en la permanencia y el egreso, lo que resalta la necesidad de ajustes que garanticen una mayor efectividad en la reducción de desigualdades académicas y socioeconómicas.

Palabras clave: trayectoria escolar, evaluación, vulnerabilidad social, educación superior, política institucional.

La introducción, el desarrollo, las consideraciones finales, las referencias, las notas al final y, las tablas y figuras son contabilizados en la extensión de la ponencia, la cual no deberá rebasar el límite de 3000 palabras, con un interlineado de 1.5, fuente Times New Roman, tamaño 12 puntos. Utilizar procesador de textos Microsoft® Word® (extensión .doc o .docx).

Introducción

La educación superior es un derecho fundamental, sin embargo, las condiciones en las que operan las escuelas limitan el acceso y permanencia de grupos vulnerables. El acceso y permanencia en la educación superior han sido objeto de múltiples debates y la implementación de diversas políticas públicas (Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010; Sigal, 1993; Guzmán Gómez y Serrano Sánchez, 2011; Chain Revuelta y Jácome Ávila, 2007; Casillas Alvarado et al., 2007). En el contexto mexicano, la Ley General de Educación (2024) establece que el Estado debe garantizar la equidad en el acceso y la permanencia, especialmente para poblaciones en situación de vulnerabilidad (art. 8). Sin embargo, la implementación de estas medidas no siempre se traduce en mejoras sustanciales, pues las desigualdades estructurales pueden limitar su efectividad.

La educación superior desempeña un papel crucial en la reducción de desigualdades sociales y económicas (Bolívar Botía, 2005; Dubet, 2011). Sin embargo, los estudiantes en situación de vulnerabilidad a menudo enfrentan barreras significativas para acceder, permanecer y egresar de las universidades. En respuesta a este desafío, la Universidad Veracruzana implementó el "Plan de apoyos a población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad, en pro de la inclusión, justicia y equidad" (Universidad Veracruzana, 2022), cuyo impacto en las trayectorias escolares es objeto de análisis en este trabajo. La UV ha implementado acciones afirmativas dirigidas a estudiantes en situación de vulnerabilidad, pero su impacto en las trayectorias escolares aún no ha sido evaluado.

La evaluación es un proceso que suele ser evadido, ya que puede exponer deficiencias. Evaluar implica analizar si las innovaciones cumplen con los ob-

jetivos establecidos y permiten generar mejoras que se sostengan. No obstante, un problema recurrente es que la evaluación muchas veces no es solicitada por los propios beneficiarios, sino por actores externos con intereses administrativos o políticos. Huberman (1973) describe que "en la práctica, la medida más frecuente no es la calidad de la innovación sino su durabilidad. Si el proyecto propuesto es rechazado o interrumpido, puede decirse que una innovación ha fracasado" (p. 97). Se asume como punto de partida que las políticas institucionales posiblemente han generado un efecto diferencial en los estudiantes vulnerables, favoreciendo su acceso, permanencia, avance académico y egreso.

Para evaluar este planteamiento, se emplea un análisis comparativo, el análisis de datos ha comenzado con el estudio de las generaciones de ingreso 2022, 2023 y 2024, con el objetivo de identificar los niveles de vulnerabilidad de los estudiantes desde el momento en que acceden a la UV. En esta etapa de la investigación el enfoque se centra en conocer qué proporción de estos aspirantes logra acceder y, dentro de ellos, cuáles son los índices de vulnerabilidad que presentan, y de aquellos que hacen uso de las políticas institucionales que ha diseñado la UV.

Este primer acercamiento permite comprender mejor las condiciones en las que los estudiantes inician su trayectoria académica, considerando factores socioeconómicos, educativos y personales que puedan influir en su permanencia y éxito en la universidad. Con estos datos, se busca no solo caracterizar a la población estudiantil vulnerable, sino también generar insumos que contribuyan al análisis de las trayectorias escolares los estudiantes y el papel de las políticas institucionales de apoyo y acompañamiento.

Desarrollo

Visión general de la investigación

La UV ha impulsado algunas acciones afirmativas a favor de la equidad educativa. El Plan de apoyos a población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad se diseñó para garantizar acceso, permanencia y egreso mediante apoyos económicos y acciones afirmativas (Universidad Veracruzana, 2022). Estos apoyos incluyen la exención de pago del examen de ingreso, reducción de costos de inscripción y titulación, becas de transporte, donación de equipos tecnológicos y la implementación de unidades de accesibilidad. Además, la clasificación de

los beneficiarios, a diferencia de programas tradicionales que centran el apoyo en el desempeño académico este plan se realiza mediante un índice de vulnerabilidad socioeconómica que permite identificar a los estudiantes con mayores desventajas para priorizar la asignación de recursos (Universidad Veracruzana, 2022). El Plan de Apoyos tiene como propósito "equiparar las distintas condiciones desiguales con las que llegan a las Instituciones de Educación Superior (IES)" (Universidad Veracruzana, 2022). El Estatuto de Alumnos de la UV (2008) ya contemplaba apoyos para la comunidad estudiantil, señalando que "la Universidad Veracruzana establecerá un programa de becas y apoyos, en los términos del presupuesto, la reglamentación y las convocatorias oficiales respectivas" (art. 140). Sin embargo, la implementación del Plan de Apoyos en 2022 representó un esfuerzo más estructurado, con criterios de vulnerabilidad más definidos.

A pesar de estos avances, la implementación de políticas educativas no garantiza automáticamente su efectividad. Aguilar Villanueva (2012) señala que una política debe ser evaluada no solo por su diseño, sino por sus resultados en la población objetivo. En este sentido, es necesario cuestionar si el Plan de Apoyos ha logrado mejorar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes vulnerables en la UV. Para identificar a la población vulnerable el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social CONEVAL (Universidad Veracruzana, 2022) evalúa múltiples factores que influyen en la condición de los estudiantes:

Tabla 1. *Factores asociados a la vulnerabilidad educativa de los estudiantes.*

Factores	Descripción
Rezago educativo	Nivel de estudios de los padres, historial académico previo y desempeño en bachillerato.
Condiciones económicas	Necesidad de trabajar mientras estudian, acceso a becas por bajos ingresos, imposibilidad de salir de vacaciones.
Condiciones del hogar	Hacinamiento, acceso a internet y equipo de cómputo.

Fuente: (Universidad Veracruzana, 2022)

La UV retoma la propuesta del CONEVAL, pero la ajusta a las condiciones de su población, de esta manera se identifican nueve condiciones que pueden poner en riesgo la trayectoria educativa de los estudiantes:

Tabla 2. *Perfiles de estudiantes en situación de vulnerabilidad en la Universidad Veracruzana.*

Condición	Descripción
Migrantes en retorno	Jóvenes que han interrumpido su formación académica debido a procesos migratorios y enfrentan dificultades para reintegrarse al sistema educativo.
Madres solteras	Estudiantes que compaginan la maternidad con sus estudios con restricciones económicas y de tiempo.
Trabajadores	Estudiantes que deben combinar su formación académica con empleo.
Personas con discapacidad	Estudiantes con limitaciones físicas, tecnológicas o de accesibilidad dentro de la Universidad.
Estudiantes en condiciones socioeconómicas precarias	Jóvenes con recursos económicos limitados con dificultades para costear inscripciones, materiales y traslados.
Provenientes de zonas marginadas	Estudiantes que requieren trasladarse grandes distancias a los campus universitarios.
Afrodescendientes	Estudiantes que pertenecen a comunidades afromexicanas, quienes históricamente han enfrentado exclusión y falta de representación.
De pueblos originarios	Jóvenes indígenas que pueden enfrentar limitaciones lingüísticas, educativas y de adaptación al entorno universitario.
Mujeres en áreas de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (STEAM)	Estudiantes que buscan ingresar a disciplinas donde la presencia femenina ha sido tradicionalmente baja.

Fuente: (Universidad Veracruzana, 2022)

Con los indicadores anteriores se determina un índice sumario (Lazarsfeld, 1973) de doce niveles, de los cuales del 0 al 4 identifican a los estudiantes con mayor vulnerabilidad y son los principales beneficiarios del Plan.

Esta investigación sigue un enfoque mixto. En la fase cuantitativa, se ha iniciado el análisis de bases de datos institucionales del Sistema de Consulta de Perfil de Ingreso (SCOPI) (Chain Revuelta et al., 2015), que sistematiza la encuesta aplicada a los aspirantes que solicitan el ingreso y los resultados del EXANI I y EXANI II en la UV (Universidad Veracruzana, 2017), para obtener una visión general de los niveles de vulnerabilidad.

Posterior a este análisis, se realizará una selección de los estudiantes con niveles de vulnerabilidad altos (0 a 4), con el fin de analizar sus trayectorias esco-

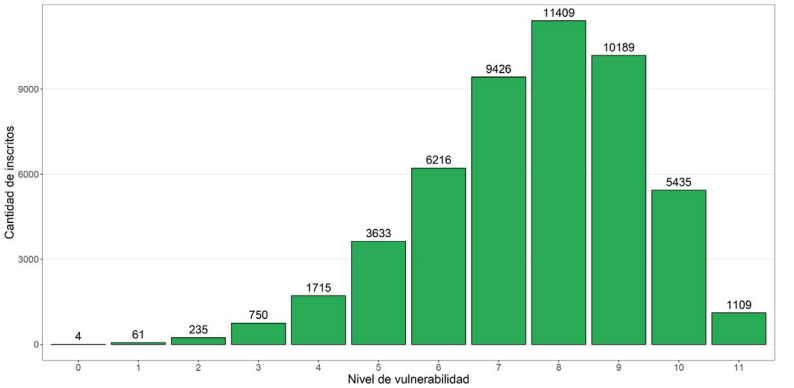
lares en función de variables institucionales registradas en PLANEA (Universidad Veracruzana, 2017), sistema que permite visualizar el avance crediticio, las materias cursadas en primera y segunda oportunidad, las materias cursadas en primera y segunda oportunidad, las materias sugeridas con relación al seguimiento, avance y seriación (Universidad Veracruzana, 2017), abarcando aspectos y características que van desde el proceso de ingreso del estudiante, como el acceso, la permanencia, el progreso académico y el avance en los programas de estudio., tales como índice de aprobación, porcentaje de créditos obtenidos, promedio y permanencia en la universidad (Universidad Veracruzana, 2017).

Una vez hecho el análisis anterior, en la dimensión cualitativa, se aplicarán entrevistas para conocer las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre estos apoyos, permitiendo complementar el análisis cuantitativo con información sobre los elementos que inciden en su trayectoria escolar. La población analizada contempla a estudiantes de las generaciones 2022, 2023 y 2024 que ingresaron con algún beneficio del plan de apoyos.

Avance

Como se mencionó anteriormente, la primera etapa consiste en conocer la población que demanda acceso a la UV, por medio de un análisis descriptivo, en función de sus niveles de vulnerabilidad. El Gráfico 1 muestra la cantidad de estudiantes que ingresaron en 2022, 2023 y 2024 por nivel de vulnerabilidad, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en el nivel 8 de vulnerabilidad, con 11, 409 inscritos, seguido de una disminución en los niveles más bajos y altos. En promedio, los inscritos tienen un nivel de vulnerabilidad de 7.58, siendo el 8 el más frecuente y también el valor central de la distribución. La variación entre los niveles es moderada con una desviación promedio de 1.78.

Gráfico 1. *Distribución de inscritos según nivel de vulnerabilidad.*



Fuente: datos propios

El análisis anterior de la distribución de estudiantes en los niveles de vulnerabilidad muestra que la mayoría de los estudiantes inscritos que logran tener un acceso a la institución se concentran en niveles de vulnerabilidad de 6 en adelante, mientras que aquellos con los niveles más altos de vulnerabilidad 0-4 representan una minoría.

Sumado a lo anterior, la UV está dividida territorialmente en cinco regiones a lo largo del estado, está presente en cinco regiones universitarias: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán, que abarcan 27 municipios del estado de Veracruz (Universidad Veracruzana, 2025). A pesar de que todas las facultades se encuentran en zonas urbanas, la población estudiantil que atienden no es homogénea y el número de lugares ofertados varía entre regiones.

Tabla 3. *Distribución de población vulnerable y no vulnerable por región (Generaciones 2022-2024).*

	Regiones					
	Coatzacoalcos Minatitlán	**Orizaba Córdoba**	**Poza Rica Tuxpan**	**Veracruz**	**Xalapa**	**Total**
Vulnerable	383	508	538	442	894	2765
	7.15%	***7.25%***	***8.07%***	***3.90%***	***4.60%***	**5.55%**
No vulnerable	4975	6502	6132	10891	18553	47053
	92.85%	***92.75%***	***91.93%***	***96.10***	***95.40***	**94.44%**
Total	5358	7010	6670	11333	19447	49818

Fuente: datos propios

La Tabla 3 muestra la distribución de alumnos por región. El porcentaje de población vulnerable en Veracruz es relativamente bajo (3.90%). Sin embargo, existe una mayor concentración de vulnerabilidad en ciertas regiones, como Poza Rica-Tuxpan (8.07%). Aunque Veracruz presenta el menor porcentaje de vulnerabilidad, el hecho de estar dentro de la tarifa alta de viáticos nacionales sugiere que el costo de vida en la zona es considerablemente mayor. Además, es posible que los estudiantes opten por regiones cercanas como Xalapa o Orizaba, que presentan tarifas más bajas, lo cual puede facilitar su acceso a educación y otros servicios básicos, al ser áreas con menores costos comparativos (Universidad, Veracruzana (2023).

Ahora bien, la UV cuenta con seis áreas académicas: Artes, Biológico-Agropecuaria, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica, cada una con una oferta educativa diversa y características particulares que influyen en el acceso y la permanencia de los estudiantes (Universidad Veracruzana, 2025). La Tabla 2 muestra la distribución de alumnos por área académica:

Tabla 4. *Distribución de estudiantes en situación de vulnerabilidad por área académica.*

Área Académica	Vulnerable		No vulnerable	
Artes	28	**2.48%**	1099	**97.52%**
Biológico-Agropecuaria	252	**6.93%**	3383	**93.07%**
Ciencias de la Salud	322	**3.41%**	9129	**96.59%**
Económico-Administrativa	908	**6.73%**	12588	**93.27%**
Humanidades	710	**7.23%**	9112	**92.77%**
Técnica	545	**4.31%**	12105	**95.69%**
Total	2765	5.55%	47053	94.44%

Fuente: datos propios

Igualmente, la Tabla 4 muestra la proporción de estudiantes en situación de vulnerabilidad por área académica, destacando un total del 5.55%. Artes y Ciencias de la Salud presentan los porcentajes más bajos con 2.48% y 3.41%. En contraste, Humanidades y Biológico-Agropecuaria superan el 6%, evidenciando una mayor presencia de estudiantes vulnerables. Esta diferencia sugiere que ciertos programas pueden ser menos accesibles para estos estudiantes, po-

siblemente debido a costos asociados, infraestructura, requisitos de ingreso o apoyos institucionales diferenciados.

Además, se observa una variación en el número de estudiantes vulnerables y no vulnerables entre generaciones. La Tabla 5 describe que, en 2022, la cantidad de estudiantes en los niveles 0-4 en todas las regiones fue de aproximadamente 985, mientras que en 2024 esta cifra disminuyó levemente a cerca de 812, lo que sugiere que los estudiantes en mayor condición de vulnerabilidad enfrentan mayores dificultades para mantenerse en la universidad. Además, se refleja una tendencia a la baja en su proporción: 1.98% en 2022, 1.94% en 2023 y 1.63% en 2024. Aunque el total de estudiantes vulnerables es del 5.55%, su disminución en cohortes recientes podría reflejar limitaciones de acceso o una reducción en la matrícula de este sector.

Tabla 5. *Distribución de Estudiantes Evolución de la población estudiantil vulnerable por generación.*

Generación	Vulnerable		No vulnerable	
2022	985	**1.98%**	15381	**30.87%**
2023	968	**1.94%**	15549	**31.21%**
2024	812	**1.63%**	16123	**32.36%**
Total	2765	5.55%	47053	94.44%

Fuente: datos propios

En el gráfico 2, por regiones, Xalapa y Veracruz concentran la mayor cantidad de estudiantes en todos los niveles de vulnerabilidad, con más de 3,500 inscritos en cada generación, mientras que Coatzacoalcos-Minatitlán y Poza Rica-Tuxpan muestran cifras significativamente menores, con menos de 1,500 estudiantes en cada año.

Gráfico 2. *Distribución de Estudiantes Inscritos por Nivel de Vulnerabilidad y Región en la Universidad Veracruzana (Generaciones 2022-2024)*

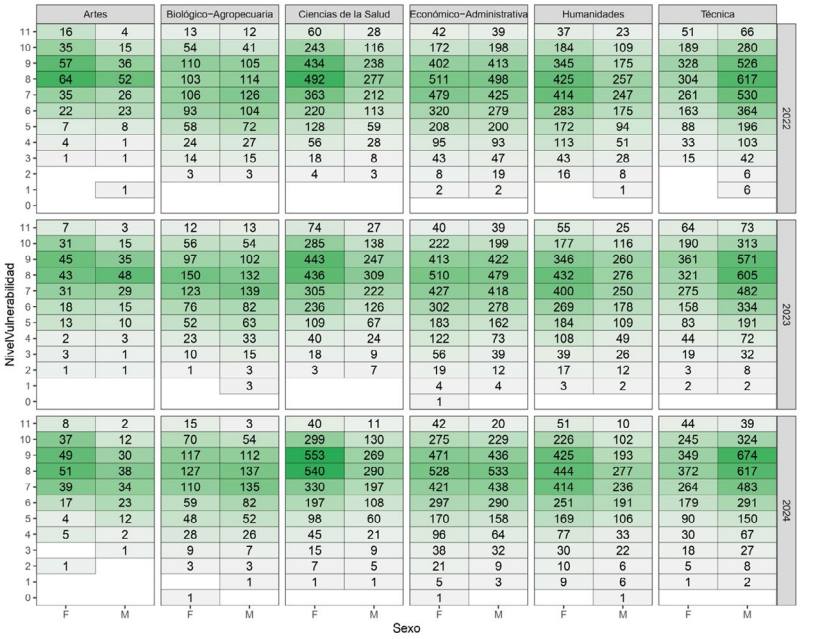


Fuente: datos propios

En términos de género, la distribución es relativamente equitativa, aunque en algunos niveles específicos se observan ligeras variaciones, como en el nivel 10 en Xalapa, donde en 2024 se registraron 510 mujeres y 388 hombres.

El gráfico 3 describe el análisis de la distribución de estudiantes inscritos en la Universidad Veracruzana por área académica y nivel de vulnerabilidad de las generaciones 2022-2024 muestra tendencias significativas. Las áreas de Ciencias de la Salud y Económico-Administrativa concentran el mayor número de estudiantes en general, con cifras que superan los 500 inscritos en los niveles medios de vulnerabilidad (5-7), especialmente en 2024, donde Ciencias de la Salud registró 540 estudiantes mujeres y 290 hombres en el nivel 8.

Gráfico 3. *Distribución de Estudiantes Inscritos por Área Académica y Nivel de Vulnerabilidad en la Universidad Veracruzana (Generaciones 2022-2024)*



Fuente: datos propios

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos indican que, si bien el Plan de Apoyos ha contribuido a mejorar la identificación de estudiantes vulnerables y ha facilitado su acceso inicial a la Universidad, habrá que conocer sus efectos en revertir las desigualdades estructurales en la permanencia y conclusión de estudios. Los datos reflejan que un número considerable de aspirantes con alto nivel de vulnerabilidad (índice 0 y 1) solicitan ingreso a la universidad, lo que se traduce en una baja tasa de inscripción en este sector. Incluso entre quienes logran ingresar con apoyo, los estudiantes con mayor vulnerabilidad representan menos de la mitad de la población total inscrita, ya que la mayor concentración de estudiantes se encuentra en niveles de vulnerabilidad más bajos (índices 6 en adelante). Esto concuerda con estudios previos que sugieren que la implementación de políticas educativas debe ir acompañada de estrategias integrales para ser efectivamente inclusiva Ortega Guerrero et al. (2015).

Uno de los principales desafíos identificados es la falta de un seguimiento integral de los beneficiarios del programa. Como señala Martínez Rizo (2018), el éxito de una política educativa no puede medirse únicamente en términos de acceso, sino que debe analizarse su impacto en la trayectoria académica y la finalización de estudios. En este sentido, la UV enfrenta el reto de fortalecer sus mecanismos de monitoreo y acompañamiento para garantizar que los apoyos otorgados se traduzcan en trayectorias escolares más exitosas.

Además, es necesario cuestionar si los criterios utilizados para definir la vulnerabilidad son lo suficientemente amplios y flexibles. Otro aspecto para considerar es la sostenibilidad del programa a largo plazo. Aunque el Plan de Apoyos ha representado un esfuerzo institucional significativo, su impacto dependerá de su capacidad de adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes. La UV debe evaluar si las estrategias implementadas hasta ahora son suficientes o si es necesario un rediseño que integre nuevas acciones, como tutorías personalizadas o apoyos diferenciados por nivel de vulnerabilidad, que atiendan no solo el acceso, sino también la permanencia y egreso de los estudiantes en situación de desventaja.

Referencias

Aguilar Villanueva, L. F. (2012). *Política pública*. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25351w/M1AP113_S4_AGUILAR.pdf

Bolívar Botía, A. (2005). *Equidad educativa y teorías de la justicia* (Vol. 3, Issue 2). https://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf

Buendía Espinosa, Ma. A., & Rivera del Río, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de La Educación Superior*, *XXXIX (4)*, 55–72. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400004

Casillas Alvarado, M. Á., Chain Revuelta, R., & Jácome Ávila, N. (2007). *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana*. https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2014/02/Origen-social-de-los-estudiantes-y-trayectorias-estudiantiles-en-la-UV.pdf

Chain Revuelta, R., & Jácome Avila, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*.

CONEVAL. (2019). *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. https://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. https://consejopsuntref.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/06/dubet-repensar-la-justicia-social.pdf

Guzmán Gómez, C., & Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de La Educación Superior,* , 31–53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000100002&script=sci_abstract

Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. Unesco, International Bureau of Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136018.locale=es

LGE. (2024). *Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Martínez Rizo, F. (2018). *Reflexiones sobre las políticas educativas*. https://www.redalyc.org/journal/270/27057946004/html/

Ortega Guerrero, J. C., López González, R., & Alarcón Montiel, E. (2015). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*.

Sigal, V. (1993). *El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?* . https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150530407

Universidad Veracruzana. (2008). *Estatuto de los Alumnos 2008*.

Universidad Veracruzana. (2022). *Plan de apoyos a población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad. En pro de la inclusión, justicia y equidad*.

Universidad Veracruzana. (2023). *Tarifa de Viáticos Nacionales Clave: ARF-GE-OT-01*. https://www.uv.mx/dgrf/files/2023/05/Tarifa-de-Viaticos-Nacionales-Mayo-01-23.pdf

Universidad Veracruzana. (2025a). *Expo Orienta - Oferta educativa*. https://www.uv.mx/expoorienta/regiones-y-sedes/

Universidad Veracruzana. (2025b). *Unidad de Organización y Métodos*. 2025. https://www.uv.mx/orgmet/general/ent-acad-por-area/

Experiencias formativas de ayudantes que laboran en la Universidad Autónoma Metropolitana*

*Tiffany Abigail Pérez Ramos***

Resumen

Este trabajo gira en torno a la ayudantía en una institución de educación superior, la cual representa una oportunidad laboral y formativa. Es un tema escasamente explorado en la investigación a pesar de ser una figura contemplada en varias universidades. El objetivo es analizar y comprender los sentidos y significados que los universitarios atribuyen a esta experiencia, considerando sus motivaciones, expectativas, transiciones y rutas trazadas. El estudio se basa en un enfoque biográfico desde una perspectiva de relatos de vida (Bertaux, 1980). Mediante entrevistas semiestructuradas se pretende reconstruir el sentido de las diversas vivencias de los sujetos. Busca conocer los motivos que llevan a los estudiantes a optar por las ayudantías, cuáles son las influencias formativas que tienen estas experiencias en lo académico, profesional, y personal, así como identificar y analizar los posibles puntos de convergencia y divergencia entre sus expectativas y las de la institución.

Palabras clave: ayudantía, ayudante de posgrado, experiencias, educación superior, formación profesional.

Introducción

En las instituciones educativas existen diversos actores con distintos grados o niveles de agencia, responsables de desempeñar tareas que en su conjunto

* Línea temática: 7. Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, finalizando el segundo cuatrimestre. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
tiffanyabigailp@gmail.com

permiten la funcionalidad escolar. En el ámbito universitario además de los docentes, funcionarios, administrativos y estudiantes se suma el compromiso por adherir a su comunidad a ayudantes para que participen y se beneficien de actividades formativas adicionales como herramientas complementarias a su trayectoria académica. En ese sentido, hablar de las ayudantías se vuelve relevante ya que en algunas instituciones de educación superior además de brindar posibilidades laborales (generalmente temporales), son vistas como una oportunidad de aprendizaje.

Para Calle et al. (2006 en Torres y Ballesteros, 2019) la figura de auxiliares de investigación se asume generalmente por "personas de pregrado o posgrado que prestan servicios en determinadas actividades, posterior a un proceso de capacitación [...] que involucra compartir diversos espacios de aprendizaje" (p. 22). Si bien esta definición no aborda concretamente el caso de los ayudantes y asistentes de investigación, sirve para dar una idea generalizada del tipo de población a quienes van dirigidas.

Me interesa profundizar en la variedad de sentidos, significados, expectativas, valoraciones y afecciones que pueden presentarse en las trayectorias de quienes desempeñan el rol de ayudantes. Por lo que responder a la pregunta ¿cuáles son las experiencias formativas que dejan las ayudantías insertas en una institución pública de educación superior?, es central.

Para responder a dicho cuestionamiento, se optó por realizar esta investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) que reconoce al ayudante en su Legislación Universitaria (LU) (2024) desde su fundación en la década de los setenta en sus cinco unidades (Azcapotzalco, Cuajimalpa, Iztapalapa, Lerma y Xochimilco). El objetivo de estas ayudantías es apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje y reforzar la formación mediante la asistencia a los docentes. El marco normativo define al ayudante de licenciatura y posgrado como aquella figura que "ingresa a la Universidad mediante concurso de evaluación curricular, con el fin de capacitarse académicamente, coadyuvando con el profesorado, por un término no menor de un año ni mayor de tres" (p. 127), en actividades de "docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura" (Artículo 166° en LU, 2024, p. 143).

Asimismo, en la LU (2024) subraya que los ayudantes forman parte de la plantilla académica temporal, además de especificar los requisitos de ingreso según la categoría y nivel de la ayudantía; además, destaca su Artículo 114° por la posibilidad de participar en una plaza definitiva de docente-asistente hasta

un año después de terminar la ayudantía. El Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) (2024-2026) en la Cláusula 52 indica las horas de trabajo a la semana, así como la contratación con una duración mínima de un año y no mayor a tres años. Mientras que el Tabulador de Salarios de Personal Académico y Administrativo de Base (TSPAAB) (2024-2026) (CCT, 2024), registra el salario de cada tipo de ayudantía (Tabla 1).

Tabla 1

Especificaciones de las Ayudantías en la UAM

Ayudantía por nivel	Formación	Actividades	Salario
Ayudante de tiempo parcial	Tener 75% de créditos de licenciatura	Se dedica a actividades académicas quince horas semanales o menos	$303.00 hora
Ayudante A	Tener 50% de créditos de licenciatura	No podrá ser responsable del curso o unidad de enseñanza-aprendizaje, ni impartir más del 20% de las clases	$5,064.81
Ayudante B	Tener 75% de créditos de licenciatura	No podrá ser responsable del curso o unidad de enseñanza-aprendizaje, ni impartir más del 30% de las clases	$5,975.01
Ayudante de posgrado A	Ser estudiante de maestría o tener título de licenciatura	No podrán ser responsables del curso o unidad de enseñanza-aprendizaje, ni impartir más del 50% de las clases en licenciatura	$5,918.58
Ayudante de posgrado B	Ser estudiante de doctorado o tener título de licenciatura y 50% de créditos de maestría		$6,554.45
Ayudante de posgrado C	Ser estudiante de doctorado o tener título de licenciatura y 100% de créditos de maestría	Podrá impartir cursos a nivel maestría hasta un 30% de las clases	$7,630.52

Fuente: elaboración propia con base en la información establecida en la LU, CCT y TSPAAB (2024).

Si bien la institución educativa promueve las ayudantías desde su legislación, contrato colectivo y tabulador de ingreso de personal académico, surgen algunas inquietudes que van más allá de los múltiples niveles estructurales como la política y normativa institucional, pues es necesario saber qué sucede en la realidad cotidiana. Valdría la pena preguntarse ¿cómo viven los sujetos su experiencia durante la ayudantía?, ¿en qué los forma?, ¿cómo se reconocen, valoran y visibilizan sus contribuciones en la universidad?, ¿cuáles son y qué rasgos tienen sus redes de acompañamiento?, ¿qué expectativas se generan al realizar su labor?, ¿cuáles son las rutas que vislumbran las personas al terminar su ayudantía?

Para llevar a cabo esta investigación se optó por la Unidad Xochimilco dada su diversa oferta académica distribuida en tres divisiones académicas:

División de Ciencias y Artes para el Diseño (DCyAD), División de Ciencias Biológicas y de la Salud (DCBS) y la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH). El propósito de la investigación es conocer las prácticas, saberes y procesos formativos cotidianos de ayudantes que participan en distintas disciplinas.

En este punto es importante apuntar y reconocer que fui ayudante de licenciatura durante tres años consecutivos en dicha Unidad, lo que me motiva a proponer este interés epistémico y político como una forma de visibilizar a las y los ayudantes desde una mirada crítica, conocer sus experiencias y significados como ayudantes con la finalidad de profundizar y aportar nuevas perspectivas sobre esta población que no ha sido suficientemente explorada. No hay estadísticas nacionales oficiales a cerca de este sector.

Considero como supuesto de investigación que los universitarios que están en las ayudantías de posgrado dados los requisitos de selección ingresan con expectativas encaminadas a hacer una carrera académica pero que pueden verse confrontadas por el marco normativo universitario. Como objetivo general busco analizar y comprender los sentidos que los universitarios le dan a sus experiencias como ayudantes de posgrado en la UAM. Para ello, planteo los siguientes objetivos específicos: 1) conocer los motivos de las y los universitarios al optar por una ayudantía; 2) saber cómo influye la experiencia de ayudantía en sus expectativas personales, formativas, académicas y profesionales; y 3) reflexionar sobre los puntos de encuentro y desencuentro en relación con las expectativas de los ayudantes y lo establecido por la institución educativa.

Finalmente, esta ponencia se suscribe en la línea temática de experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos, tal es el caso de las personas que laboran en las ayudantías las cuales pueden ser interrumpidas, fragmentadas, quebradas o enriquecidas según las experiencias, formación y rutas trazadas por quienes las protagonizan.

Revisión de literatura

Al realizar un primer acercamiento a la literatura sobre las ayudantías encontré publicaciones internacionales realizadas desde las ciencias médicas, ingenierías y ciencias sociales. De estos trabajos Herrera y Muñoz (2016) señalan que las ayudantías con orientación a la docencia durante el pregrado generan aprendizajes profundos y conocimientos significativos de larga duración dado que

posiciona al estudiante en un rol activo en "acciones vinculadas con enseñarles a otros" (p. 10), dotar destrezas argumentativas y mayor rendimiento académico. En ese sentido, Vera et al., (2018) aseveran que la formación en investigación prepara al egresado para enfrentar el campo científico-técnico, de allí que los ayudantes deben participar en proyectos para desarrollar más reflexibilidad. Al respecto Barrera et al., (2021) dicen que las personas que asumieron la ayudantía tienen ventaja sobre las que no, ya que posibilita caminos de oportunidad para continuar su trayectoria académica.

Fuentes (2020), centra su estudio sobre los requisitos formativos, funciones académicas y contractuales de las ayudantías. Concluye que este sector es desfavorecido al ubicarse en una posición periférica en relación con la carrera académica, que las condiciones de trabajo además de inestables e inseguras no garantizan que en la práctica haya una profesionalización, sin olvidar la diferenciación y exclusión entre aspirantes que poseen más capital universitario. Asimismo, Moreno (2018) identificó mediante diversas resoluciones judiciales españolas, los abusos laborales habituales en las ayudantías: 1) sobrecarga de horarios para impartir docencia; 2) incumplimiento en el equilibrio formativo de tareas docentes teóricas y prácticas; y, 3) responsabilizar totalmente al ayudante en la impartición de docencia y evaluación.

En términos más cualitativos, Cabrera (2017), recupera el discurso de las y los ayudantes de dos carreras, reconoce la necesidad de generar redes académicas de acompañamiento, aprender estrategias didácticas de aprendizaje, y tener una ayudantía planificada en tanto espacio y proceso formativo. En cuanto las investigaciones nacionales, un dato inquietante fue encontrar solo cuatro publicaciones que hablan exclusivamente de ayudantes en universidades públicas de México de los cuales dos de ellos realizan entrevistas exploratorias, mientras que los otros dos estudios parten de la propia experiencia de ayudantes en un ejercicio de reflexión compartida entre pares.

Melgar (2016) resalta la flexibilidad laboral de las ayudantías de investigación en el campo de la antropología. Desde la voz de sus participantes, apunta que dicho empleo es motivado por generar experiencia en su campo disciplinar, incrementar formas de capital social y cultural, aprender e insertarse en el oficio científico, perfilarse a un posgrado o bien, para contrarrestar el vacío curricular en la etapa de egreso. Paralelamente, Acosta y Velásquez (2016) aseveran que la constante flexibilidad laboral sobrepasa lo estipulado en la normativa contractual, y en el mejor de los casos, los ayudantes solo reciben un mínimo recono-

cimiento de su labor por parte de la institución educativa. Una contribución central de este estudio es la identificación de seis modelos de ayudantías con base en sus funciones cotidianas que van desde la investigación hasta la gestión.

En una lógica diferente se encuentra el trabajo de Castro y Nieto (2019), quienes describen su paso por la ayudantía en la UNAM, destacando la importancia de aprovechar los espacios universitarios como detonadores de creatividad en la formación científica y profesional. Mencionan cómo esta experiencia les ayudó a obtener una plaza docente en esa universidad. En esa dirección, Pérez et al., (2023) recupera las memorias de un conversatorio entre ayudantes, desde un ejercicio reflexivo se discuten actividades gratificantes de su quehacer cotidiano, así como una crítica a cerca de las responsabilidades marcadas por la universidad y sus problemáticas en la operatividad.

En términos generales, los trabajos revisados parten desde distintos niveles analíticos. Es menester reconocer que gran parte de esta bibliografía al ser de países, campos científicos, posturas y metodologías diferentes, me permitieron reflexionar en cómo pensar, aportar y definir la metodología adecuada a las inquietudes de este estudio. Por lo que mi contribución va en función de ampliar y recuperar la experiencia entendida a modo de una fuente de aprendizaje en la práctica, es decir, experiencias nuevas, similares, sencillas o difíciles en las que el sujeto está implicado y es interpelado en distintas formas y momentos, situación que le motiva a cuestionar, analizar, desestimar y aprender de lo vivido en un ejercicio reflexivo y constante a lo largo del tiempo (Mélich, 2002 en Ramírez, 2013).

Para ello, se trabaja con el enfoque biográfico de Bertaux (1980), para entender cómo las experiencias individuales se relacionan con estructuras sociales, contextos históricos o procesos colectivos. También se recurre a la perspectiva de relatos de vida (Bertaux, 1989), recupera las narraciones de los propios sujetos sobre momentos específicos de su vida, en sus propios términos y con sus propias palabras. Esto tiene como propósito recuperar desde la subjetividad de los sujetos, los sentidos y significados de su experiencia.

Metodología

Aproximarme a responder la pregunta de investigación implica analizar y comprender desde un enfoque cualitativo, los sentidos que los universitarios dan a sus experiencias como ayudantes desde distintas formaciones y divisiones aca-

démicas. En esa tesitura, para definir la unidad de análisis se eligió la ayudantía de posgrado la cual tiene que ver con mi supuesto de investigación. De acuerdo con los datos solicitados a la Unidad de Transparencia (2025) (Tabla 2), llama la atención que la División de CyAD no cuenta con plazas de ayudantes de posgrado, mientras que la División de CBS y en mayor medida la División de CSH sí cuentan con contrataciones de perfiles que cubren el 50% de créditos en maestría o que cursan un doctorado para ocupar el puesto de ayudante de posgrado. Por esta razón, el estudio retomó únicamente las dos divisiones que tienen ayudantes registrados.

Tabla 2

Ayudantías de posgrado por División Académica en la Unidad "X" UAM

División Académica	No. Posgrados	No. Plazas de Ayudante	Sexo
CyAD	3 maestrías 1 doctorado	0 ayudantías de posgrado	-
CBS	10 maestrías 4 doctorados	5 ayudantías de posgrado	3 mujeres 2 hombres
CSH	2 posgrados 9 maestrías 4 doctorados	11 ayudantías de posgrado	10 mujeres 1 hombre

Fuente: elaboración propia con base en la información de la Unidad de Transparencia (2025).

Una vez definido el lugar y la población se seleccionó el método. Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico se busca "entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor" (Taylor y Bogdan, 2000, p. 5), en este caso, a partir de la realidad y la propia voz de las y los ayudantes. Es a través de la entrevista semiestructurada que se posibilita construir conocimiento y reflexibilidad mediante "la inter-acción entre el entrevistado y el entrevistador" (Kvale, 2011, p. 24), permite profundizar en momentos específicos de los sujetos que son clave para el investigador, y así dilucidar los sentidos de la acción social. La propia apertura de este tipo de entrevista hace que se reconstruya una narrativa "del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos" (Kvle, 2011, p. 30). La riqueza de este tipo de entrevistas radica en la posibilidad que ofrece de reconstruir lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias de los sujetos en temporalidades

y contextos sociales, personales o profesionales específicos. A continuación se presenta un esquema del guion de entrevista:

Tabla 3
Diseño del guion de entrevistas

Temporalidad	Dimensiones	Temas	Información
Pasado	Formación académica	Estudios previos (y actuales) de pregrado, maestría y doctorado	Campos sociales Decisiones formativas Sentidos de la experiencia Significado, valor, interpretación de las actividades desempeñadas Sentires Resignificación de expectativas Relación entre el sujeto y la institución
Presente	Ayudantía	Vinculación, acceso, proyecto en el que participa, redes y vínculos de apoyo, actividades, retos, aprendizajes	
Futuro	Post ayudantía	Expectativas, reconocimiento, proyectos, continuidad formativa, inserción laboral	
Preguntas detonadoras	¿Qué carrera estudiaste y en dónde, y cuál cursas actualmente?		
	¿Cómo fue el proceso al entrar como ayudante en la UAM?		
	De las actividades que desarrollas en la ayudantía, ¿qué aprendizajes, saberes, conocimientos u otros aspectos formativos destacarías?		
	¿Cómo articularías tu experiencia como ayudante y el camino hacia un desarrollo académico/profesional/personal?		

Fuente: elaboración propia con base en los objetivos del proyecto.

Esta metodología permite el diseño de un guion de entrevista flexible y organizado en tres secciones que posibilita nutrir los objetivos específicos: 1) formación académica previa, 2) ayudantía de investigación (vinculación, acceso y experiencia) y 3) Post ayudantía (expectativas, proyectos, continuidad formativa, inserción laboral). De esta manera, mediante el análisis de las experiencias variadas del estudiantado al incorporarse en las ayudantías se puede dilucidar vinculación laboral en la universidad, las actividades que realiza, cómo significa en esta etapa de su vida algunos eventos en la ayudantía, retos y estrategias de su labor, intercambios entre pares, decisiones formativas, resignificación de sus expectativas, la relación entre los sujetos y la institución, y demás aspectos importantes.

Con respecto a las consideraciones éticas en las que se desarrolla este trabajo se toman en cuenta lo señalado por Lune y Berg (2017), de quienes retomo la responsabilidad de explicar a las y los participantes voluntarios, previo a la realización de entrevistas, el objetivo de la investigación en términos generales advirtiendo los temas que se tratarán, particularmente por el hecho de compar-

tir sus experiencias, perspectivas y opiniones que serán analizadas en la tesis. Por lo anterior, se solicita su consentimiento informado, por escrito se genera un acuerdo para garantizar la confidencialidad y el anonimato de las personas.

Consideraciones finales

La etapa actual del proyecto, además de revisar literatura, informes, estadísticas, reglamentos, normativas contractuales, entre otros documentos, con el propósito de historizar líneas de continuidad y cambio en la política institucional sobre las ayudantías, se ha iniciado un periodo de campo para la realización de entrevistas semiestructuradas. Es relevante mencionar que las ayudantías de posgrado que se encuentran contratadas son únicamente de nivel A (14 plazas) y B (2 plazas). Hasta el momento se han realizado ocho entrevistas: cinco corresponden a personas que están laborando y que van desde los seis meses hasta los dos años de experiencia, y tres personas que ya terminaron su contratación hasta con un año de antigüedad. Seguido de esta información, se comenzará con la transcripción, análisis e interpretación de la información para identificar temas relevantes. Se pretende que para las fechas del VIII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE) 2025, se compartan avances de la construcción analítica de los primeros resultados de investigación.

Referencias

Acosta, A., y Velásquez, B. (2016). Ayudar a investigar. Estudio exploratorio de las experiencias y condiciones de trabajo de los ayudantes de Investigación en dos organizaciones universitarias. *Revista análisis organizacional,* número especial, 195-223.

Barrera, T.; Cabana, N.; Bourguet, M.; Lacava, R.; Baiocco, A.; Angriman, F.; Astorquizaga, L.; Cruz, C.; y Politi, M. (2021). Ayudantías universitarias: influencia académica percibida en el desempeño en el examen de residencias médicas municipales. *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires, 41*(2), 61-69.

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia, antropología y fuentes orales*, *1*, 87-96. http://www.jstor.org/stable/27753230

Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, *1*(56), 61-93. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458

Cabrera, P. (2017). ¿Cómo diseñar ayudantías que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes tutoreados? La percepción del ayudante universitario. *Estudios pedagógicos, (43)*3, 47-62. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300003

Castro, I., y Nieto, T. (2019). El tránsito hacia la profesión docente: una experiencia compartida. *Revista Digital Universitaria, 20*(6), 1-12. http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a5

Contrato Colectivo de Trabajo (CCT). (2024). *Contrato Colectivo de Trabajo 2024-2026.* UAM-Situam. https://transparencia.uam.mx/cct/CCT-UAM-2024-2026.pdf

Fuentes, J. (2020). El ayudante académico universitario en Chile: ¿invisible o invisibilizados? Una aproximación a sus funciones y características desde la normativa universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior, (39)*2.

Herrera, R., y Muñoz, F. (07 de octubre de 2016). Impacto de las ayudantías en el desempeño académico de los ayudantes en carreras de ingeniería [Ponencia]. XXIX Congreso chileno de educación en ingeniería "Formación de capital humano en ingeniería en el contexto de una sociedad global". Valparaíso, Chile

Legislación Universitaria (LU). (2024). https://www.uam.mx/legislacion/legislacion-uam-noviembre-2024/legis-univ-uam-noviembre-2024.pdf

Kvale, S. (2011). Cap. 1 Introducción a la investigación con entrevistas. En *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 23-32). Morata.

Lune, H. y Berg, B. (2017). Ethical Issues in Research. En *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson.

Melgar, D. (2016). Los ayudantes de investigación de antropología en México la reproducción del "oficio" frente a la flexibilización del trabajo académico. *EntreDiversidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* número especial, 143-171. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6172217

Moreno, J. (2018). Ayudantes de universidad: ¿contrato formativo o de inserción profesional? A propósito de la STSJ de Castilla y León (Valladolid) de 1 de marzo de 2018. *IusLabor, 3*(1), 232-262.

Pérez, T., Cortés, D., Ruiz, R., Salas, K., & López, C. (2023). Revalorizando la figura de ayudantía. En E. Sotelo, L. López y M. Molina (Coords.), *Reflexiones desde el Departamento de Política y Cultura. Educación y pandemia.* UAM Xochimilco.

Ramírez, R. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En C. Guzmán (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. ANUIES.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). Introducción Ir hacia la gente. En *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

Torres, G., y Ballesteros, M. (2019). Fortalecimiento del compromiso académico universitario en Colombia: La necesidad de formar auxiliares en investigación y docencia. *Sophia-Educación, 15*(2), 18-27. http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.950

Unidad de Transparencia. (2025). Plataforma Nacional de Transparencia. https://www.plataformadetransparencia.org.mx/Inicio

Vera, D., Chirirno, L., Ferrer, L., Blanco, N., Amechazurra, M., Machado, D., & Moreno, K. (2018). Autoevaluación de habilidades investigativas en alumnos ayudantes de una universidad médica de Cuba. *Educación Médica, 22*(1), 20-26. 10.1016/j.edumed.2018.11.009

10 acciones para favorecer los procesos de comunicación asertiva desde la práctica profesional directiva*

*Carlos González Martínez***

Resumen

El propósito de esta investigación es fortalecer la función directiva desde los procesos de comunicación asertiva. Según la agenda 2030, en su objetivo cuatro "educación de calidad" se pretende garantizar una educación para todas y todos, Asimismo la formación de docentes calificados. A partir de lo anterior resulta necesario fortalecer la comunicación asertiva con la comunidad docente de Escuela Primaria "Isidro Fabela" de la zona escolar 101, del norte del Estado de México. Con base a la experiencia y lecturas de algunos artículos de investigación educativa se denota la falta de comunicación asertiva para fortalecer la identidad profesional. Al respecto la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone impartir e impulsar una enseñanza de calidad y excelencia. La anterior parte desde la idea de conocer la identidad humanista en el directivo y docente. Se desarrolla desde un enfoque cualitativo con el método Investigación-Acción, el cual se reconoce como idóneo en la búsqueda de la transformación y mejoramiento de los procesos educativos. Se aplicó una entrevista semiestructurada a seis docentes de la institución antes mencionada. En el análisis se focalizaron categorías coincidentes de las conversaciones de cada docente, mismas que se proyectaron en una red semántica. Para este primer análisis se tomaron en cuenta la identidad-personal, identidad-social e identidad-profesional de cada uno de estos agentes educativos. A partir de las categorías sobresalientes de este

* Línea temática: experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional, unidad 151 sede regional Acambay. cecsa155@gmail.com

análisis se plantearán acciones situadas para realizar actividades que logren subsanar los aspectos reflejados. Lo que permitirá el desempeño en la dirigencia organizativa, administrativa y pedagógica.

Palabras clave: asertividad, comunicación, experiencia profesional, formación profesional.

Introducción

La presente investigación parte de la importancia que tiene la educación y su profesionalización docente y directiva, misma que se concibe de manera universal en todos los niveles que imparte el estado. Como se menciona en la agenda 2030 "aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados en los países en desarrollo", (p.30). Es de vital importancia ser atendida por el estado y el personal educativo en sus niveles y jerarquías. Obtener un cambio en su quehacer diario es importante, para el desarraigo de las practicas antiguas y extremas por algunos agentes educativos que se resisten al cambio. Como se dejó notar en la puesta en marcha de los diferentes Planes de Estudio (2011 y 2017).

El cambio de paradigmas educativos es necesario y evidente cuando la modernidad rebasa el aspecto pedagógico, cada país necesita y tienen que ir acorde al momento que se está viviendo, para atender los retos que la modernidad exige. Claro ejemplo es nuestro país, con la Reforma Educativa 2022, como se menciona en la Ley General de Educación (LGE) "dimensionar la prioridad de los planes y programas de estudio en la orientación integral del educando y la necesidad de reflejar los contextos locales y regionales", (LGE, p.7). Es evidente el cambio burocrático, sin embargo, también debe existir la resignificación en docentes y directivos que están frente a grupo o de una institución, hacia un desarrollo académico pertinente.

Un aspecto importante que siempre se ha dejado al último, es la preparación docente, el conocimiento y manejo adecuado de los nuevos planes de estudio, como son las reformas anteriores y la actual. La existencia de profesionales para la impartición de talleres o conferencias siempre ha sido nula, los encargados de interpretar y analizar las reformas educativas, son los directivos y docentes que se encuentran frente a grupo, lo que retarda la implementación idónea del nuevo currículo, por el insuficiente apoyo a la investigación educativa. El Plan de Desarrollo del Estado de México nos da a conocer que "en el 2022

el Estado de México ocupó la posición 22 en centros de investigación (...) solo cuenta con 5.50% de investigadores e investigadoras" (PDEM, p.182).

La investigación es escasa en varios ámbitos educativos, por ejemplo, la identidad profesional directiva. Esto en relación al impacto que tiene esta figura en los centros escolares en su función como mediador, gestor e impulsor. Mismo que no se ha visualizado en nuestro país como tema relevante de investigación. Por esta razón se indago exhaustivamente en la información de otros países como España, Venezuela y Chile. Retomando artículos de investigación del tema antes mencionado. Destaca el País de España, por el trabajo de investigación de la identidad profesional directiva. Poniendo en tela de juicio la adquisición por experiencia, por aceptación o por profesionalización.

Con base a la experiencia, información e investigación de artículos he identificado aspectos que, como país, estado, institución educativa y en mi persona en la función que desempeño. No se cuenta con una comunicación asertiva, misma que percibo en mi práctica profesional. Asimismo la identidad y el liderazgo, como se concibe en algunos países que muestran un avance significativo en sus investigaciones sobre estos temas. La experiencia que llevo en la función percibo que estos elementos son un tridente esencial para mejorar mi práctica profesional. La falta de referentes teóricos-prácticos son esenciales en la actualidad para cambiar el paradigma. Por esta razón es importante Investigar, accionar, analizar y reflexionar.

Cabe mencionar que esto se debe a la escasa preparación y actualización de los agentes educativos que están en función o que buscan un acenso, según PDEM, "de acuerdo con la Secretaria de Educación Ciencia y Tecnología e Innovación en la entidad 40 de cada 100 participantes en distintos procesos de admisión y promoción, logran una asignación como docentes de nuevo ingreso y 50 consiguen un ascenso" (p. 182). El lento proceso educativo de nuestra identidad se ve reflejada, por lo tanto, la preparación profesional de los docentes y directivos, se encuentran dentro de estas cifras. Es necesario saber ¿Cómo favorecer los procesos de comunicación asertiva para fortalecer la función desde la identidad profesional directiva?.

Según Bolívar y Ritacco (2016), en su artículo "Identidad profesional de los directores en España". Hace mención del carácter permisible o rígido que tienen los directivos hacia el profesorado. La falta de comunicación asertiva ocasiona descontento en los integrantes del colectivo lo que lleva al rechazo. Por ende, el ambiente escolar se torna tenso. De la misma manera cuando el

directivo es impuesto por autoridades escolares o que salga de un compañero de la misma institución. Hernández (2024) menciona en su artículo "Aprendí sobre la marcha". La escasa preparación de la función delimita el desempeño directivo para encaminar de manera pertinente al colectivo docente.

Por lo tanto, la identidad el primordial para alcanzar el liderazgo. Asimismo la profesionalización de los directivos como lo menciona Rivero, Hurtado y Morande (2018), en su artículo ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?; Hace una comparación de países como Alemania, Corea, Perú y México. Donde los docentes llegan ser directores por su experiencia o por examen. Sin embargo, Francia, Ecuador y Estados Unidos reciben especialización, formación y certificación de competencia directivas para llegar al cargo, lo que ha beneficiado el desempeño efectivo de la función en estos países. Con base a estas líneas de investigación se formuló la pregunta de investigación y el tema de este artículo antes mencionado.

Descripción de la experiencia de la intervención

He identificado en mí práctica aspectos que ha delimitado el funcionamiento idóneo, retomando los modelos y formas que se ha llevado en el pasado. Mismo que no han permitido adquirir el nuevo currículo, esto reflejado en la práctica diaria. Claro ejemplo es la elaboración de estrategias de comunicación que permita organizar de manera asertiva la institución que laboro. La falta de profesionalización del nuevo Plan de Estudio 2022 y conocimientos del nuevo enfoque (humanista). Son elementos prioritarios en la organización y planificación. Aspectos que se denotan en los Consejos Técnicos Escolares llamados ahora Comunidades de Aprendizajes (CA). Según el Plan de Estudio 2022 menciona que:

> Los profesores se han construido históricamente desde la ignorancia, el menosprecio o incluso la represión de su condición de profesional de la educación (...) fomentando que sean ayudantes para aprender, y su función se reduce a "instruir", "informar", "aconsejar" y "animar" (p.65).

El reto de nuestra profesión como agentes educativos entre muchos aspectos de acuerdo a la experiencia puedo mencionar que; comprender, analizar y reflexionar el nuevo modelo educativo. Sin duda va más allá de lo teórico y

de la memorización como se trabajó en los modelos anteriores. Donde aprobar un examen era único para conocer los conocimientos que posee el alumno. En la actualidad el profesorado es el protagonista para el desarraigo de estas prácticas. Sin embargo, la autonomía curricular que se nos ha brindado se ha malinterpretado. Las actitudes y aptitudes que se muestra en la práctica son limitantes en el cambio de paradigmas.

La visión de algunos docentes al trabajo colaborativo en las CA, dentro y fuera de la institución, es mero requisito. Por lo que se deja de lado las redes de aprendizaje permanentes para el apoyo entre compañeros. Se ha notado que hay docentes que tienen inseguridad, lo que ha ocasionado su escasa participación en su nivel de desempeño que tiene en el grupo. De la misma manera la formación profesional que tuvimos y vamos adquiriendo. Un aspecto fundamental es la actualización que debemos de tener y llevar conscientemente. Lo que permitirá la adquisición de conocimientos teórico-práctico. Subsanar el temor a tener errores e inseguridades que afecte la labor nos brindara seguridad. Como lo menciona Perrenoud (2004) que:

> Se puede imaginar que la formación mutua, bajo distintas formas, progresará en el curso de los próximos años, una vez vencido los miedos que surgen antes la idea de trabajar bajo la mirada de un compañero experimentado (...) sería importante que cada vez más los profesores se sintieran responsables de la política de formación continua e interviniera en ella de forma individual o colectiva en los procesos de decisión. (p .137)

El objetivo primordial de esta investigación es captar las categorías que permitan una comunicación asertiva, fortalecer la identidad profesional tanto en docentes como en directivos, para llevar a cabo el currículo de la Nueva Escuela Mexicana. Tomando en cuenta los diferentes contextos que se encuentras las escuelas públicas de nuestro país. Se lleva a cabo la investigación-acción en una escuela primaria rural de organización completa. Ubicada en la parte norte del Estado de México, para este primer momento de la investigación se aplicó una entrevista semiestructurada a los seis docentes de esta institución, misma que permitió identificar las categorías pertinentes para el análisis.

Para el proceso de aplicación de la entrevista, se trabajó bajo el enfoque de consentimiento informado en donde cada uno de los docentes aceptó participar y ser grabados con fines de investigación. Formulándose preguntas abiertas

que permitiera llevar una conversación de confianza para el rescate de categorías. A continuación, se mencionan algunas. ¿Cuáles son los principales elementos que debe poseer el docente?, ¿Qué fortalezas cree pertinente para un buen desempeño profesional?, ¿Cuál es la preparación que se debe poseer en la actualidad para estar acorde a la NEM?, ¿Cómo definirías a un profesor de excelencia? ¿Reconoces tus áreas de oportunidad profesional?.

Según el Plan de Estudio 2022 "la formación docente tiene como propósito crear puentes entre el saber que plantean el Plan y los Programas de Estudio con los saberes de los docentes desarrollando su formación inicial y a lo largo de su desempeño profesional" (p.11). Sin embargo, la formación, preparación y actualización va de acorde a la interpretación que posee cada agente educativo. Lo que ha propiciado un sin número de interpretación del nuevo plan de estudio 2022. La marcha es lenta hacia la aplicación en las instituciones escolares. En mi función se tiene conocimientos propios que van retroalimentándose con las redes de aprendizajes llevadas en los CTE de zona e investigación propia.

Desde la publicación del nuevo Plan de Estudio 2022 hasta ahora, son dos ciclos escolares que se ha trabajado con dicho Plan, el cual se siguen teniendo dudas de como emplearlo. Se pretende que en el ciclo escolar 2024-2025 los docentes de la escuela primaria "Isidro Fabela" de la comunidad del Espejel, culminen adquiriendo las categorías que fortalecerán su práctica pedagógica. Si bien el trabajo que se le ha encomendado al profesional educativo es la actualización y profesionalización, mismas que hasta ahora se han llevado en comunidades y redes de aprendizaje. Sin embargo, los conocimientos que tiene cada integrante es por su propia interpretación, lo que no ha permitido fortalecer sus conocimientos teórico-práctico de la NEM.

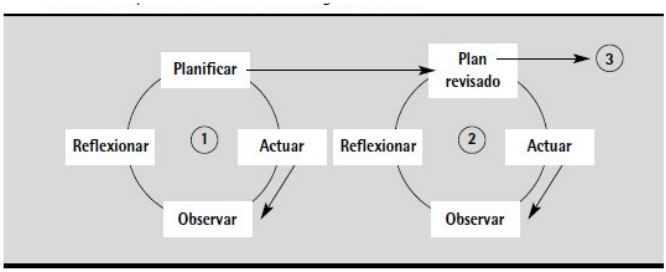
De acuerdo al Plan de Estudio 2022, para llevar a cabo el enfoque humanista, los profesionales de la educación deben poseer, identidad, valores, autonomía curricular, capacidades, pensamiento crítico, habilidades, trabajo colaborativo, formación permanente, gestión escolar, herramientas de evaluación entre otros. Lo cual ayudara a fortalecer la práctica encaminada al trabajo por proyectos, partiendo desde la realidad que se encuentra. Tomando en cuenta las necesidades y carencias que tenga el alumnado, de esta manera nos permitirá adecuar y contextualizar las actividades. Cambiar la cotidianeidad es esencial, para contribuir en las actividades que se realizan fuera y dentro de la institución.

La presente investigación fue llevada a cabo mediante el enfoque cualitativo, donde se da a conocer un análisis reflexivo hacia las nuevas prácticas do-

centes para el marco de la NEM. Se aplicó el método de investigación-acción de Antonio Latorre, constituido por cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. tomando forma de espiral de ciclos, conllevando el proceso para mejorar la práctica (Latorre, 2007). Por los tiempos se aplica un ciclo del modelo en sus diferentes fases, misma que servirán para analizar y comprender el desempeño de mi práctica directiva. permitiendo atender las áreas de oportunidades que se necesita fortalecer. Esta ponencia abarca el primer ciclo del modelo sin dejar de lado el segundo ciclo. Véase en el cuadro 1.

Cuadro 1

Espiral del ciclos de la investigación-acción



Fuente: retomando el espiral de ciclos de Latorre (2007), p.32.

La distribución y selección de los informantes claves se tomaron los siguientes criterios teniendo el consentimiento previo de 6 docentes de la Escuela Primaria "Isidro Fabela", ubicada en la comunidad del Espejel perteneciente al municipio de Atlacomulco, Estado de México. Los docentes que colaboraron en la investigación, presentan algunas cualidades que les permitió explayarse durante la entrevista. Asimismo hubo docentes que se limitaron en contestar las preguntas dando respuestas cortas. Las conversaciones fueron diversos, lo cual se debe a los años de servicio que posee cada integrante, lo que ayudo a recabar información relevante. Asimismo la experiencia y preparación que cada uno posee como se visualiza en la tabla 1.

Tabla 1

Datos de docentes que participaron en la entrevista semiestructurada

Grado	Grupo	Género	Años de servicio	Cantidad de alumnos que atiende	Preparación profesional
1°			10		
2°			27		
3°		Masculino	13		
4°			3		
5°			13		
6°			30		

Fuente: elaboración propia retomando algunas características de los docentes participantes en la entrevista semiestructurada.

Para llevar a cabo la investigación se tuvo que realizar un cronograma de actividades, con el fin de tener una temporalidad para el desarrollo de la investigación. Cabe mencionar que las seis actividades programadas véase en la tabla 2. Permitió alcanzar los objetivos de la investigación en su primera fase de la Investigación-acción. Los resultados alcanzados permitieron el desarrollo de la misma. Sin embargo, se aúnan algunos aspectos que se fortalecerán en el siguiente ciclo. Lo que permitirá brindar mejores resultados, Asimismo el tiempo que se le destinó a cada actividad. A continuación, se muestra el cronograma que se estructuró, para fortalecer las actividades de investigación.

Tabla 2

Cronograma de actividades de la investigación en su primera fase

N.º	Actividad	Objetivo	Fecha de aplicación
1	Formulación de la investigación.	Desarrollar temas educativos para la profesionalización.	18/01/2025
2	Selección de la metodología.	Conocer la metodología idónea para el tema de investigación seleccionada.	15/02/2025
3	Formulación de preguntas para la entrevista semiestructurada.	Crear preguntas que permitan recabar información relevante.	24/02/2025
4	Aplicación de la entrevista semiestructurada a los docentes de la institución.	Recoger información de cada docente para la retroalimentación del tema.	27/022025 7/032025
5	Análisis de la información de los audios que se recabaron en la encuesta.	Conceptualizar las categorías percibidas en los seis audios.	11/03/2025
6	Realización de la red semántica para identificar las categorías.	Construir la red semántica con las categorías percibidas en la investigación.	14/032025

Fuente: elaboración propia a partir de las actividades que se llevaron en la primera fase de la investigación.

Como se muestra en la tabla 2, los aspectos plasmados ayudaron a identificar las categorías más relevantes mismo que se llevó en tiempo y forma. Asimismo la investigación previa de los artículos enfocados al tema. Se tomaron categorías para el análisis que encaminan en propiciar una comunicación asertiva. Sin dejar de lado el primer paso que llevo a formular el tema de investigación como lo fue la auto grabación. Aspecto fundamental para la indagación del tema donde al verse uno mismo de manera detallada se percibe las áreas de oportunidades. Sin embargo, se priorizo en un tema que vincule otros aspectos importantes en la búsqueda de acciones para una comunicación asertiva.

Descripción de los resultados parciales o finales

Los instrumentos que se utilizaron para la recogida de datos permitieron obtener información, para avanzar en la obtención de red semántica, llevando a cabo un análisis minucioso y reflexivo. Se percibieron lo siguiente: planeación, experiencia, habilidades, seguridad, tiempo, didáctica, evaluación, saberes, autonomía, pensamiento crítico, formación, clima escolar, conocimientos, acompañamiento, capacidades, comunicación, mediación, empatía, relación interpersonal, acercamientos a padres, organización, colaboración, identidad y actividades. Estas categorías son las que destacan en el análisis de la grabación de las entrevistas semiestructurada plasmadas en la figura 1.

Figura 1
Red semántica, categorías recabando
en la grabación de la entrevista semiestructurada.



Nota: figura de creación propia donde se muestra las categorías que se rescataron de los seis docentes entrevistados.

En este primer ciclo de la investigación-acción de (Latorre 2006), llevando a cabo las cuatro fases: planificar, actuar, observar, y reflexionar. Se obtuvieron varias categorías resaltando diez prioritarios en atender sin descartar las otras categorías. Es pertinente idear y planear actividades innovadoras para atenderlo. En un primer momento se fortalecerán mediante una comunicación asertiva en los talleres, reuniones, plenarias que se llevan en CA, colegiados y grupales. Tomando en cuenta las primera diez categorías con el colectivo docente. En búsqueda de 10 acciones para favorecer los procesos de comunicación asertiva desde la práctica profesional directiva que exige y necesita el Sistema Educativo Nacional.

Referencias

Bolívar, A. y Ritacco, M. (12 de febrero de 2016). *Identidad profesional de los directores en España. Un enfoque biográfico narrativo.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5922891

Hernández, M. (19 de agosto de 2024). "Aprendí sobre la marcha". Proceso identitarios de directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector como mandos medios de telesecundaria en el Estado de Veracruz. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. Graó*

Ley general de la Educación. (1 de abril de 2024). Diario Oficial de la Federación [DOF],https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Ley general de la Educación. (1 de abril de 2024). Diario Oficial de la Federación [DOF],https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Plan de desarrollo del Estado de México. (15 de marzo de 2024). Gaceta del Gobierno, https://legislación,edomex.gob.mx/ PDEM.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.*

Rivero, R. Hurtado, C. Morande, A. (4 de junio de 2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071845652018000100017&script=sci_arttext

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2017). *Plan de estudio aprendizajes claves.* https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave(1).pdf

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2011). *Plan de estudio para la educación básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* [Archivo PDF]. https://educaciónbásica.sep.gob.mx

Afrontamiento, estrés y malestar en docentes de nivel superior: trazando caminos para un estudio de caso*

*Carro Meza Dulce Carolina***

Resumen

En este trabajo se reportan los avances de un proyecto de investigación que tiene como objetivo general analizar los factores involucrados en el estrés, malestar docente y los estilos de afrontamiento que los docentes de la Facultad de Psicología de la BUAP emplean ante dichos factores de estrés y malestar.

Se reportan que, los datos encontrados en el análisis de literatura realizado permitieron la construcción del objeto de estudio, planteando las preguntas de investigación y el objetivo general. En este reporte de investigación se explica que se adoptará un enfoque metodológico mixto bajo el diseño de estudio de caso con el fin de alcanzar el objetivo general planteado y responder a las preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de estrés laboral que experimentan los docentes de la Facultad de Psicología de la BUAP?, ¿Cuáles son los factores de primer y segundo orden que detonan el malestar y/o el estrés laboral en dichos docentes? Y ¿Cuáles son los estilos de afrontamiento que utilizan frente al estrés laboral?

Del mismo modo, se informa también, que el marco conceptual elegido para la construcción de los instrumentos de investigación y la interpretación de los datos recabados tendrá como base los factores del malestar docente propuestos por José Manuel Esteve (1999) y el Modelo Transaccional del Estrés y Afrontamiento desarrollado por Richard Lazarus y Susan Folkman (1986).

Palabras clave: estrés laboral, estrategias de afrontamiento, docentes universitarios, malestar docente.

* Línea temática: condiciones institucionales del trabajo docente y el trabajo de académicas/os de nivel medio superior hasta posgrado.
Porcentaje de avance: 12%.

** Doctorado en Investigación Educativa. Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.
carolina.carro@correo.buap.mx

Introducción

Las condiciones institucionales del trabajo docente en la educación superior constituyen un eje fundamental para comprender el malestar y el estrés laboral que actualmente experimenta una parte importante del profesorado universitario. En este contexto, la presente ponencia se inscribe en la línea temática dedicada al análisis de dichas condiciones, abordando específicamente su impacto en la salud mental, el desempeño y la calidad de vida del profesorado en instituciones públicas.

El proyecto de investigación se inició con un análisis de literatura relacionado con el tema de estrés y malestar docente en el nivel superior. Los documentos localizados fueron un total de 58; 47 de ellos fueron artículos de investigación, 6 libros, 3 publicaciones universitarias y 1 ponencia. Para realizar el análisis correspondiente a las fuentes localizadas, se elaboró una matriz de doble entrada en la cual se clasificó un conjunto de indicadores que permitieron identificar las posturas, teorías, resultados y otros elementos referentes al tema de investigación esta matriz, como propone Sánchez (2017), tiene la finalidad de establecer y acotar el objeto de estudio.

En el análisis de antecedentes se propuso identificar las perspectivas teóricas, metodológicas y contextuales de las investigaciones realizadas sobre el tema que nos ocupa, Se prestó especial atención a los factores que José Manuel Esteve (1999) denomino de primer y de segundo para así identificar las fuentes de estrés y malestar docente reportadas. En algunos trabajos se logró identificar reportes de los estilos de afrontamiento empleados por los docentes universitarios los cuales se clasificaron de acuerdo con el Modelo Transaccional del Estrés y Afrontamiento de Lazarus R. y Folkman S. (1986).

Los datos recabados en el análisis de antecedentes nos permitieron construir nuestro objeto de estudio, reconociendo que el proyecto de investigación que conformara nuestra tesis de Doctorado surge de la necesidad de comprender cómo las dinámicas laborales, organizacionales y administrativas inciden en el bienestar docente, particularmente en la Facultad de Psicología de la BUAP. El estudio se sustenta en dos marcos teóricos: por un lado, la propuesta de José Manuel Esteve (1999), quien distingue entre factores contextuales (de primer orden) y factores de segundo orden como determinantes del malestar docente; por otro lado, el Modelo Transaccional del Estrés y Afrontamiento de

Lazarus y Folkman (1986), que permite analizar las estrategias utilizadas por el profesorado para enfrentar las demandas laborales.

Por lo tanto, las preguntas de investigación planteadas son:

- ¿Cuál es el nivel de estrés laboral que experimentan los docentes de la Facultad de Psicología de la BUAP?
- ¿Cuáles son los factores de primer y segundo orden que detonan el malestar y/o el estrés laboral en dichos docentes?
- ¿Cuáles son los estilos de afrontamiento que utilizan frente al estrés laboral?

Esta investigación se justifica en tanto permite aportar datos empíricos sobre un fenómeno que, aunque reconocido institucionalmente, aún presenta vacíos de conocimiento a nivel local y específico, especialmente en poblaciones universitarias concretas como la de la BUAP. La información obtenida busca contribuir tanto al diseño de estrategias de intervención como a la reflexión crítica sobre las condiciones institucionales que configuran el entorno de trabajo del profesorado.

Enfoque metodológico

La presente investigación adoptará un enfoque metodológico mixto bajo el diseño de estudio de caso. Esta decisión responde a la necesidad de comprender integralmente el fenómeno del estrés y malestar docente desde dos perspectivas complementarias: cuantitativa y cualitativa.

La población de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) está conformada por 77 docentes adscritos a dicha facultad. Se contempla la aplicación de una escala estandarizada que permita identificar los niveles de estrés laboral, junto con entrevistas en profundidad dirigidas a un grupo seleccionado de docentes. A través del análisis estadístico se obtendrán indicadores sobre la prevalencia del estrés, mientras que el análisis de contenido de las entrevistas permitirá explorar las percepciones subjetivas de los factores que lo generan, así como los recursos de afrontamiento utilizados.

La combinación de estos enfoques metodológicos se justifica por la complejidad del fenómeno a estudiar, ya que permite cuantificar el nivel de afectación en la población y, al mismo tiempo, recuperar la voz del profesorado para entender los matices de su experiencia. De esta forma, el estudio busca ofrecer

un panorama amplio y profundo que contribuya al diseño de estrategias institucionales orientadas a la promoción del bienestar docente.

Desarrollo

El análisis de los antecedentes ha permitido identificar que el malestar docente y el estrés laboral en el ámbito universitario son fenómenos de naturaleza compleja, determinados por una interacción entre factores estructurales del entorno educativo, factores contextuales que se encuentran presentes o ausentes dentro del espacio en el que el docente ejerce su labor y variables subjetivas vinculadas a las características individuales del profesorado. Estas dimensiones del fenómeno requieren, en consecuencia, un abordaje teórico que permita integrar estas perspectivas para comprender las causas del estrés docente, así como las estrategias utilizadas para enfrentarlo. De ahí que, la presente investigación se fundamenta en dos aproximaciones teóricas complementarias: los factores del malestar docente propuestos por José Manuel Esteve (1999) y el Modelo Transaccional del Estrés y Afrontamiento desarrollado por Richard Lazarus y Susan Folkman (1986).

Este marco conceptual se refleja en los hallazgos de diversas investigaciones previas, las cuales de manera general identificaron que las condiciones laborales y organizacionales en el ámbito universitario se han configurado como determinantes clave en el malestar docente y el estrés laboral. Los hallazgos de esta investigación demuestran que, tanto los factores contextuales (de primer orden) como los estructurales (de segundo orden) influyen significativamente en el bienestar del profesorado. Por un lado, aspectos como la sobrecarga de trabajo, la escasez de recursos materiales y la complejidad de las interacciones en el aula generan tensiones inmediatas que deterioran la calidad de la labor docente, por el otro, elementos como la precarización laboral, el bajo reconocimiento institucional y las políticas administrativas inadecuadas constituyen condiciones que, de manera estructural, potencian el desgaste emocional y la despersonalización. (Cárdenas, et al. 2014; Jiménez y Silva 2024; Celis 2022; Abbak, Tropak, Celebi et al. 2024).

Además, la revisión documental evidencia que los estilos de afrontamiento tienen un rol moderador en la experiencia del estrés. Los hallazgos indican que las estrategias centradas en el problema y en la emoción actúan como factores protectores, mientras que el afrontamiento evitativo agrava el malestar. Este

patrón, identificado en diversas investigaciones en contextos latinoamericanos, refuerza la idea de que la percepción individual y la capacidad para gestionar las demandas laborales son esenciales para mitigar los efectos del estrés. (Paredes et al. 2021; Dionicio-Escalante et al. 2023; Barbosa et al. 2009; Wilczek-Rużyczka y Wyszyńska-Michalec 2023)

Desde la perspectiva de Esteve (1999), el malestar docente puede explicarse a partir de dos tipos de factores: los factores contextuales o de primer orden, y los factores de segundo orden. Los primeros tienen que ver con aspectos que se desarrollan dentro de la clase del docente en el contexto donde realiza su labor, por ejemplo, falta de recursos, la relación con los alumnos, la violencia escolar. Por su parte, los segundos hacen referencia a elementos estructurales externos al espacio laboral donde se desempeña el docente, tales como las políticas educativas, la organización institucional, la carga burocrática, la precarización laboral, el clima escolar o el reconocimiento social de la profesión. Se trata de condiciones objetivas que configuran el entorno laboral y que, al volverse desfavorables, actúan como estresores que dificultan el desarrollo profesional y deterioran la salud mental del profesorado.

Este enfoque dual resulta especialmente útil para el estudio del estrés laboral docente, ya que permite distinguir entre los determinantes estructurales del malestar y los recursos personales que pueden potenciar la resiliencia o, en su defecto, agravar la sintomatología asociada. Así, la propuesta de Esteve brinda una base sólida para categorizar los factores que inciden en el bienestar del profesorado y para orientar el análisis empírico de la presente investigación. Además, su aplicación resulta pertinente en contextos educativos como el universitario, donde los cambios en las políticas institucionales, el uso intensivo de tecnologías, la sobrecarga de funciones y la demanda de resultados son elementos que generan presión constante sobre los docentes.

En complemento a este enfoque, se adopta el Modelo Transaccional del Estrés y Afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986), el cual permite comprender cómo se genera y procesa el estrés desde una perspectiva psicológica centrada en la interacción entre la persona y su entorno. Este modelo sostiene que el estrés no depende únicamente de la existencia de un evento externo potencialmente estresante, sino de la evaluación cognitiva que realiza el individuo sobre ese evento y sobre los recursos de los que dispone para afrontarlo. En un primer momento, el sujeto evalúa si la situación representa una amenaza, pérdida, desafío o irrelevancia (evaluación primaria); posteriormente, analiza si cuenta

con los medios necesarios (internos o externos) para enfrentarla (evaluación secundaria). Este proceso evaluativo da lugar a diferentes estrategias de afrontamiento, las cuales pueden clasificarse en tres grandes tipos: afrontamiento centrado en el problema, centrado en la emoción y evitativo.

La utilidad de este modelo radica en que permite comprender la variabilidad de las respuestas individuales al estrés, así como identificar patrones de afrontamiento que pueden funcionar como factores protectores o, por el contrario, agravar el malestar. En el ámbito docente, esta perspectiva ha demostrado ser particularmente relevante para analizar cómo el profesorado interpreta las demandas laborales, cómo gestiona emocionalmente las situaciones estresantes y qué recursos pone en juego para sostener su desempeño profesional.

Ambas perspectivas teóricas; la de Esteve y la de Lazarus y Folkman, no solo son compatibles, sino que se potencian mutuamente al ofrecer un marco comprensivo para el estudio del estrés docente. Mientras la primera categoriza los factores según su naturaleza y origen, la segunda permite analizar el proceso mediante el cual estos factores se traducen en experiencias subjetivas de malestar o en respuestas adaptativas. Esta integración teórica es coherente con el enfoque metodológico de la presente investigación, que busca explorar tanto los elementos estructurales del entorno laboral universitario como las estrategias individuales que los docentes utilizan para gestionar el estrés a través de una investigación mixta.

En este sentido, el diseño del estudio se orienta a identificar los factores contextuales que generan malestar en el profesorado de la Facultad de Psicología de la BUAP, al mismo tiempo que busca caracterizar los estilos de afrontamiento empleados, evaluando su relación con los niveles de estrés laboral percibido. Esta aproximación teórica integrada permitirá n comprender las causas del estrés docente en un entorno específico.

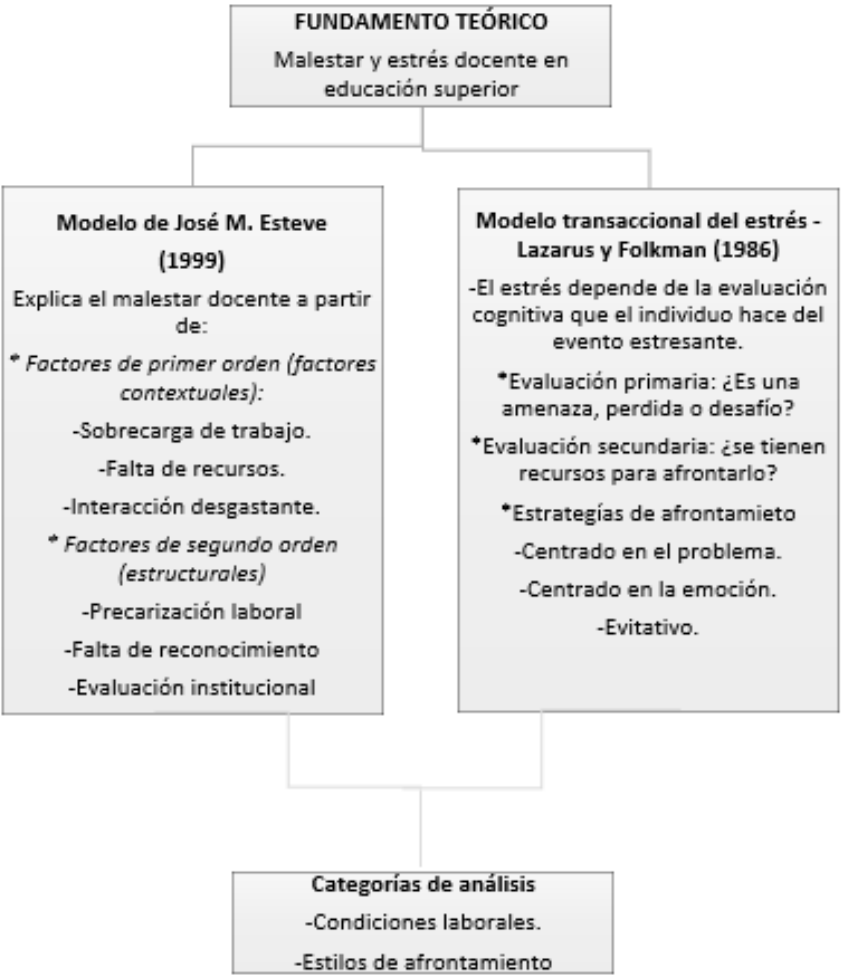
Las dimensiones de análisis están organizadas de acuerdo con este planteamiento teórico:

- Dimensión 1: Factores de primer orden (contextuales): condiciones del aula, recursos disponibles, carga académica, interacción con estudiantes.
- Dimensión 2: Factores de segundo orden (estructurales): políticas institucionales, reconocimiento, evaluación de desempeño, clima laboral, estabilidad contractual.

- Dimensión 3: Estilos de afrontamiento: estrategias centradas en el problema, en la emoción y evitativas.

En la figura 1. Se muestra la integración de los modelos teóricos para el análisis de las dimensiones anteriores.

Figura 1
Vinculación de enfoques teóricos.



Consideraciones finales

El análisis de literatura realizado en esta etapa inicial de la investigación permitió establecer un andamiaje sólido para comprender el fenómeno del malestar y el estrés laboral en el contexto de la educación superior. La integración del modelo de factores de malestar docente de José Manuel Esteve (1999) con el Modelo Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1986) ofrece una mirada comprensiva que articula las condiciones estructurales del entorno educativo con los procesos subjetivos de evaluación y afrontamiento del profesorado.

Este enfoque integrado posibilitará identificar no solo las fuentes de estrés en el ámbito universitario, como; la sobrecarga de trabajo, la precariedad laboral o la falta de reconocimiento institucional, sino también las formas en que los docentes enfrentan estas situaciones, reconociendo la importancia de los estilos de afrontamiento en la modulación del malestar. La revisión de antecedentes muestra que, en el caso del profesorado universitario, los estilos centrados en la resolución de problemas y la gestión emocional se asocian con mayores niveles de bienestar, mientras que el afrontamiento evitativo incrementa el desgaste profesional.

Aunque las etapas de investigación del diseño de investigación aún están en proceso de construcción el análisis de literatura realizado nos ha permitido argumentar y justificar la necesidad de un abordaje mixto en la construcción del diseño de investigación, esto con el fin de que podamos alcanzar los objetivos planteados, es decir, obtener y analizar datos tanto las condiciones objetivas como de las experiencias subjetivas del profesorado. La investigación contribuirá a generar conocimiento específico y contextualizado sobre los niveles de estrés, los factores que lo detonan y las estrategias de afrontamiento más comunes entre los docentes de la Facultad de Psicología de la BUAP.

Finalmente, se espera que los hallazgos derivados de este estudio permitan abrir un diálogo más amplio sobre las condiciones laborales en la educación superior y sus implicaciones para la calidad del trabajo académico y la salud mental del profesorado.

Referencias

Abbak, Y. Tropak, E. y Celebi, M. (2024). A study of carrer barriers and occupational burnout levels of academicians in education faculty according to various demo-

graphic variables. *Uluslararasi Türkcey Edebiyat Kültür Egitim Dergisi*, *13*(2), 735–759.

Barbosa, L. C., Muñoz. M.L, Rueda, P. X. y Suárez K. G (2009). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana De Psicología: Ciencia Y Tecnología*, *2*, 21–30.

Cárdenas, M., Méndez, C. y González, M. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnput en profesores universitarios. *Actualidades De Investigación En Educación*, *14*(1), 1–22.

Celis, A. (2022). prácticas directivas como factor del malestar docente en educación superior. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual*, *10*(4), 1–12. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3612

Dionicio-Escalante, E.-R., Mendez-Vergaray, J. y Flores, E. (2023). Estrategias de afrontamiento al síndrome de burnout en médicos-docentes universitarios en postpandemia. *Revista Vive*, *6*(18), 780–801. https://doi.org/10.33996/revistavive.v6i18.263

Esteve, J. M. (1994). Malestar docente: el aula y la salud de los profesores. Paidós.

Jiménez, J. y Silva, R. (2024). Análisis sobre estrés laboral y salud mental en docentes del Instituto Tecnológico Mariano Samaniego. *Revista Conrado*, *20*(99), 39–51.

Lazarus R. y Folkman S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Paredes, M., Viloria, H., Lozada, D. y Guale, J. (2021). Burnout y afrontamiento en docentes universitarios de Ecuador, 2020. *Gicos*, *6*(4), 39–54.

Sánchez, C. (3 de septiembre de 2017). *La construcción del estado del arte.* Universidad Autónoma de Tlaxcala. Debates en evalaución y curriculum/Congreso Internacional de Educación Curriculum, Tlaxcala.

Wilczek-Rużyczka, E y Wyszyńska-Michalec, J. (2023). Level of occupational burnout, perceived stress and life satisfaction amongst university teachers. *Acta Neuropsychologica*, *21*(1), 1–20. https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.29

Las barreras en la educación especial e inclusiva desde la experiencia de los docentes de UDEEI*

*Rafael Rodríguez Hernández***

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las experiencias docentes de los maestros especialistas de la UDEEI, sobre la educación especial e inclusiva, se enfocó en la educación inclusiva, siendo uno de los conceptos que en la actualidad se ha desarrollado con frecuencia y que atreves del tiempo ha cambiado las definiciones y objetivos de manera teórica, práctica y normativa. Siendo un tema de suma relevancia para las escuelas y los docentes ya que tienen que estar preparados para abordar las metodologías, técnicas y estrategias que se manejan cada día en sus labores escolares, con esto se derivan las barreras que se enfrentan a través de su quehacer profesional, teniendo en cuenta sus maneras de solventar estas dificultades para poder tener mayor facilidad de llevar a la práctica todos los conocimientos, teorías y normas que se rigen en el labor cotidiano del docente, teniendo en cuenta que muchas ocasiones todas estas actitudes y dinámicas no se observan a simple vista. Con la finalidad de interpretar las experiencias de los docentes desde diversos aspectos de su vida y su trayectoria profesional, tomando un enfoque cualitativo, utilizando el método de relato de vida.

Palabras clave: experiencia profesional, educación básica, educación especial, educación inclusiva.

* Línea temática: experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Programa de posgrado en pedagogía, Doctorado en pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
rrh94.arc@gmail.com

Introducción

Educación especial

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI, 2021), en nuestro país hay 6,269,277 de personas con alguna discapacidad o un problema de condición mental de 15 años o más, de los cuales 19% (1.2 millones) no sabe leer ni escribir un recado, este porcentaje es casi cuatro veces mayor a lo que representa en la población sin discapacidad que equivale al 4% (3.3 millones). Estas cifras son de suma importancia, para comprender qué está pasando en la educación para este sector de la población mexicana.

La educación inclusiva y especial han sido temas que se han estudiado en el marco del derecho que tienen los ciudadanos de recibir una educación de calidad. El Estado tiene la obligación de establecer y hacer cumplir las normativas pertinentes para el ingreso, permanencia, participación y egreso de todas las personas con o sin discapacidad. Por otra parte, la educación especial han sido abordadas desde diferentes enfoques, con sus respectivas implicaciones teóricas y prácticas, sin embargo, para este estudio ocuparemos el concepto ocupado por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que define a la educación especial como aquella que busca:

> [...] identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con capacidades y aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje en un contexto educativo incluye, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género. (2018, p. 162)

En 1992, se crearon las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que se encargaban de apoyar a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) para que, paulatinamente, pudieran integrarse a la enseñanza regular. En ese momento, era el término utilizado para referirse a los alumnos con que tuvieran barreras para el aprendizaje. (Brunot, 2019)

La USAER recibía a los alumnos que eran canalizados de las escuelas regulares, para ofrecerles un apoyo de manera individual y separada del grupo,

es decir, una intervención especializada. Sin embargo, a partir del año del 2015 la Dirección de Educación Especial, que opera sólo en la Ciudad de México, transforma a las USAER a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), con el fin de brindar una educación inclusiva y de calidad, y respetando los derechos de los alumnos sin sacarlos del aula, sino que lo que se busca ahora es intervenir en los tres contextos del alumnado: el escolar, el áulico y el sociofamiliar. En otras palabras, la UDEEI es un servicio educativo especializado que, en con apoyo de docentes y directivos de cada plantel educativo, fortalecen y garantizan el ejercicio al derecho de una educación de calidad con equidad, su población objetivo es la de los alumnos que se encuentran en situación de riesgo de exclusión. Su labor es ofrecer estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, para generar ajustes razonables, así como brindar orientación a madres, padres de familia o tutores (SEP, 2015). En otras palabras, la educación especial e inclusiva está enfocada a la disminución de las barreras que se presentan en los contextos socio-familiares, escolares y áulicos para una mejor calidad educativa para los alumnos.

Planteamiento del problema

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en su Boletín mensual (2022), titulado Educación en Movimiento, muestra a nivel nacional los datos recuperados sobre los servicios de educación especial. Ahí, se señala que el Sistema Educativo Nacional (SEN) tiene gran reto en cumplir con los objetivos de una verdadera educación inclusiva, teniendo como principios la justicia social, para mejorar el acceso y las condiciones de vida de los niños y niñas. Para ello, se contemplan los dos servicios existentes en la educación básica que atienden a los alumnos que se enfrentan a barreras para ejercer su derecho a la educación, éstos son los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER o UDEEI en la Ciudad de México.

De acuerdo con MEJOREDU (2022) existen 1,667 CAM en el país, que atienden a 70,036 estudiantes de educación básica con 13,166 docentes, Además, 4,702 USAER distribuidas en todo el territorio nacional que ofrecen apoyo a 497,555 estudiantes, con 29,973 docentes. Ambos servicios ofrecen una atención especializada a los estudiantes con condiciones de discapacidad, dificultades y trastornos, entre ellas: dificultad severa de conducta, de comunicación y aprendizaje, trastornos del espectro autista, trastorno de déficit de aten-

ción e hiperactividad, aptitudes sobresalientes y otras derivadas de la diversidad social, cultural o lingüística, así como estudiantes con discapacidad como, ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, intelectual, psicosocial y múltiple. Ambas representan una labor compleja para todos los docentes, aunque cuenten con el grupo de los maestros especialistas en el área, debido a las barreras institucionales que limitan el logro de una educación inclusiva como lo marca las leyes y normas del SEN.

Con respecto a los datos recopilados en los Indicadores Estatales de la Mejora Continua de la Educación en la Ciudad de México (CDMX), se identificó, que en los CAM, tienen en atención al 5.7% de alumnos con alguna discapacidad, que son aproximadamente a 7,004 estudiantes integrados en la institución. Y por parte de la UDEEI, tiene en atención al 11.4% de alumnos con alguna condición, oscilando en 53,117 estudiantes solamente en la educación básica a través del ciclo 2018-2019, teniendo una mayor atención a nivel primaria con un 51.6% matriculados en CAM y en USAER a 57.8% alumnos. Cabe de mencionar que esta información también incluye a las UDEEI, en la CDMX, de manera implícita, ya que todavía el AEFCM no dispone de manera separada los datos de las UDEEI y de las USAER, siendo servicios similares, sólo las primeras operan sólo en la CDMX, mientras que las segundas en todo el país (MEJOREDU, 2021).

Con base en este breve panorama, nos hacemos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las experiencias de los maestros especialistas de las UDEEI respecto de su labor en la educación inclusiva y especial?
- ¿De qué manera los maestros especialistas de las UDEEI definen a la educación inclusiva y a la educación especial?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales en las que trabajan los maestros especialistas de las UDEEI?
- ¿Cuáles son sus expectativas, necesidades y opiniones respecto a la labor que desarrollan en la UDEEI?

Objetivo general

Analizar las experiencias docentes de los maestros especialistas de la UDEEI, sobre su labor tanto en la educación especial como en la educación inclusiva.

Particulares

a) Conocer la definición de los maestros especialistas de las UDEEI han construido sobre la educación especial y la educación inclusiva.
b) Identificar las condiciones institucionales en las que trabajan los maestros especialistas de las UDEEI.
c) Analizar las expectativas, necesidades y opiniones de los maestros especialistas de las UDEEI.

Supuesto

Las experiencias de los maestros especialistas de la UDEEI son complejas porque se enfrentan a múltiples obstáculos, las cuales no les permiten desempeñar su trabajo adecuadamente. La escasez de recursos, los constantes cambios de los planes y programas de estudio, la falta de condiciones institucionales de la UDEEI, así como en las normas y procesos de transición de la educación especial a la educación inclusiva son algunos de los factores que imponen barreras a los docentes y dificultan su trabajo en la inclusión de todos los estudiantes.

Desarrollo

Educación inclusiva

Sobre la educación inclusiva se han desarrollado diferentes planteamientos, conceptuales, empíricos, estadísticos, entre otros, sin embargo, como señalan Echeita, y Ainscow (2011) hace falta poner acción a todas estas iniciativas para generar una verdadera educación inclusiva y de calidad. La inclusión va más allá de identificar los factores que intervienen en la educación y sus limitantes, sino que es un trabajo de todos, estudiantes, profesores, autoridades educativas y de la misma comunidad. La inclusión es un proceso que busca responder a la diversidad de cada alumno y aprovechar sus diferencias para que para el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento de su participación.

Para Booth y Ainscow (2000) la educación inclusiva, "se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (p. 10). Un concepto importante para la educación inclusiva es el de las barreras. Echeita, y

Ainscow (2011) sostiene que las barreras impiden el ejercicio efectivo de los derechos y que, para identificar estos puntos ciegos entre las barreras y la inclusión, primero se necesita recuperar información lo más cercana posible a lo que experimentan las personas, ya que ellas son quienes las enfrentan y las viven cotidianamente, para posteriormente diseñar acciones que permitan eliminar las eliminar las barreras detectadas.

Barreras para la inclusión

El concepto de barreras surgió en el campo de los estudios de discapacidad, sin embargo, actualmente, su significado se ha extendido y no se enfoca solamente a las personas con discapacidad o que estén en situación de vulnerabilidad, sino que es un término que puede aplicarse en cualquier contexto y situación. Existen diversas definiciones sobre las barreras, una de ellas es la elaborada por Echeita y Ainscow (2011), en donde las barreras se refieren a las carencias y la falta de recursos, como métodos de enseñanza, currículos pocos flexibles, así como la falta de capacitación y condiciones para el personal docentes, que impiden y limitan la participación, presencia y aprendizajes de los alumnos.

Para esta investigación el concepto que se utilizará es el de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el documento titulado: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, 2019), el cual menciona que el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) son condiciones ya sean organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales que el mismo sistema educativo genera y que impiden el aprendizaje y la participación de todos. Se ocupará este concepto con el propósito de entender la normativa que utilizan los maestros especialistas de la UDEEI para realizar su trabajo y poder conocer las barreras a las que enfrentan en las condiciones instituciones durante de su labor cotidiana.

Se ocupará la clasificación que establece la SEP, que distingue entre barreras estructurales, normativas y didácticas, esto es para facilitar su identificación de lo que presentan cualquier persona dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (SEN):

Barreras Estructurales: esta barrera es el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan estructural y sistemáticamente que dichas

personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la diversidad sin discriminación. (p. 9). Es decir, les deja sin oportunidades y en condiciones desiguales e inequitativas a las personas con mayor vulnerabilidad. Son las barreras de índole más general que se constituyen en fuente de actitudes, prácticas y políticas que invisibilizan, etiquetan o discriminan a las personas, y que impactan la relación del sistema educativo con el entorno (SEP, 2019).

Las *Barreras Normativas:* son barreras que provienen de leyes, ordenamientos, lineamientos, disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones, en vez de permitir el derecho efectivo a la educación en su sentido más amplio, impide una accesibilidad a la minoría. En general, tienen que ver con disposiciones que, aun bajo su aparente inocuidad y neutralidad, terminan impidiendo el acceso, dificultando el trayecto formativo o limitando el aprendizaje y la participación de estudiantes (SEP, 2019).

Y por último las *Barreras Didácticas:* se refiere a aquellas barreras que se dan en el acto educativo y en las mismas prácticas educativas y actitudinales dentro del entorno escolar. Son aquellas acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje de los educadores que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector del estudiantado, por lo general procedente de sectores en situación de vulnerabilidad (SEP, 2019).

Cabe señalar que las barreras no se producen de manera separada, sino que articulan y refuerzan una con otra incrementando el riesgo de exclusión de los estudiantes con discapacidad, porque enfrentan más dificultades en sus trayectorias educativas que el resto de los alumnos. En este estudio se tomarán estos conceptos para conocer la experiencia de los docentes en la educación inclusiva y especial.

Metodología de estudio

Enfoque

El enfoque de la investigación será cualitativo, dado que fundamentalmente se busca investigar la problemática "desde dentro" (Bisquerra, 1989), recuperando las experiencias y significados de los maestros especialistas de UDEEI. En otras

palabras, se busca analizar, desde la perspectiva de los sujetos, los aspectos de la realidad, en este caso, las experiencias que tienen de la labor que realizan en la educación especial y la educación inclusiva. También, nos interesa acercarnos a la interpretación que ellos le dan a su trabajo, los significados, la forma en que describen los hechos, la información que reconstruyen y el sentido que le atribuyen a su trayectoria (Vargas, 2011).

Método

Se ocupará el método de relato de vida o *life story*, el cual ofrece un marco interpretativo amplio para acercarse a la experiencia humana, así como para llegar al sentido que los individuos atribuyen a los hechos y acciones a lo largo de su vida (Pujadas, 1992). Los relatos de vida permiten identificar aspectos específicos que se requieren retomar a través de la narración de los testimonios biográficos de la persona, teniendo en cuenta sus vivencias, experiencias y relatos personales. Este método ofrece un marco interpretativo para conocer los valores humanos y significados de la cultura y contextos sociales particulares del sujeto, que a su vez le posibilitan construir vivencias y tomar decisiones (Colás, 1998, Ruiz, 2012).

Técnica

Se utilizará la entrevista semiestructurada, Massol, Dorio y Sabariego, (2004), mencionan que las entrevistas semiestructuradas requieren de un guión determinado con preguntas abiertas para que la información que se recolecta sea de forma más amplia por parte del entrevistado, generando un conocimiento holístico a través de sus vivencias. Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987), explican que esta técnica es una herramienta precisa para adquirir conocimientos sociales por parte de los sujetos de investigación, teniendo como resultado, relatos verbales, historias de vida y aspectos personales de gran relevancia para el análisis.

Selección

Se consideró ocupar la selección tal como la definen Goetz y LeCompte (1988), como un procedimiento relacionado con la elección de determinados perfiles de la población que se pretende estudiar. Para ello, es necesario que el investi-

gador estipule ciertos criterios teóricos y conceptuales que le ayuden a tener características empíricas en la población, es decir, estos criterios deben ser específicos para que el muestreo sea pertinente para del planteamiento del problema.

La selección basada en criterios permite seleccionar a los individuos teniendo ciertos parámetros que no son alternativos, sino que se busca una población representativa y significativa de la investigación. Mejía (2000) menciona que este tipo de muestreo es fundamental para estudios que tengan parámetros teóricos específicos que van definiendo la composición estructural de los sujetos que se pretenden estudiar. Para esta investigación los parámetros y criterios que delimitan la selección para los informantes son:

a) Que ejerzan o trabajen en la UDEEI
b) Que tengan por lo menos 5 años de experiencia en la UDEEI
c) Que al momento de la entrevista estén en servicio activo en educación básica

Sujetos de estudio

Se entrevistará a 8 maestros especialistas de la UDEEI y a 1 director del servicio, cada uno se encuentra en ocho escuelas, siendo 3 preescolares, 3 primarias y 2 secundarias, teniendo toda la trayectoria del Nivel básico en la educación. Las instituciones educativas mencionadas se encuentran en la zona centro de la CDMX.

Las instituciones educativas que se encuentran con el servicio de UDEEI, se encuentran en la alcaldía Cuauhtémoc en la CDMX, la cuales se encuentran en colonias con altos índices delictivos, tales como: Atlampa, Tlatelolco, San Simón y Exhipodromo de Peralvillo. La zona de supervisión de Educación Especial es la I – 14, la cual cuenta con cinco UDEEI, para esta investigación solo se tomara una sola UDEEI con el número correspondiente 60, que cuanta con 8 maestros especialistas de la UDEEI y a 1 director del servicio, cada uno se encuentra en ocho escuelas, siendo 3 preescolares, 3 primarias y 2 secundarias, teniendo toda la trayectoria del Nivel básico en la educación.

Consideraciones finales

Uno de los papeles fundamentales para la educación son los docentes, cuya labor no es simplemente impartir una clase, haciendo planeaciones, evaluando

trabajos, generar estrategias de aprendizajes o escuchar a los alumnos. Sino que es un pilar en la estructura educativa en donde puede generar grandes motivaciones en los alumnos o desilusiones. Las experiencias que viven los docentes muchas veces son opacadas o negadas por las reglas o normativas técnicas o burocráticas que rigen el sistema educativo, siendo ocultadas bajo la mirada de lo éticamente correcto. Pero si se describen dichos relatos de las experiencias vividas, se construye una visión más allá de los muros de las instituciones educativas, conociendo una mirada reflexiva, crítica, de divulgación y hasta de denuncia sobre los espacio, prácticas y dinámicas escolares que se presentan a cada día los docentes en las escuelas. El proceso de este estudio, es realizar los instrumentos para la realización de entrevistas con ciertos parametros para empezar el trabajo de campo como las pruebas pilotos, y una encuesta, asi como tambien tener a los informantes para el consetimiento informado sobre la investigación. Posteriormente la recopilación de información recabada para la transcripción y empezar en analisis de las respuesta generadas por cada informante.

Referencias

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Manchester: CSIE

Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, *9*(18), 69-109. https://doi.org/10.21696/rcsl9182019815

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Ciudad de México. Información del ciclo escolar 2018-2019. México, Ciudad de México.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Ciudad de México. Año 1, (Núm. 9). Recuperado de https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/boletin/servicios-de-educacion-especial

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación, TEJUELO. Didactics of Language and Literature. Education*, *12*, 26-46. https://tejuelo.unex.es/article/view/2497

Echeita, G., y Fernández, L. (2021). Escuelas inclusivas, colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva, guía para la formación a través de recursos audiovisuales. Santiago de Chile: OEI

Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Ediciones Morata. S.A.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23 (1), 243-263. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71921

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (Datos Nacionales)* (Núm.713/21). Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf

Massol, I., Dorio I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 336-337). Madrid: La Muralla.

Mejía, J. (2000). Muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, *4* (5), 165 - 180. https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851

Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. España. Madrid Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* [5ta edición]. Bilbao: Universidad de Deusto.

Secretaría de Educación Pública. (2015). Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva, México. Recuperado de https://es.slideshare.net/usaer_39/unidad-de-educacin-especial-y-educacin-inclusiva-planteamiento-tcnico-operativo

Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. México. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022*). Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación inicial, básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México 2022-2023*, México. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2022/Guia-Operativa-Organizacion-Funcionamiento-Servicios-Educacion-Basica-Especial-Adultos-Escuelas-Publicas-Ciudad-Mexico.pdf

Sevilla, E., Martín, ,J, y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, *18*(78), 115-141. Recuperado en 15 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlng=es

Taylor, J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Argentina: Paidós Ibérica.

Vargas, X. (2011). ¿*Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Jalisco: ETXETA

Concepciones docentes en la práctica con el modelo EPR en una institución de educación superior privada*

*Ruth Yareli Simón Mendoza***

Resumen

Esta ponencia presenta los avances de una investigación doctoral, titulada *Caracterización de concepciones docentes en la práctica con el modelo EPR en una institución de educación superior privada*. El modelo EPR (Epistémico-Pragmático-Relacional) fue desarrollado por Isabell Vinatier en 2013 y adaptado a la realidad mexicana por Berta Fortoul y Cecilia Fierro. La investigación tiene tres objetivos específicos; sin embargo, el avance que se presenta corresponde al primero de ellos: describir la práctica docente de los profesores de educación superior a partir de los polos del modelo.

Se parte del supuesto de que las concepciones de los docentes orientan su práctica, ya que, en función de ellas, toman decisiones sobre cómo se enseña, se aprende y se evalúa. El enfoque es cualitativo y el diseño, flexible. Se aplicaron dos técnicas de recolección de datos: la observación y la entrevista. Los sujetos de estudio son docentes de la Academia de Ingeniería de una institución de educación superior privada de la ciudad de Puebla. Se identificó que la práctica de estos docentes se sitúa principalmente en los polos pragmático y relacional.

Palabras clave: práctica docente, docencia universitaria, enseñanza, didáctica universitaria.

* Línea temática: Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente y de las y los académicos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Doctorado Interinstitucional en Educación, octavo semestre.Universidad Iberoamericana Puebla. rsimonmendoza@gmail.com

Introducción

Las concepciones docentes se desarrollan a partir de los marcos de referencia del profesorado, como su historia de vida, carrera y personalidad. También están influenciadas por sus creencias en relación con su profesión y los procesos formativos de su disciplina, los cuales orientan las estrategias de enseñanza y las formas de entender el aprendizaje (Caballero y Bolívar, 2015). Ahora bien, según López et al. (2017) las concepciones condicionan la interpretación de las situaciones educativas y la práctica pedagógica, lo que orienta la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, la manera en que se desarrolla la práctica docente.

Los docentes universitarios no fueron formados para la docencia, sino para aplicar conocimientos y resolver problemas relacionados con la formación disciplinar (Montenegro, 2020). Según Moscoso y Hernández (2015) desarrollan su práctica a partir de conocimientos intuitivos y empíricos heredados de sus antiguos profesores. Así, la concepción profesional guía a los docentes en la toma de decisiones; sin embargo, es posible que no sean conscientes de ello, lo que puede obstaculizar la manera en que desarrollan su práctica docente, dado que la enseñanza universitaria es un proceso más complejo que simplemente enseñar una disciplina, ya que implica gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto específico, con contenidos determinados y alumnos con características particulares (Zabalza, 2007).

Esta investigación parte del siguiente supuesto: las concepciones de los docentes influyen en la interpretación de las situaciones educativas y en su práctica pedagógica (López et al., 2017).

Se realizó una revisión de literatura sobre las concepciones docentes en las bases de datos DIALNET y EBSCO, abarcando el periodo de 2013 a 2023. Se seleccionaron y analizaron 25 investigaciones, entre las cuáles se publicaron más estudios de Argentina y Colombia. De México, en cambio, solo se identificó un reporte de investigación. Respecto a la comprensión de las concepciones docentes, se puede señalar que es un término complejo, debido a sus diversas interpretaciones. El enfoque teórico que más ha orientado las investigaciones es el de las teorías implícitas. En los estudios se identificaron varios objetos de las concepciones docentes: enseñanza, aprendizaje, conocimiento epistemológico y pedagógico. La enseñanza fue el objeto de concepción más estudiado, abordado en más de la mitad de los estudios.

Ahora bien, la relación entre concepciones y prácticas docentes ya está establecida. El contexto de las instituciones de educación superior, como las políticas de evaluación, promoción y formación, entre otras, interviene y, muchas veces, determina el desarrollo de la identidad profesional docente, que de ninguna manera es estática, sino que evoluciona con los cambios en dichas instituciones (Caballero y Bolívar, 2015).

Por lo tanto, cuanto más se acerquen a la relación concepciones-docentes-prácticas en diferentes contextos universitarios, mejorará la comprensión de este fenómeno, lo que permitirá derivar recomendaciones que incidan en la mejora de las prácticas docentes universitarias. Asimismo, se ampliará el campo de estudio del pensamiento docente, a partir del análisis de la práctica in situ, donde se identificarán las estructuras conceptuales del docente y las relaciones entre ellas.

Por lo que, se desarrolla un estudio en una institución de educación superior privada con docentes de la Academia de Ingeniería, ámbito en donde los docentes adoptan metodologías de enseñanza tradicionales, a pesar de estar inscritos en un programa de formación docente diseñado por la institución para implementar estrategias de formación y profesionalización. El programa incluye cursos y certificaciones con el objetivo de que los docentes se identifiquen con la filosofía institucional y desarrollen habilidades pedagógicas.

Sin embargo, la iniciativa parece no ser suficiente, como lo demuestran los altos índices de deserción en los programas educativos mencionados anteriormente. Entre las razones por las cuales los alumnos solicitan darse de baja se encuentran la carga excesiva de trabajos, desacuerdos con el docente y con su metodología de enseñanza. La evaluación docente realizada por los alumnos indica que los docentes no aceptan comentarios sobre sus actitudes y metodología de enseñanza.

De ahí que se plantee el siguiente objetivo: describir la práctica docente de profesores de educación superior a partir de los polos del modelo EPR.

Desarrollo

Enfoque teórico-metodológico

Las concepciones docentes se ubican en el campo de estudio del pensamiento del profesor. Según Pérez y Gimeno (1988) comenzaron a ser estudiadas a

finales de la década de los 60 y se consolidaron hasta 1974. A partir de esa fecha, surgieron nuevas investigaciones sobre la práctica docente, centradas en el pensamiento docente, que se llevaron a cabo desde dos enfoques principales: el cognitivo y el alternativo. En el enfoque cognitivo, se identifican procesos formales de pensamiento, exclusivamente psicológicos, orientados hacia la incorporación de contenidos, ideas y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje en un contexto pedagógico. Por otro lado, el enfoque alternativo (Pérez y Gimeno, 1988) considera que el pensamiento pedagógico del docente, un pensamiento práctico, es "una mezcla singular de teorías formales y conocimientos extraídos de la experiencia vital y profesional o asimilados de la tradición y la cultura profesional y extraprofesional" (p. 59). Por lo tanto, no existe un modelo de comportamiento de los docentes que sigan de manera rigurosa; es decir, no hay un único modelo de comportamiento en el aula.

En esta investigación, las concepciones docentes se estudian desde el enfoque alternativo, para lo cual se eligió el modelo EPR, que está integrado por tres polos: Epistémico, Pragmático y Relacional. Este modelo fue desarrollado por Isabell Vinatier en 2013 y adaptado a la realidad mexicana por Berta Fortoul y Cecilia Fierro (Fortoul y Fierro, 2021). El modelo tiene fundamentos en el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, quien considera la interacción social y los significados compartidos como elementos clave para el desarrollo del aprendizaje. Además, establece que este proceso no es automático, sino formativo, ya que se analizan y revisan los significados de los sujetos con el fin de orientar y formar sus actos (Blumer, 1982).

El modelo EPR se compone de conceptos teóricos que facilitan la comprensión de la práctica docente, abarcando tres polos: los saberes del docente (Epistémico), el desarrollo de la progresión de la secuencia escolar (Pragmático) y su posición subjetiva frente a los estudiantes (Relacional). Estos polos representan distintas lógicas de actuación en el aula que ocurren simultáneamente; por lo tanto, no pueden abordarse de manera independiente (Vinatier, 2021). De cada polo se desprenden subcategorías que proporcionan mayor especificidad sobre las acciones del docente en el aula, a partir de los intercambios con los estudiantes. A continuación, se presentan las categorías y subcategorías.

Tabla 1

Categorías y subcategorías del modelo EPR

Categorías- Polos	Subcategorías
Epistémico	1.1. Índole del saber
	1.2. Dominio del saber
	1.3. Problemas de comprensión de los estudiantes
	1.4. Formas en las que las enfrentó
	1.5. Actividades de aprendizaje
Pragmático	2.1. Actividades de clase
	2.2. Acciones didácticas del docente
	2.3. Estructura de la sesión
	2.4. Organización del trabajo de los estudiantes
Relacional	3.1. Formas de comunicación
	3.2. Intenciones de la comunicación
	3.3. Relaciones entre docente y estudiantes

Fuente: construido a partir de Vinatier (2021).

En la presente investigación se adopta un enfoque cualitativo con un diseño flexible, propuesto por Mendizábal (2006) que es de tipo abierto, ya que plantea la posibilidad de modificar aspectos de la realidad estudiada. Se caracteriza por la actitud abierta y expectante del investigador a lo largo del proceso de investigación.

Las técnicas utilizadas para recolectar datos en el campo son la observación y la entrevista. A través de los registros de observación, se obtuvo información sobre la práctica docente tal como ocurre en el aula. Según Rodríguez et al. (1999) la observación permite identificar aspectos característicos de conductas que generalmente escapan a la atención o que no se pueden traducir en palabras. La entrevista se aplicó con el fin de que el docente explicara qué piensa cuando planifica o realiza una acción y por qué actúa de esa manera. Según Vasilachis de Gialdino (2006) la entrevista es indispensable para profundizar en la comprensión de los significados y opiniones de los sujetos de investigación. El tipo de entrevista que se aplicó fue la semiestructurada, propuesta por Martínez (2006) quien menciona que se trata de un diálogo coloquial.

Se observó a dos docentes de la Academia de Ingeniería. A estos docentes se les cambió el nombre por razones de respeto y confidencialidad. Es importante mencionar que las entrevistas se realizaron en la misma semana que las sesiones de observación. Las sesiones de observación de clase se realizaron de febrero a

abril de 2024. Para realizar este proceso no se siguió un formato estructurado, sin embargo, los registros no fueron libres, pues, previamente se analizaron las categorías y subcategorías del modelo EPR. Se registró todo lo que sucedía en el aula. Cada clase tuvo una duración aproximada de 120 minutos, en total se realizaron quince registros de observación; ocho de un docente y siete del otro.

El análisis de los datos se realizó en dos etapas, en la primera se hicieron lecturas detalladas de cada registro de observación para identificar las acciones del docente, las cuales se clasificaron en cada categoría y subcategoría en una matriz de análisis por registro de observación. Algunas acciones resultaron confusas, sin embargo, se organizaron de acuerdo con una primera interpretación. Una vez que se clasificaron, se procedió a formular preguntas que correspondan a dichas acciones. Las respuestas de los docentes sobre sus acciones mostraron que una acción pertenece a dos o más categorías y subcategorías. En la segunda etapa del análisis, se identificaron y se señalaron las relaciones entre categorías y subcategorías en la matriz.

Resultados

Se presenta aquí la práctica de un solo docente. El análisis sugiere que su práctica se desarrolla principalmente entre los polos pragmático y relacional del modelo. En el polo pragmático, se identificaron tres relaciones en las subcategorías: acciones didácticas del docente y organización del trabajo de los estudiantes; actividades de clase y acciones didácticas; actividades de clase y organización del trabajo de los estudiantes. Entre el polo pragmático y relacional se identificaron más relaciones. Las subcategorías que más se relacionan entre estos polos son: acciones didácticas del docente e intenciones de la comunicación, con un total doce relaciones. También, las subcategorías acciones didácticas del docente y relaciones entre docente y estudiantes, con once relaciones. Por otro lado, las subcategorías que menos se relacionan entre estos polos son: actividades de clase e intenciones de la comunicación, ya que solo se encontró una relación.

A continuación, en la Tabla 2 se muestra un fragmento del análisis del polo pragmático, donde se pueden observar dos tipos de relaciones: las que ocurren dentro del mismo polo y las que se dan entre este polo y el polo relacional. Para diferenciarlas, se ha utilizado el color rosa para las primeras y el color azul para las segundas. Además, para distinguir las respuestas de acuerdo con cada categoría, se han señalado de la siguiente manera: Epistémico (letras en negrita),

Pragmático (cursivas) y Relacional (subrayado). Cada subcategoría tiene una abreviatura que se utiliza en las respuestas del docente para indicar si pertenecen a dos o más subcategorías del mismo polo o de diferentes polos. Estas abreviaturas se indican entre paréntesis.

Tabla 2

Fragmento del análisis del polo pragmático

Polo pragmático			
Subcategoría	Observación	Entrevista	Respuestas
Actividades de clase (ac)	Docente: "pongan atención, ¿qué tenemos que hacer primero?, ¿cómo nombras las variables?" Docente: preguntó "¿cuánto es la suma del 1 al 100?"	¿Por qué realizas preguntas cuando explicas? ¿Por qué les preguntaste cuánto es la suma del 1 al 100?	Porque siento que algunos les cuesta entender (ree), pero no pasa nada, vuelvo a explicar Como un ejercicio de lógica para desarrollar la habilidad del pensamiento (ad)
Acciones didácticas del docente (ad)	Docente: "Si sus compañeros del pizarrón terminan antes, solo voy a firmar a ellos"	¿Cuál fue la razón de comentar que si terminan primero los estudiantes que realizan el ejercicio en el pizarrón solo firmaras a ellos?	Para hacer un tipo de competencia (ic) y se apuraran a resolverlo

En el polo relacional se encontraron seis relaciones, cinco de las cuales corresponden a las subcategorías: intenciones de la comunicación y relaciones entre docente y estudiantes, y una relación en las subcategorías formas de comunicación e intenciones de la comunicación. A continuación, se muestra un fragmento de este polo en la Tabla 3.

Tabla 3

Fragmento del análisis del polo relacional

Polo relacional			
Subcategoría	Observación	Entrevista	Respuestas
Intenciones de la comunicación (ic)	Docente: se sienta en el escritorio mientras los estudiantes trabajaban Docente: comentó: "el otro día hice un curso del chat GPT ese programa hace maravillas, el chat es una inteligencia"	¿Por qué te quedas sentado mientras los estudiantes realizan las actividades? ¿Por qué les comentaste que habías realizado un curso del chat GPT?	Para darles su espacio y no atosigarlos Para motivarlos y conozcan que hay más cosas con las que se pueden preparar. Siento que ellos se cierran a conocer y en ingeniería hay posgrados y varios cursos (ree)
Relaciones entre docente y estudiantes (ree)	Docente: eligió a dos estudiantes	¿Cuál fue la razón de elegir específicamente a los estudiantes?	Porque detecto que tienen más dudas, por eso los pasé

Finalmente, respecto a su práctica en lo epistémico, se encontraron ocho relaciones, de las cuales seis se encuentran en las subcategorías: dominio del saber y actividades de aprendizaje, mientras que solo dos están en las subcategorías: índole del saber y dominio del saber. También se encontraron cuatro relaciones entre el polo epistémico y el pragmático: dos en las subcategorías actividades de aprendizaje-acciones didácticas, una relación en las subcategorías dominio del saber y estructura de la sesión, y una más en las subcategorías formas en las que enfrentó los problemas de comprensión y acciones didácticas del docente. En la Tabla 4, se presentan algunas de estas relaciones.

Tabla 4
Fragmento del análisis del polo epistémico

Polo epistémico			
Subcategoría	Observación	Entrevista	Respuestas
Dominio del saber (dm)	Docente: dibuja en el pizarrón una figura y dice: "tienen que aprenderse esta figura. Para ello, vamos a realizar un ejercicio"	¿Cuál fue tu intención de realizar un ejercicio para que se aprendieran una nueva figura?	Para no hacerlos bolas, porque los estudiantes quieren resolver los ejercicios usando todas las figuras (ap) y lo que quiero es que verifiquen que cada figura tiene una manera de usarse
Formas en las que las enfrentó los problemas de comprensión (fep)	Estudiante: "no me sale, profe" Docente: "mira al pizarrón te explico". Los estudiantes estaban muy atentos a la explicación	¿Por qué explicaste el ejercicio para todos?	Lo expliqué en el pizarrón con la intención de reafirmar el procedimiento del ejercicio (ad)

Consideraciones finales

La práctica del docente analizado en esta ponencia, a partir del modelo EPR, se ubica principalmente en los polos pragmático y relacional, mientras que el polo epistémico es el que presenta menos relaciones entre las subcategorías de los demás polos. Sin embargo, el polo pragmático es el que tiene la menor cantidad de relaciones entre sus subcategorías. Esta descripción servirá de base para la toma de decisiones durante el proceso de investigación y el diseño de una estrategia que permita alcanzar el objetivo general de la investigación doctoral: caracterizar las concepciones de los docentes a partir del modelo EPR.

Referencias

Blumer, H. (1982). Interaccionismo simbólico. Hora, S.A.

Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. REDU, 13(1), 57-77. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/137754/Caballero?sequence=1

Fierro, C. y Fortoul, B. (2021). Reflexionar las prácticas docentes. Dos modelos de análisis. En B. Fortoul y C. Fierro (Ed.), Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo (pp. 137-169). Newton.

López, M.J., Merlo, L., Fuentes, A., Piccioni, F. y López-Vernengo, A. B. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. FEM: Revista de la Fundación Educación Médica, 20(4), 183-190. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000400005

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). IIPSI, 9(1), 123-146. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Ed.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 65-105). Gedisa.

Montenegro, J. (2020). La calidad en la docencia universitaria. Una aproximación desde la percepción de los estudiantes. Educación, 29(56), 116-145. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/22021/21415

Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. Revista Cubana de Educación Superior, 34(3), 140-154. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tlng=es

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje, (42), 37-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2ª ed.). Aljibe.

Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Siglo XXI Editores.

Vinatier, I. (2021). Fundamentos teórico y metodológico de un análisis interaccionista del proceso de enseñanza-aprendizaje en clase: el modelo EPR. En B. Fortoul y

C. Fierro (Ed.), Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo (pp. 105-136). Newton.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23-64). Gedisa.

Zabalza, M. A. (2007). La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas (3.ª ed.). NARCEA.

Relación entre liderazgo transformacional y el clima escolar con el bienestar laboral de los docentes de preescolares y primarias rurales y urbano marginales: Un enfoque mixto*

*Velia Dioscelina Alfaro López***

Resumen

La presente investigación analiza la relación entre el liderazgo transformacional, el clima escolar y el bienestar laboral de los docentes en centros educativos. Se parte del reconocimiento de que las prácticas directivas cotidianas —como la asignación de tareas, el seguimiento del desempeño y la promoción del trabajo colaborativo— influyen directamente en la dinámica organizacional y bienestar del entorno escolar. El estudio se fundamenta en la noción de liderazgo transformacional, caracterizado por su capacidad para inspirar, motivar y generar cambios significativos en los miembros de una organización, con impacto positivo en el clima escolar y en la percepción de bienestar docente. A partir de un enfoque mixto, se busca identificar el estilo de liderazgo predominante, las manifestaciones percibidas de liderazgo transformacional, la definición del clima escolar desde la perspectiva docente y los significados atribuidos a la relación entre estas variables y el bienestar emocional. La hipótesis central plantea que existe una relación positiva entre el liderazgo transformacional y el clima escolar con el bienestar laboral de los docentes. Esta investigación se enmarca en el área temática de los sujetos de la educación, aportando al análisis de las relaciones interpersonales e institucionales en el ámbito escolar, y propone una comprensión integral del liderazgo educativo como fenómeno social que inci-

* Línea temática: 4. Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente y de las y los académicos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; 30% de avance.

** Maestría en Metodología de la Investigación, Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades. Universidad Autónoma de Coahuila.
velia.alfaro@uadec.edu.mx

de en la calidad del entorno laboral y en la motivación profesional del personal docente.

Palabras clave: liderazgo transformacional, clima escolar, bienestar laboral

Introducción

Diariamente, el trabajo de los directores consiste en girar instrucciones, asignar tareas, controlar, monitorear, vigilar, revisar, organizar reuniones grupales e individuales, celebrar logros, presentar informes, impulsar al personal, fomentar el quehacer colegiado y motivar. Estas actividades son parte del liderazgo empleadas para asegurar que el centro escolar funcione adecuadamente. Además, gran parte del tiempo se dirige el establecimiento de climas propicios para el desarrollo, capacitación, apoyo, ambiente colaborativo y participativo, y se fomentan mesas, comités, "Coordina el Consejo Técnico Escolar para el análisis y la toma de decisiones colectivas sobre asuntos pedagógicos y de gestión" (SEP, 2024, p. 46), influir en la labor docente con la organización de actividades,toma de decisiones, ayudar y brindar apoyo para el desarrollo de estrategias en situaciones de incertidumbre, requerir e incentivar acciones específicas para mejorar la labor de los docentes.

En relación con la justificación del estudio, el liderazgo ha tenido un impacto significativo a nivel institucional, con objetivos relacionados con la política educativa y la comunidad, a través de los intereses del liderazgo o de la comunidad escolar. Según Burns, citado por Villafuerte Castro (2024):

> Este estilo de liderazgo provoca cambios profundos tanto en las personas como en las organizaciones, rediseñando percepciones, valores y modificando las expectativas y aspiraciones de los empleados. Los seguidores de este tipo de líder experimentan confianza, lealtad y respeto, y debido a su naturaleza transformadora, están dispuestos a esforzarse más allá de lo esperado." (p. 32)

El concepto de liderazgo ha sido abordado desde múltiples disciplinas, lo que ha dado lugar a una amplia variedad de teorías y enfoques a lo largo del tiempo. Según Salazar y Casasola (2024), "el liderazgo constituye un fenómeno de carácter social que emerge exclusivamente dentro de colectivos humanos y, por ende, debe ser estudiado en función de las estructuras sociales específicas en las que se desarrolla" (p. 3).

A lo largo de los años en el campo de la educación el liderazgo transformacional recabado evidencia empírica con atención al análisis de sus dimensiones.

Es el liderazgo de tipo transformacional el que se aborda como objeto de estudio, puesto que diversas investigaciones han observado relaciones significativas entre el estilo de liderazgo y la generación de un clima motivador, a su vez entre el liderazgo transformacional con el bienestar docente.

Para Solís Segura (2022) "los estilos de liderazgo no solo impactan únicamente en el clima organizacional, sino que se correlacionan con otros factores, que de manera reciproca inciden en el ambiente laboral" (p. 4)

Rodríguez Morales (2023) en su investigación titulada: "El liderazgo transformacional y su relación con el clima institucional" concluyen la relación directa entre el ejercicio del líder y el clima escolar.

Por consiguiente, el estilo de liderazgo transformacional se ha visto asociado a resultados e impacto científico-práctico positivo, encontrando relación en algunas dimensiones, como sería el de apoyo y motivación a tu equipo, que sería positivo para la concepción emocionalmente selectiva y en la triada de la justicia interaccional.

Messman et al. (2022) citando a Bass afirma que "A través del liderazgo transformacional las personas líderes buscan que sus trabajadores laboren estimulados por algo más que la meta, que siempre estén pensando en alcanzar más allá de lo que se le pide, teniendo una visión ambiciosa profesionalmente" (p. 33)

Del mismo modo, Bass citado por Mejía Campo (2021) define al liderazgo transformacional como el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo.

A su vez Solís Segura (2022) se refiere al liderazgo transformacional como "proceso mediante el cual una persona se relaciona con otras y crea una unión, aumentando la motivación de todas las personas que tengan a su cargo.

Cada aporte al grupo se ha estudiado y argumentado, se adapta a los cambios de cada situación y, sobre todo, el líder transformacional trabaja profundamente con cada miembro.

Para Casique y Gonzalez (2023):

> Los líderes transformacionales prestan atención a los intereses y las necesidades de desarrollo individual de los seguidores; modifican la conciencia que tienen de los demás, pues los ayudan a ver los viejos problemas de manera nueva y son capaces

de estimularlos e inspirarlos para que hagan un esfuerzo adicional por alcanzar las metas del grupo.

Se plantea también el abordaje del clima organizacional y su relación con el objeto de estudio para lo cual en este apartado se definen algunos conceptos.

Para Soto Contreras (2021) en su investigación titulada "Clima escolar y bienestar docente" refiere que el clima organizacional aparece como un elemento clave en el devenir de cualquier organización, indistinto del tipo de naturaleza que sea, es decir, privada o pública, con o sin fines de lucro, pequeña o grande, etcétera (p. 6)

Ahora bien, la escuela se presenta como una institución cerrada y consciente de su propia estructura organizativa, opera con ritmos e indicaciones propias, estableciendo así un marco que le permite tomar sus propias decisiones y elecciones.

Asimismo, en su investigación titulada Clima escolar: conceptualización y variables, Pérez y Puentes (2022) concluyen que "Existe una relación bidireccional, es decir que el clima escolar se ve afectado por factores estructurales y estratégicos" (p. 17) en estas dos direcciones se identifica la labor del director como líder que posibilite las interacciones, comunicación y fortalecimiento del equipo.

Para Camacho y Díaz-Portilla (2023) "El liderazgo del director tiene una influencia directa en la mejora del clima organizacional observado por los profesores; asimismo, la motivación emergió como el vehículo por el cual se suele afectar al clima escolar"

Por consiguiente, las relaciones que se establecen entre el liderazgo y el clima evidencian estrechas particularidades de una variable con otra.

Sobre bienestar laboral se recuperan investigaciones como la de Delgado y Gahona (2022) que afirman que "En el estudio de las organizaciones, sea cual sea su naturaleza o vocación, cada vez más surge el interés en fenómenos como el compromiso, el bienestar, la satisfacción laboral o las experiencias de efecto positivo en el trabajo. (p. 13)

En relación con el tema, en su artículo de investigación Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria Charria et al (2022) manifiestan que:

> Los resultados permitieron identificar una relación directamente proporcional, esto es, a mejores condiciones laborales, los docentes perciben de manera más favorable su bienestar psicosocial. Dichos aspectos, se relacionan con la calidad de las condiciones de trabajo, como oportunidades de desarrollo promoción, bienestar, identidad y sentido de la profesión docente (p. 75)

En este sentido el presente trabajo se plantea en el área temática No. 9 "Sujetos de la educación" teniendo como margen que contribuirá a entender las relaciones y significados que los directores y docentes les atribuyen a las interacciones que se ejercen en los centros escolares específicamente el liderazgo, el clima escolar y el bienestar laboral de los docentes.

Al respecto Miguel Ángel Díaz Delgado (2020) comenta:

> Se puede conceptualizar el liderazgo educativo como un área de investigación y de la práctica educativa, que analiza las posibilidades de agencia de los sujetos y sus organizaciones educativas con el entramado social (p.12)

El interés radica en observar que la práctica directiva en las escuelas muestra, identifica una relación positiva entre el liderazgo y el clima que se percibe con el bienestar laboral de los docentes. Aunado a esto las pláticas informales con los participantes de la muestra dan evidencia a priori de esa relación positiva.

Con ello la interrogante de investigación planteada es: ¿Cuál es la relación entre el liderazgo directivo transformacional y el clima escolar con el bienestar emocional de los docentes?, dicha interrogante considera algunas otras preguntas de orden secundario: ¿Cuál es el estilo de liderazgo predominante en los centros escolares muestra?, desde sus perspectivas ¿Cuáles son las manifestaciones de liderazgo transformacional que perciben los maestros? ¿Cómo definen los maestros el clima escolar que se vive en sus instituciones?, ¿Qué significado otorgan los docentes al liderazgo y clima escolar con relación a su bienestar emocional?

Como objetivos de esta investigación se propusieron:

Objetivo general

Analizar la relación entre el liderazgo transformacional y el clima escolar con el bienestar laboral de los docentes.

Objetivos específicos

- Identificar el estilo de liderazgo predominante en esos centros escolares.
- Describir las manifestaciones de liderazgo que los maestros perciben en la escuela.
- Definir el clima escolar según la percepción de los propios docentes.
- Reconocer los significados que los docentes otorgan al liderazgo y clima con relación a su bienestar.

Dentro de este marco, se identifican tres variables, dos de ellas de preamplificadoras (Liderazgo y Clima) y una modeladora (Bienestar laboral).

Visto de esta forma, este trabajo de investigación busca la posibilidad de llevar a cabo poner a prueba la comprobación de la siguiente hipótesis: "El liderazgo transformacional y el clima escolar tienen una relación positiva con el bienestar emocional de los docentes"

Desarrollo

Considerando que la docencia implica orientar procesos humanos en entornos altamente complejos y en la época actual, existen teorías del liderazgo que permitan el recorrido de un camino seguro por las diferentes parcelas del liderazgo transformacional y su relación con el clima escolar y bienestar laboral docente.

La presente investigación tiene como referente teórico la Teoría de Bass y Avolio (1993) que establece los elementos fundamentales de este liderazgo son: la capacidad del líder para inspirar, generar confianza, altos valores morales, atención a las necesidades de sus seguidores, utilizar la comunicación considerando al individuo como totalidad subjetiva.

"En cuanto a la operacionalización del liderazgo transformacional, existen algunas propuestas acerca de la dimensionalidad del constructo. Una de las primeras y más extendida es la de Bass y Colaboradores que incluye cuatro dimensiones" (Cruz-Ortiz et al., 2013): Influencia idealizada (Cruz-Ortiz et al., 2013), Inspiración motivacional (Velasco et al., 2013). Estimulación intelectual (Vega & Zavala, 2004, p.85) Consideración individual: (Cruz-Ortiz et al., 2013)

En relación con el estudio del Clima escolar, la presente investigación se basa en el modelo teórico de Litwin y Striger elaborado en 1968 a continuación se presentan una serie de características de dicha teoría.

Respecto a la definición de clima Ubilla et al. (2019) citando a Liwin y Stringer lo conceptualizan como "Características medibles del entono laboral percibidas directa o indirectamente por quienes viven y trabajan en este entorno y que influyen en su motivación y comportamiento" (p. 7).

Litwin y Striger (1968) sostienen nueve dimensiones para el establecimiento del clima organizacional: 1. Estructura, 2. Responsabilidad, 3. Recompensa, 4. Riesgo, 5 Calidez, 6. Apoyo, 7 Normas, 8. Conflicto, 9. Identidad.

En cuanto a la metodología este estudio tiene un enfoque mixto, con una temporalidad transversal; puesto que recopila datos en un momento concreto. De acuerdo con su nivel de profundización, su alcance es 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, 2018)

En el aspecto cuantitativo se basa en la concepción de Bisquerra (1989) que afirma "en la concepción cuantitativa de la ciencia el objetivo de la investigación consiste en establecer relaciones causales que supongan una explicación del fenómeno" (p. 56).

Sin embargo los objetivos particulares mencionan aspectos cualitativos: las percepciones, influencia y significado. Estos "permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo" (Sandoval Casilimas, 1996, p.34)

Los métodos usados para este estudio son: La estadística descriptiva "describen una realidad de manera cuantitativa" (Beal, 2011, p.27) y el método fenomenológico que según Beal (2011) Se centra en la interpretación de los "fenómenos tal y como se le presentan a la persona en su fuero interno" (p. 33)

El estudio se desarrollará en 2 preescolares y 2 primarias, ubicados en las zonas rurales y urbano marginadas de la Laguna de Coahuila. Los participantes de la muestra: 4 directoras (2 de preescolar y 2 de primaria) 6 educadoras, 12 docentes de primaria. Según Hernández et al. (2010) "muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etc. sobre la cual se recolectan los datos sin que necesariamente sean representativos del universo o población que se estudia".

La información cuantitativa se recolectará a través de: el cuestionario de liderazgo MLQ 5x (Bass y Avolio, 1997) para definir los estilos de liderazgo de las directoras e identificar la predominancia del estilo de liderazgo transforma-

cional, así como escala de clima organizacional de Litwin y Striger y el cuestionario de Bienestar Laboral General y Propiedades Psicométricas (Blanch, Miguel Sahagún, & Leonor Cantera)

Estos elementos ayudarán a tener una visión centrada en la estadística descriptiva necesaria para sustentar la hipótesis. Para el análisis de los datos estadísticos se usará el paquete SPSS en orden de correlacionar los datos obtenidos a través del coeficiente de correlación de Pearson que "es una medida considerablemente utilizada en diversas áreas del quehacer científico, desde estudios técnicos, econométricos o de ingeniería; hasta investigaciones relacionadas con las ciencias sociales, del comportamiento o de la salud" (Hernández-Sampieri, 2018, p. 588)

En cuanto a los instrumentos cualitativos, se considera importante escuchar las percepciones en relación con el liderazgo que los docentes identifican, por ser las percepciones un elemento intrínseco en el clima según los antecedentes teóricos abordados se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas:

> generalmente se elabora una guía o guion de esta, las preguntas están preestablecidas, ya que se pretende que pueda ser replicada (Jiménez & Méndez, 2018, p. 114)

Se desarrollará grupos focales que favorece la captación de las ideas y concepciones de los participantes a través de sus propias opiniones. Ante este instrumento Hernández- Sampieri (2018) afirma que "Los grupos de enfoque consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal" (p. 460)

Para el análisis de estos instrumentos se usará el paquete estadístico ATLAS.ti para "construir las categorías de análisis. Las categorías son conceptos que se definen al revisar la información obtenida y al encontrar similitudes, relaciones o tendencias en las respuestas obtenidas por parte de los participantes" (Jiménez & Méndez, 2018, p. 68)

Posterior a la recolección de datos se llevará a cabo una triangulación de los mismos Hernández (2018) propone como "hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección" (p. 418)

Consideraciones finales

Hasta el momento de este avance aún no se han aplicado los instrumentos para la recolección de datos lo que impide mostrar consideraciones finales. Se espera obtener resultados sustanciales para la triangulación y evidencia sobre la hipótesis planteada.

Referencias

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121.

Beal, X. V. (2011). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? *una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa. Etxeta, Jalisco*, *138*.

Charria Ortiz, V. H., Romero-Caraballo, M. P., & Sarsosa-Prowesk, K. (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *Revista CES Psicología*, *15*(3), 63–80. https://doi.org/10.21615/cesp.5984

Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Revista universidad y empresa*, *15*(25), 13-32.

Delgado, M. Á. D. (2019). Investigación en liderazgo educativo en el nivel internacional, notas introductorias. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/modelos-de-investigacion-en-liderazgo-educativo-una-revision-internacional

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación, 6ª.* Edición. México. Mc. Graw Hill.

Hernández Lalinde, J. D., Espinosa Castro, J. F., Peñaloza Tarazona, M. E., Fernández González, J. E., Chacón Rangel, J. G., Toloza Sierra, C. A., ... & Bermúdez Pirela, V. J. (2018). *Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones.*

Jiménez, M. G. M., & Méndez, J. A. *Introducción a la metodología de la investigación educativa*.

Litwin, G. Y. S., & Stinger Jr, R. A. RA (1968), Motivation and organizational climate. *Harvard Univ. Graduate School of Bussines Administration*.

Messmann, G., Evers, A., & Kreijns, K. (2022). The role of basic psychological needs satisfaction in the relationship between transformational leadership and innovative work behavior. *Human resource development quarterly*, *33*(1), 29-45.

Morales, C. R. (2023). El liderazgo transformacional y su relación con el clima institucional de los Guaguas Centro del sector norte de Quito. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 7508-7525.

Pérez-Guevara, D. J., & Puentes-Suárez, A. I. (2022). Clima escolar: conceptualización y variables. *Pensamiento y acción*, (32), 51-71.

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*.

Salazar Pizarro, A., & Yazmyn Shela, C. L. (2024). Nuevas prácticas del Liderazgo Directivo. *Aula Virtual*, *5*(12).

SEP, S. D. (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Educación básica*.

Shanti, C. M., Gunawan, I., & Sobri, A. Y. (2020, December). Relationship of school visionary leadership and organizational climate with teacher performance. In *1st International Conference on Information Technology and Education (ICITE 2020)* (pp. 624-629). Atlantis Press.

Segura, A. A. S. (2025). Resultados del estilo de liderazgo transformacional en el clima organizacional en empresa de papel y cartón en Guatemala en el 2022. *Wímb lu*, *20*(1), 25-36.

Soto Contreras, C. P. (2021). *Clima organizacional y bienestar docente* (Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo. Facultad de Psicología).

Ubilla, M. A. B., Maza, M. D. C. L., Sánchez, M. T., & Lapo, M. D. L. Á. N. (2018). Origen, desarrollo y evolución del constructo clima organizacional. *Revista empresarial*, *12*(46), 12-23.

Vega Villa, C., & Zavala Villalón, G. (2004). *Adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo* (MLQ Forma 5X Corta) de B. Bass y B. Avolio al contexto organizacional chileno.

Velasco, M. A. G., Ospina, M. A. P., & Salazar, L. I. D. (2011). El liderazgo transformacional en las organizaciones: un análisis descriptivo. *Teuken Bidikay-Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones, Ambiente y Sociedad*, *2*(2), 94-110.

Villafuerte Castro, M. E. (2024). *Inteligencia emocional y liderazgo transformacional de los docentes de la facultad de educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión Huacho–2024.*

La identidad del normalista rural de "El Mexe". En reconstrucción*

*Nancy Emireth Montaño Campos***

Resumen

La ponencia en esencia expone el inicio de la exploración de la identidad de estudiantes de una de las escuelas normales rurales más longevas del país. Se presenta el que hacer hecho en la fase inicial, tanto el porqué de las decisiones que se tomaron para iniciar el camino, así como el fruto de estas que son las entrevistas.

Palabras clave: normalista rural, identidad, reapertura.

Introducción

La Escuela Normal Rural Luis Villarreal (ENRLV) está ubicada en el municipio de Francisco I. Madero, Hidalgo, México; una de las 16 normales rurales activas del país. La ENRLV, es una institución formadora de docentes desde inicios del siglo XX; en 2008 autoridades educativas y estatales declararon una pausa para la institución que se mantuvo más de diez años, en diciembre de 2018 el presidente López Obrador, frente al casco de la nornal hizo el acto de reanudación de labores.

La reapertura resultó compleja desde aquel acto inaugural, ya que enfrentó una serie de escenarios tales como falta de instalaciones, cambio de denominación en la que se pretendía la escuela fuera parte del conjunto de Universi-

* Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 10%.

** Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 131 Hidalgo
emireth57@gmail.com

dades del Bienestar, un recurso económico impreciso y una crisis sanitaria de proporciones mundiales. En diciembre de 2022 después de la travesía descrita, las labores presenciales comienzan, sin encontrarse en las condiciones previas al cierre, pues las instalaciones son un préstamo e incluso los docentes son insuficientes; en cuanto a la matrícula estudiantil son dos[1] generaciones que se integran a labores presenciales, la primera con plan 2018 (en liquidación) que de acuerdo con la Dirección general de Educación Superior para el Magisterio, está basado en el enfoque por competencias y la metodología centrada en el aprendizaje; la segunda generación se forma con el plan 2022, vigente y articulado con el Programa de la Nueva Escuela Mexicana, el enfoque de esté es un humanista, crítico y comunitario. Actualmente cuenta con una población aproximada de 250 estudiantes y un personal de 24 docentes frente a grupo, una docente en control escolar, 2 personas de apoyo y un director.

En infraestructura, la escuela cuenta con el histórico casco como edificio exclusivo en funciones, el resto de instalaciones que se encuentran en las aproximadamente 70 hectáreas de terreno, que anteriormente eran suyas, son de uso para otras instituciones, la población del municipio o bien se comparten algunas áreas tales como entradas, estacionamiento, cafeterías y sanitarios.

Las áreas compartidas han generado una confluencia de población estudiantil de al menos dos instituciones[2] sin embargo, ello no ha generado una convivencia pues existen marcadas diferencias de usos, prácticas y dinámicas, como de desenvolvimiento. La ocupación de espacios y pertenencia a dos instituciones han generado tensiones, por un lado, los normalistas reclamando un espacio que consideran suyo por tradición y que debe ser devuelto a su escuela[3] y por el otro lado los universitarios que de ceder los espacios se quedarían con menor número de aulas para recibir clases.

Esta ponencia muestra el inicio de una investigación que busca explorar la identidad de sujetos en un momento histórico como lo es la reapertura de una institución que, hasta antes de su cierre tenía una tradición de ochenta y dos años de labores.

La entrada al campo marcó un gran paso en esta investigación y se encontró condicionada por eventos que llevaron a reconstruir en cierto sentido el

1 Actualmente (2025) son cuatro las generaciones en proceso de formación en la Normal.

2 Escuela Normal Rural Luis Villarreal y Universidad Politécnica de Francisco I. Madero

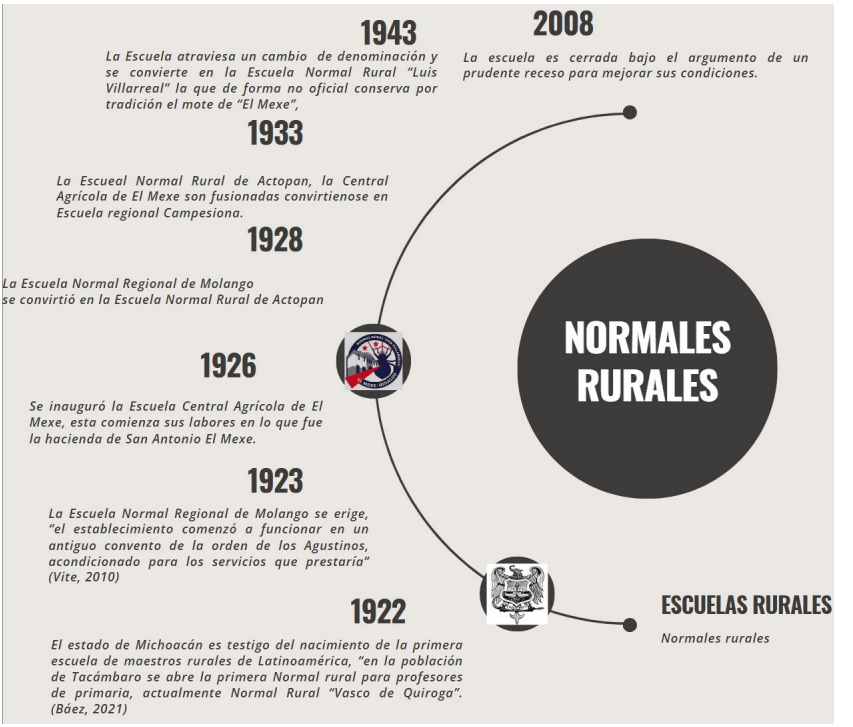
3 El reclamo es al estado por prometer el regreso del espacio la institución para su completa reapertura.

proyecto y darle una nueva dirección. Explicar la toma de decisiones, brindarles sustento teórico y estructurarlas con cohesión y coherencia es lo que se encontrará aquí descrito.

Contexto histórico

En 1921 México ve nacer de la mano de José Vasconcelos a la Secretaría de Educación Pública (SEP), esta se convierte en la encargada del proyecto educativo de la nación. La creación de la SEP contemplo la apertura de otras instituciones dependientes de ella como las escuelas rurales, normales rurales, regionales campesinas y centrales agrícolas; algunas más habían atravesado cambios, como la Escuela Nacional Preparatoria desvinculada de la Universidad por Carranza[4] y después reincorporada por Vasconcelos cuando éste fue rector de la Universidad Nacional de México.

Imagen 1.0



4 Con esta acción Carranza pretendía que ésta fuera menos elitista.

La constitución de las Normales Rurales dio inicio en los años 20 del siglo pasado; específicamente la Normal rural Luis Villarreal se constituye como referente en la formación de maestros con convicción de lucha social; en la imagen se muestra su desarrollo en el siglo XX hasta su cierre a inicios del siglo XXI.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los elementos con los que los normalistas rurales de "El Mexe" constituyen su identidad?

Objetivo general

Investigar la composición de la identidad de los normalistas rurales de "El Mexe".

Objetivos particulares

- Analizar las experiencias personales de los normalistas rurales en "El Mexe".
- Identificar los elementos a partir de los cuales construyen su identidad los normalistas rurales.
- Explorar la influencia de grupos referentes de reapertura en la construcción de identidad del estudiante normalista.

Metodología

La exploración de la identidad requiere un alto grado de plasticidad; el investigador debe construir cimientos conceptuales sólidos pero elásticos para aceptar cambios de rumbo en pro de la investigación. La investigación será de corte cualitativo recurriendo a la tradición hermenéutica, fenomenológica, la base interpretativa de diversas realidades que sostiene esta tradición, otorga viabilidad si de explorar la identidad de sujetos a partir de sus testimonios se trata.

Autores como Schütz, Husserl, Gadamer, Weber, Dilthey y Ricoeur realizan un cambio significativo a la forma de hacer estudios en las ciencias del espíritu, para ellos el comprender es esencial y buscan hacerlo desde el sujeto;

la interpretación, la experiencia y la significación son puntos de encuentro de estos autores.

Aquí se retoma específicamente a Ricoeur (1995) por la relación que establece entre los sujetos, para él "todos los miembros del conjunto están en una relación de intersignificación" (p.117); el planteamiento de esta investigación supone una conexión directa entre quienes en algún momento de su vida han estado[5] en la normal; la palabra conexión hace referencia no al contacto directo (ni siquiera al saber de la existencia del otro) sino más bien en estas construcciones en las que hay una transmisión, lo que el otro me da, lo vuelvo parte de mi sin saber de dónde vino.

Instrumento de recolección de datos

La herramienta central en un inicio fue la entrevista semiestructurada, sin embargo, dado que las intenciones investigativas son acerca de la identidad de los sujetos, se consideró a las entrevistas en profundidad como mejor opción. Las bondades la entrevista a profundidad según Taylor y Bogdan (1992) son que existen varios encuentros cara a cara informante - entrevistador, y que el objetivo es comprender la perspectiva del entrevistado sobre sus experiencias, vidas o situaciones todo ello en sus propias palabras. La informalidad al solo mantener la línea de preguntas es otra bondad de estas entrevistas. Para esta investigación se formularon, ejes temáticos, que funcionan como márgenes para configurar las entrevistas; se establecieron cuatro grandes grupos y de ellos se desprenden subgrupos quedando de la siguiente manera:

Tabla 1.0

Ejes temáticos para entrevistas				
Historia familiar	Actividades productivas/economía	Lugar/región de origen	Cosmovisión/religiosidad	Grado de estudios (generaciones predecesoras)
Personal	Autoconciencia	Rol social – género	Concepción/identificación política	
Académico	Instituciones de formación	Yo estudiante	Recursos para...	Pretensión profesional
Después de...	Académico/personal	Formación profesional	Concepción política	Entre estudiante y actor político.

5 No se piensa en el estar solo como forma física.

La selección de sujetos para las entrevistas se hizo en dos conjuntos, por un lado, estudiantes de la primera y segunda generación y por otro, quienes participan en la reapertura pero que no son estudiantes, entre ellos: egresados, miembros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y población activa en la reapertura. Los informantes se pensaron en función del contexto, la accesibilidad y contacto con ellos, también se contempló el muestreo por bola de nieve, pues "...comenzar por un pequeño número de personas, ganar su confianza y a continuación pedirles que nos presenten a otros" (Taylor y Bogdan, 1992, p.41) ayudará a encontrar a otros que puedan hacer aportaciones a la investigación.

Contexto de entrada al campo

En marzo de 2023 me integré como docente de la ENRLV; durante mi estancia establecí contacto con tres generaciones que ingresaron a la Normal desde su reapertura. El contacto más cercano con los estudiantes se dio en el aula impartiendo asignaturas regulares, de recuperación y un taller.

En agosto de 2024 producto de un movimiento estudiantil, se me informa que se ha decido retirarme de mis funciones, dicha situación agrega un grado de dificultad a mi contacto con los estudiantes por lo se realiza una modificación al proyecto: la forma en la que entablo contacto con los estudiantes. Como lo mencioné, mi cese se debió a un movimiento estudiantil, mi figura se vuelve non grata para el Comité estudiantil por lo que hacer contacto de manera presencial se complejizó. Para asegurar el contacto y por tanto las entrevistas, se recibió ayuda de un docente de la Normal U.G.V, él explicó las intenciones de sostener una entrevista con cada estudiante, al recibir una respuesta me la comunicaba y de ser positiva establecía contacto con ellos por medio de mensajes de texto para cuadrar los detalles pertinentes de encuentro.

Estancia en el campo

Se realizaron ocho entrevistas de diez planeadas; al no poder cuadrar fechas con dos de los informantes debido a sus ocupaciones y al periodo vacacional decembrino.

La recolección de datos quedó de la siguiente forma:

Informantes

Estudiantes

- 1ra. Generación
  - 4 estudiantes
    - 2 mujeres, 2 hombres
- 2da. Generación
  - 1 estudiante
    - Mujer

No estudiantes

- Egresados activos la reapertura e integrantes de la CNTE
  - 2 docentes en servicio
    - 2 hombres

- Docente y pobladora de la colonia Lázaro Cárdenas
  - 1 docente en servicio
    - 1 mujer

Estudiantes

Las entrevistas a los estudiantes se realizaron a distancia en dos plataformas virtuales (zoom y meet), la duración varió entre hora y media y dos; la duración funcionó siempre acorde a la disponibilidad de los estudiantes, teniendo como previo la información de su contexto.

La realización de entrevistas a distancia se consideró para no poder en riesgo la exposición pública con estudiantes en espacios cercanos a la normal.

En las siguientes tablas se brinda un panorama de las particularidades a resaltar de las entrevistas hechas a los informantes considerados:

Tabla 2.0

Entrevistas a estudiantes	
Folio	Descripción
29092401	29 de septiembre, con un retraso de 18 minutos de la hora pactada debido a que la estudiante labora los fines de semana. La estudiante mantuvo su cámara lo que ayudó a que sintiera confianza durante toda la conversación.
10102402	10 de octubre a las 18hrs. El estudiante mantuvo su cámara encendida durante toda la reunión y fue posible apreciar la gesticulación al tocar ciertos temas lo que me facilitó tomar decisiones al formular las preguntas.

Folio	Descripción
27102403	27 de octubre de 2024 Esta entrevista representó un mayor grado de dificultad por qué el estudiante se percibió un tanto hermético en cuanto a las preguntas de índole personal pues sus respuestas eran reducidas.
25112405	25 de noviembre de 2025 El desenvolvimiento de la estudiante fue fluido y constante, las preguntas realizadas servían como detonante pues de ellas se apoyaba para tocar otros temas, esto favoreció la escucha flotante y se buscó detectar puntos tanto previstos para la investigación como aquellos que llamaríamos de descubrimiento.
27112406	27 noviembre de 2025 El desarrollo de esta entrevista resultó sorpresivo pues a pesar de no haber tenido contacto previo, el dialogo no se percibió incomodo o difícil e incluso resalta la iniciativa de la alumna para tener una entrevista con su papá, egresado de la normal, abonando así al muestreo por ***bola de nieve.***

Tabla 2.1

Entrevistas no estudiantes	
Folio	Descripción
10112404	10 de noviembre de 2025 La maestra Marisol es docente activa en la institución y pobladora de la colonia Lázaro Cárdenas, fue considerada para realizar un recorrido por las instalaciones de la normal. La informante pregunto por dónde había de empezar y se sugirió que tomara la dirección de ello, la maestra propuso estar en un lugar fijo de la escuela, desde donde se desarrolló gran parte de la entrevista, solo se hizo un pequeño recorrido.
30122407	30 de diciembre de 2024 La entrevista con el docente Daniel fue por ser un actor importante por su contribución en temas legales para la reapertura ya que además de ser egresado de la ENRLV, es también abogado.
05012508	05 de enero de 2025 Se realizó un segundo recorrido en compañía de un informante, Jesús Montaño, a quien se le solicitó.

Consideraciones finales

En el apartado de reflexión final de esta ponencia se tiene la necesidad de compartir algunos puntos de intersección que se pudieron percibir en las entrevistas, aclarando siempre que se enuncian previamente al ejercicio formal de análisis por lo que es prudente decir que no son afirmaciones certeras.

El *peso* de ser...

En el transcurso de todas las entrevistas siempre hizo aparición el factor acerca de la importancia que tiene, tenia o bien tuvo estar en relación con el Mexe; por un lado, se hace mención de una presuposición al escuchar el nombre de la escuela, dicha presuposición es indicativo o de esperar que se sea un buen docente

o estudiante, o bien de ser alguien que esta fuera de lo normativo y secuestra camiones, cierra carreteras etc.

Decir un "buen" tiene la implicación de la subjetividad con la que surge la pregunta ¿Cómo es ser un buen estudiante o docente? La respuesta se complejiza pues es variante de acuerdo al contexto, a quien se lo preguntas, en que espacio lo preguntas, en este caso existe un juego entre el presente y el pasado, por ejemplo, Wesly en una parte de la entrevista dice que hay un fantasma que desde su percepción esta impuesto a los estudiantes actuales, al preguntar más por ello explica que el fantasma es el recuerdo del estudiante del Mexe del pasado y que se espera que estudiantes del presente sean como ellos.

La normal es reconocida por todas y todos los informantes como importante en su vida, en el caso de los egresados, ellos atribuyen todo su ser profesional a la ENRLV, al punto de destacar que en su presente tras 30 años de servicio sus prácticas en el aula son producto de sus años de formación, en esta formación también incluyen la responsabilidad que se encomendó socialmente y el cómo decir que son del Mexe es indicativo de ser un docente destacado.

La ideología que está, pero no está

Las y los actuales estudiantes en su totalidad refieren la paradoja entre la ideología discursada correspondiente a la escuela y el actuar de sus congéneres; el punto expuesto en las 5 entrevistas es la presencia de desigualdades a causa del lugar ocupado en la organización estudiantil, las y los informantes cuestionan y dicen ¿no se supone que estamos en contra de las desigualdades? Encuentran allí una disparidad que atrevidamente diré, les genera incomodidad pues desde su decir ellos tienen conocimiento acerca de la carga ideológica asignada a las normales rurales.

No solo en la vida académica

En la exposición de esta idea hago uso, por su textualidad, de la declaración de la maestra Marisol quien expreso que en un primer momento ella no creyó que la normal fuera parte de su vida, sin embargo, el ejercicio de la entrevista le hizo ver que su conexión es innegable desde años atrás y que aun sin ser egresada tiene la nostalgia por el espacio.

La presentación de los tres subapartados anteriores es superficial y es el inicio de un tejer de ideas para la siguiente etapa investigativa; no se quiso realizar

una exposición más extensa precisamente para no caer en el abuso del empirismo. Lo que si se establece es la clara existencia de puntos de conexión entre las y los informantes, por lo que se espera sea posible obtener estos elementos que ayuden a develar la constitución identitaria del normalista rural.

El proceso llevado en un conjunto de aproximadamente 5 meses y que culmina con este trabajo, fue complejo, desde la preparación para la entrada al campo hasta las líneas aquí presentadas; en mi particularidad destaco el trabajo como el primero en el que las implicaciones personales tuvieron un peso muy grande y detuvieron en muchos momentos la investigación, la situación fue sostenida por la sólida estructura académica brindada este semestre tanto por la asesora del proyecto como la asesora de las sesiones de formación.

Bibliografía

Báez, M. I. (2021). *Historia del normalismo rural origen, auge, posibilidades y esperanzas (1922-2018).* México: Normalismo Extraordinario.

Castro, A. B. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *SCIELO*, 129.

Castro, J. G. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *SCIELO*, 129.

Chávez et al. (2017) la formación de la identidad profesional en las escuelas normales. Una mirada desde el alumnado. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.

Mendoza, C. G. (2017). Congreso Nacional de Investigación Educativa. *La formación de docentes en las normales rurales: el caso de la normal del Mexe, Hgo*, (págs. 1-10). San Luis Potosí.

Minor F. J. M (2021). La construcción de la identidad profesional en estudiantes normalistas. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Puebla

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico* (A. Neira, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1985).

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: Un enfoque fenomenológico-interpretativo* (2da. edición). Barcelona: Paidós.

Vite, M. V. (febrero de 2010). *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe, Hidalgo"*. México D.F., México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Prácticas sexuales de riesgo en jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*

*Christian Daniel Hurtado Reséndiz***

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la experiencia de las prácticas sexuales de riesgo de las y los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A). A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas, se busca recuperar las voces de las y los estudiantes para comprender cómo las y los jóvenes viven, negocian y resignifican su sexualidad en el espacio universitario. Se retoman los aportes de Carlota Guzmán (2015) sobre la experiencia universitaria como un proceso subjetivo y multidimensional, y de Rafael Blanco (2014) sobre la dimensión *sexuada de la experiencia estudiantil*, la cual visibiliza la presencia del deseo, el cuerpo y la afectividad, aun cuando estos elementos son invisibilizados por los discursos institucionales.

La investigación, actualmente en etapa de trabajo de campo, revela que las juventudes enfrentan tensiones entre el deseo, la normatividad y la búsqueda de autonomía. Las prácticas sexuales de riesgo, lejos de ser meramente irresponsables, pueden leerse como formas de resistencia, exploración o afirmación identitaria. Asimismo, se observa que las acciones institucionales en torno a la sexualidad se centran en la prevención biomédica, sin abordar la complejidad emocional, simbólica y social del fenómeno. Este trabajo busca contribuir al diseño de políticas universitarias más integrales, basadas en los derechos sexua-

* Línea temática: Importancia de la escuela para las y los estudiantes: cómo le dan significado a lo que aprenden, identidades escolarizadas, prácticas culturales en la escuela.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60% de avance.

** Maestría en Sociología. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.
danielhurtador12@gmail.com

les, la equidad de género y el reconocimiento de las juventudes como sujetos activos de deseo, afecto y cambio.

Palabras clave: experiencias universitarias, sexualidad, juventud, educación sexual.

Introducción

Las prácticas sexuales de riesgo entre jóvenes universitarios constituyen un fenómeno complejo en el que convergen aspectos individuales, sociales, simbólicos e institucionales. A pesar del aumento de campañas de educación sexual promovidas desde el Estado y las instituciones de salud, las experiencias reales de las y los estudiantes en contextos universitarios siguen estando marcadas por contradicciones profundas entre discurso e implementación. Se mantiene una distancia entre las políticas públicas y la vivencia cotidiana de la sexualidad, especialmente cuando se trata de reconocer la pluralidad de formas en que las juventudes experimentan y significan sus relaciones afectivas y sexuales.

La universidad, tradicionalmente concebida como un espacio asexuado, racional y académico, resulta ser, en la práctica, un territorio donde los vínculos afectivos y sexuales cobran una relevancia central en la construcción identitaria de los sujetos jóvenes. Este trabajo propone desplazar el enfoque de una perspectiva médico-sanitaria hacia una visión sociológica que permita analizar cómo las prácticas sexuales de riesgo se inscriben en un proceso más amplio de socialización universitaria. Para ello, se retoman dos conceptos clave: la *experiencia universitaria*, desarrollada por Carlota Guzmán y Sandra Carli, y la *dimensión sexuada de la experiencia estudiantil*, propuesta por Rafael Blanco.

Guzmán (2015) señala que la experiencia universitaria no debe limitarse al análisis académico-formal, sino que debe entenderse como un proceso de construcción subjetiva donde intervienen múltiples dimensiones de la vida cotidiana de los estudiantes. En sus palabras: "La vida del estudiante se ha vuelto compleja, ya que la identidad de [las y] los jóvenes no se define únicamente por su vínculo académico, sino por diversas interacciones dentro y fuera de la universidad" (Guzmán, 2015, p. 12). De esta manera, las prácticas sexuales no pueden ser analizadas en abstracto, sino desde los marcos culturales y relacionales que ofrece la experiencia universitaria concreta.

Por otro lado, Blanco (2014) plantea que la universidad debe ser problematizada como un espacio de construcción de subjetividades donde la dimensión

sexuada. Su propuesta se basa en considerar que las y los estudiantes "viven" su sexualidad dentro del contexto institucional, no como un ámbito externo o privado, sino como una parte sustancial de su existencia como sujetos universitarios. Así, el autor propone que: "la dimensión sexuada de la experiencia estudiantil permite revisar los significados de 'lo público' en las universidades públicas, considerando su carácter gratuito, masivo y político" (Blanco, 2014).

El presente trabajo busca, entonces, analizar cómo las prácticas sexuales de riesgo forman parte de esta experiencia universitaria compleja y sexuada. Partimos de la idea de que estas prácticas no pueden ser entendidas únicamente como consecuencias de decisiones individuales, sino como expresiones de una serie de tensiones sociales, culturales e institucionales que moldean las formas en que las juventudes se relacionan con su cuerpo, su deseo y su entorno. En este sentido, las prácticas sexuales de riesgo operan como formas de resistencia, de exploración y de negociación identitaria que interpelan a las instituciones educativas y a sus formas de control y normatividad.

Este análisis se inserta en el marco de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco (UAM-A), institución caracterizada por su diversidad sociocultural, su vocación crítica y su historia de participación estudiantil. A partir del método cualitativo que prioriza las voces y experiencias de las y los estudiantes, se busca comprender cómo se configuran las prácticas sexuales de riesgo dentro de este espacio, qué significados adquieren para quienes las viven, y cómo se relacionan con las trayectorias escolares, las relaciones sociales y los discursos institucionales. De este modo, se espera contribuir a la producción de conocimiento sociológico que aborde la sexualidad desde una perspectiva integral, crítica y situada, capaz de dar cuenta de la complejidad de ser joven, ser estudiante y ser cuerpo en la universidad contemporánea.

Desarrollo

Analizar las prácticas sexuales en la universidad requiere, como punto de partida, reconocer que los procesos educativos no ocurren en el vacío ni en espacios neutros. La vida universitaria es una experiencia compleja, marcada por múltiples dimensiones (académicas, políticas, afectivas, culturales y sexuales) que inciden en la subjetividad de los estudiantes. Retomar la propuesta de *experiencia universitaria* que propone Guzmán y Carli permite descentrar la mirada de los indicadores tradicionales como rendimiento académico o trayectoria escolar

lineal, para reconocer la universidad como un espacio de producción de sentidos, emociones, vínculos y cuerpos.

Para Guzmán (2015), "la experiencia escolar no puede reducirse únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que implica una vivencia subjetiva atravesada por relaciones de poder, dinámicas institucionales y procesos de identificación" (p. 12). Las y los estudiantes no solo reciben contenidos curriculares, sino que también construyen su identidad y pertenencia a través de lo que viven cotidianamente en pasillos, cafés, asambleas, espacios comunes o redes sociales. En este entramado, la sexualidad ocupa un lugar central, aunque invisibilizado, en la forma en que las juventudes universitarias habitan la institución.

A diferencia de los abordajes que presentan a las y los jóvenes como sujetos en transición, pasivos o carentes de agencia, la propuesta de Guzmán parte de reconocerlos como sujetos activos, capaces de otorgar sentido a sus experiencias. En este sentido, la vida sexual de las y los estudiantes forma parte de su experiencia universitaria tanto como las materias, las evaluaciones o los trámites administrativos. Lo que sucede en los intersticios (las fiestas, los vínculos eróticos, las decisiones sobre el uso del condón o el consentimiento) también configura sus trayectorias. Asimismo, esta perspectiva permite comprender que las prácticas sexuales de riesgo no son resultado únicamente de falta de información, sino también de condiciones estructurales y simbólicas. Como señala Guzmán "las vivencias estudiantiles no pueden desligarse de los contextos sociales e institucionales que las condicionan, pero tampoco deben ser interpretadas desde un determinismo absoluto" (2010, p. 28).

Complementariamente, la propuesta de Blanco (2014) permite profundizar en una dimensión que muchas veces ha sido negada en el análisis institucional: la *dimensión sexuada de la experiencia*. Desde su mirada, las universidades han operado tradicionalmente bajo una lógica asexuada que invisibiliza los cuerpos, los deseos y las tensiones eróticas, al mismo tiempo que regula de manera tácita o explícita los comportamientos sexuales de sus estudiantes. Esta paradoja entre lo que se oculta y lo que se norma revela una política del cuerpo que es necesario problematizar.

Para Blanco, el espacio universitario está "atravesado por relaciones sexogenéricas que estructuran los modos de estar, circular y ser reconocido en la institución" (2014, p. 17). Las normas de género, los códigos de vestimenta, los rumores, los espacios asignados a hombres o mujeres, la visibilidad o invisibilidad de las disidencias sexuales, configuran un entramado que modela la expe-

riencia estudiantil. En este sentido, las prácticas sexuales de riesgo no pueden desvincularse de las formas en que la sexualidad se vive, se regula y se sanciona en la universidad.

Además, Blanco propone pensar la universidad no como un espacio neutral, sino como una institución política que participa activamente en la producción de subjetividades. En este proceso, el cuerpo (y particularmente el cuerpo sexuado) se convierte en un territorio de disputa. El cuerpo que goza, que desea, que se expone o se oculta, que es vigilado o transgrede, es parte del proceso formativo, aunque no esté incluido en los planes de estudio. Como señala el autor: "la universidad pública, a pesar de su discurso igualitario, reproduce estructuras de poder que marcan diferencias entre quienes son incluidos y quienes son marginados según su expresión sexual y de género" (2014, p. 23).

Este enfoque resulta particularmente útil para analizar cómo las juventudes negocian su identidad sexual en contextos universitarios donde conviven, por un lado, discursos sobre derechos, autonomía y libertad sexual, y por otro, prácticas institucionales que perpetúan el control, el estigma y la vigilancia. Es en esta tensión donde emergen las prácticas sexuales de riesgo como expresiones de búsqueda de libertad, de afirmación identitaria o de resistencia frente a normas impuestas.

En este marco, el análisis de las prácticas sexuales no puede limitarse a una perspectiva normativa. Como propone Douglas (1986), el "riesgo" es una construcción social que responde a lógicas culturales más amplias. Lo que una institución define como riesgoso puede ser experimentado por las y los estudiantes como una forma de explorar el deseo, desafiar normas o construir vínculos afectivos significativos. En este sentido, el riesgo también puede tener una función social: permitir formas de subjetivación que no encuentran reconocimiento en otros espacios.

Asimismo, el análisis debe considerar cómo estas prácticas se ven atravesadas por factores como el género, la clase, la orientación sexual o la religión. Las estudiantes mujeres, por ejemplo, suelen ser más sancionadas socialmente por sus prácticas sexuales, mientras que las disidencias sexuales enfrentan formas específicas de discriminación que las empujan a la clandestinidad. Estas condiciones aumentan la exposición al riesgo, pero también revelan las tensiones entre deseo, norma y poder que caracterizan la vida universitaria.

Las prácticas sexuales de riesgo no emergen en el vacío: se configuran dentro de una red compleja de regulaciones institucionales, discursos sociales y vi-

vencias personales. En el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES), estas han tendido históricamente a desconocer o negar la dimensión sexual de la experiencia estudiantil. Como señala De Garay (2010), las universidades mexicanas suelen proclamar en sus discursos que "[las y] los estudiantes son el centro de su razón de ser", pero, en la práctica, implementan pocas acciones dirigidas a comprenderlos como sujetos complejos, con necesidades y trayectorias diversas, entre ellas las relacionadas con el ejercicio de su sexualidad.

Algunas de las intervenciones institucionales en torno a la sexualidad han estado orientadas desde perspectivas preventivas, biomédicas y moralistas. Programas enfocados en la abstinencia, la promoción del uso del condón o el miedo a las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) han sido comunes, pero con un bajo impacto en las dinámicas reales del estudiantado. Estas estrategias, si bien necesarias en términos de salud pública, resultan insuficientes cuando no se articulan con una comprensión sociocultural de la sexualidad y del riesgo.

Como lo plantea Juárez y Gayet (2005), muchas de las políticas públicas sobre educación sexual en México han sido diseñadas desde una "perspectiva tradicional que responde a lógicas moralistas y religiosas", más que a los derechos sexuales y reproductivos de las juventudes. Esta visión reduce la sexualidad a un conjunto de prácticas individuales regulables, y omite su dimensión simbólica, afectiva y relacional. En consecuencia, las universidades reproducen una concepción limitada de la sexualidad, que fragmenta y patologiza las prácticas que no se ajustan al canon heteronormativo, monógamo o reproductivo.

Desde esta perspectiva, Blanco (2014) propone una lectura institucional más profunda al afirmar que las universidades públicas, en tanto instituciones históricas y políticas, participan activamente en la regulación del deseo y de los cuerpos. La dimensión sexuada de la experiencia universitaria (es decir, el conjunto de vivencias que los sujetos experimentan desde sus cuerpos sexuados, sus deseos, sus prácticas y sus vínculos) no es reconocida oficialmente por las IES, pero está presente en los pasillos, las conversaciones, los baños, las fiestas, los grupos estudiantiles y los espacios digitales. Esta tensión genera un tipo particular de conflicto entre el sujeto y la institución: por un lado, las y los estudiantes experimentan su sexualidad en el espacio universitario; por otro, la institución sanciona, ignora o regula esas experiencias bajo lógicas administrativas, moralistas o incluso punitivas. Tal como lo afirma Blanco, "las instituciones tienden a sancionar los cuerpos que escapan a la norma, mientras legitiman aquellos que se ajustan a un régimen sexo-genérico determinado" (2014, p. 31).

En este sentido, la dimensión sexual de la experiencia estudiantil aparece como un territorio de disputa: entre lo público y lo privado, entre lo permitido y lo prohibido, entre el deseo y la norma.

La UAM Azcapotzalco no escapa a esta lógica. Como muchas otras IES mexicanas, cuenta con mecanismos institucionales para promover el uso de métodos anticonceptivos, pero carece de espacios donde las juventudes puedan dialogar sobre su sexualidad desde una perspectiva integral. Las campañas se concentran en el riesgo biológico (enfermedades, infecciones, embarazos) pero rara vez abordan dimensiones como el consentimiento, la afectividad, el deseo, el erotismo o la diversidad sexual. En este contexto, las prácticas sexuales de riesgo no solo persisten, sino que muchas veces se desarrollan en condiciones de silencio, clandestinidad o culpa.

La falta de reconocimiento institucional produce una fragmentación entre la experiencia vivida y la narrativa oficial: mientras que las juventudes experimentan, negocian y construyen su sexualidad dentro del espacio universitario, las instituciones mantienen un discurso que insiste en que la universidad es, ante todo, un espacio "de estudio", dejando fuera las dimensiones afectivas y sexuales de la experiencia.

Por otro lado, esta situación tiene efectos concretos sobre las formas en que los y las estudiantes gestionan su sexualidad. En ausencia de espacios seguros para dialogar, aprender y decidir, muchos jóvenes recurren a fuentes informales (internet, redes sociales, pares) donde la información puede ser inexacta o contradictoria. Además, la falta de un enfoque con perspectiva de género y derechos humanos impide que los estudiantes se sientan con el respaldo institucional necesario para hablar abiertamente de sus vivencias, lo que incrementa la exposición a relaciones abusivas, coercitivas o desinformadas. Esta condición también es visible en la forma en que las juventudes universitarias perciben el riesgo. Como lo plantea Beck (2001), el riesgo es una construcción social mediada por factores simbólicos, emocionales y culturales. En este sentido, lo que para las instituciones constituye una "práctica riesgosa", para las y los jóvenes puede significar una forma de búsqueda de placer, de exploración o de pertenencia. Así lo muestra Carlota Guzmán cuando señala que "la presión social, la pertenencia a un grupo o el deseo de reconocimiento son factores que influyen directamente en las decisiones sexuales de los estudiantes, muchas veces por encima de los discursos institucionales preventivos" (2015, p. 22).

En esta lógica, las prácticas sexuales de riesgo también pueden entenderse como estrategias de resistencia frente a un entorno que niega o desvaloriza el deseo juvenil. Como ha mostrado la teoría de la resistencia (Giroux, 1992), las y los estudiantes no solo reproducen lo que la institución espera de ellos, sino que también crean espacios alternativos, prácticas contrahegemónicas y formas creativas de ser y habitar. Así, el "riesgo" no es solo una amenaza, sino también un margen de posibilidad: el espacio donde las y los jóvenes ejercen su autonomía, incluso cuando eso implique exponerse a consecuencias indeseadas. El riesgo no implica romantizar sus efectos. Es innegable que prácticas sexuales sin protección pueden tener consecuencias como: embarazos no deseados y no planeados e infecciones. Pero una política eficaz de prevención debe partir de la comprensión profunda de estas prácticas, en lugar de asumir que pueden erradicarse solo mediante la prohibición o el castigo. Como señala Tapia, "la educación sexual integral debe basarse en una visión compleja de la sexualidad, que incluya aspectos biológicos, emocionales, sociales y culturales, y que reconozca el derecho de las juventudes a una sexualidad libre, informada y placentera" (2018, p. 23).

Consideraciones finales

Comprender las prácticas sexuales de riesgo en jóvenes universitarios exige alejarse de enfoques moralistas, biomédicos o punitivos. Este trabajo (aún en desarrollo y con trabajo de campo en curso) busca ofrecer una mirada situada que considere a las y los estudiantes como sujetos activos que negocian sentidos desde sus trayectorias, deseos y vínculos. Desde esta perspectiva, la sexualidad no es un elemento marginal, sino constitutivo de la experiencia universitaria. Es relevante entender cómo el deseo, el afecto y la corporalidad forman parte del devenir estudiantil. Asimismo, reconocer que la universidad reproduce normas sexuales y de género que pueden excluir o sancionar expresiones juveniles diversas.

Así, las prácticas sexuales de riesgo no deben entenderse como simple irresponsabilidad individual, sino como formas de agencia frente a contextos institucionales que invisibilizan la sexualidad juvenil. Reconocer esto abre la posibilidad de construir políticas universitarias más inclusivas y afectivamente justas. Este ejercicio, aún en construcción, busca ofrecer una perspectiva distin-

ta sobre las juventudes: no como objetos de intervención, sino como sujetos de deseo, derechos y transformación.

Referencias

Beck, U. (n.d.). Poder y contrapoder en la era global: La nueva economía política mundial. Paidós.

Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo (Paidós Ibérica ed.).

Blanco, R. (2014). Universidad íntima y sexualidades públicas: la gestión de la identidad en la experiencia estudiantil. Miño y Dávila Editores.

Carli, S. (Ed.). (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: historia, política y vida cotidiana. Miño y Dávila.

Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20(67), 1019-1054.

Juárez, F., y Gayet, C. (n.d.). Salud sexual y reproductiva de los adolescentes en México: un nuevo marco de análisis para la evaluación y diseño de políticas. Papeles de Población, 11(45), 177-219. SciELO. 2448-7147

Redes de apoyo en los estudiantes de pueblos originarios en la educación superior*

*Garcia Huerta Isis Abigail***

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar el significado de las redes de apoyo que generan los estudiantes de pueblos originarios, reconociendo que existen transformaciones identitarias que se dan conforme al contexto y socialización en que se encuentren. La investigación toma un enfoque cualitativo, utilizando el método de entrevista a profundidad. Los resultados nos muestran que los estudiantes que provienen de pueblos originarios pasan por "barreras" y "facilitadores" que permiten tengan transformaciones dentro de su socialización, cambiando y otorgando nuevas redes de apoyo dentro de los contextos en los que se van integrando. No siempre comprenden su propio rol dentro de los espacios institucionales, pero sí cobra mayor significado el término familia o red de apoyo, desde la vida que están desempeñando, porque pasan por procesos transitorios que permiten reconocerse desde los antecesores que forman parte de su vida y que forman su familia nuclear, como lo son sus principales generadores de significados de identificación y socialización para poder seguir su proceso académico, pueden verse reflejado en sus tradición, cultura, política y economía, etc., al mismo tiempo, dan cabida a que puedan compartir en sus nuevos contextos un intercambio multidireccional con aquellos que ahora forman parte de su familia como red de apoyo, que les da una nueva estructura y forma de ver la vida desde otros significados y posicionamientos.

Palabras clave: familia, estudiantes indígenas, educación superior, socialización, red de apoyo.

* Línea temática: Trayectorias escolares estudiantiles, profesionales e institucionales individuales y colectivas.
Tipo de ponencia: reportes parciales o final de investigación.
Porcentaje de avance: 70%.

** Maestría en Pedagogía, cuarto semestre. Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM. garciahuertaisisabigail@gmail.com

Introducción

México desde 1992 es reconocido como culturalmente diverso, por la gran variedad de pueblos originarios, sobresaliendo por su forma de actuar y de representar al mundo. La población total en hogares indígenas en 2020 fue de 11 800 247 personas, lo que equivale a 9.4 % de la población total del país. El tamaño promedio de los hogares indígenas fue de 4.1% de personas (INEGI, 2022).

La conformación de los hogares en personas de pueblo originarios está dividida en tres tipos como, los hogares nucleares con un (90.7%), los hogares familiares con (67.6%) y los hogares ampliados con un (31.7%), hacen alusión al parentesco que tienen entre ellos. Entre los hogares familiares se encuentran conformados por padres e hijos, mientras tanto en los nucleares, pueden estar conformados por padres e hijos o sólo un miembro como padre, y en los ampliados están conformados por más integrantes de la familia como lo son tíos, abuelos, primos etc., también hace referencia a los hogares de corresidente, que son aquellos que se integran por personas sin ningún parentesco (INEGI, 2020).

La forma en que está catalogado el término familia y la conformación de los hogares, ha ido cambiando a lo largo del tiempo conforme a las cambios demográficos y sociales, para el (INEGI, 2020) "familia es sinónimo de hogar", es por ello, que esta investigación está dividida en tres partes cómo familia nuclear; que es la conformada por uno o ambos padres e hijos, familia extensa; integrada por padres, abuelos, tíos, etc., y redes de apoyo u hogares corresidente, que está conformado por las relaciones que hacen los estudiantes en sus nuevos contextos y sería la familia que ellos mismos escogen. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) en México predomina las familias extensas, cree importante retomar a las familias y plantear en ellas la curiosidad de tutorías, investigación y creatividad para seguir fomentando la educación en sus hijos, jóvenes de la misma comunidad para el progreso y mejora de su calidad de vida.

Para esta ponencia, se presentan los resultados parciales de dicha investigación, que tiene como objetivo general, analizar el significado de las redes de apoyo para los estudiantes de Pueblos Originarios en su trayectoria por la Educación Superior, y la pregunta generadora es ¿Cuáles son las transformaciones del significado red de apoyo para los estudiantes de pueblos originarios durante su trayectoria por la universidad? se presentarán tres objetivos particulares:

- Identificar las interacciones de los Estudiantes de Pueblos Originarios con las redes que van realizando y sus familias
- Comprender el contexto en los estudiantes de Pueblo Originarios en el Nivel Superior
- Interpretar las transformaciones sociales de los estudiantes de Pueblos Originarios sobre lo que es la red de apoyo.

El supuesto del que se planteó esta investigación sostiene que los estudiantes van otorgando diferentes significados a lo largo de su trayectoria por la universidad, que permiten darles un entendimiento de lo que es el mundo en sus nuevos contextos, asimismo es como el significado de la familia o ahora red de apoyo, cobra mayor visibilidad porque no solo se habla de aquella que fue la primera sociedad, sino que interviene para dar conocimiento a una nueva.

Desarrollo

El concepto de familia se ha ido modificando a lo largo del tiempo. Ahora, no sólo es visto como una primera institución, sino como el cúmulo de ideas y formas que conforman la identidad de sus integrantes y que puedan ejemplificar su núcleo vital a partir de sus contextos, oportunidades y necesidades, es como deben apoyarse para desarrollarse de manera favorable en cada una de ellas.

Las familias de los pueblos originarios también tienen una identidad, El Centro Nacional de Derechos Humanos (CENADEH, 2015) nos dice que "la nación, tienen una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas".

La mayoría de esta población se dedican a trabajar para cinco sectores como; la construcción, el trabajo en el hogar, agricultura, turismo y comercio, pero es variado de acuerdo a sus características sociodemográficas, las cuales determinan o influyen en la participación de su comunidad o en otra comunidades, donde la escolaridad no siempre tiene el mismo valor o cuentan con la oportunidad de acceder a ella, por cuestiones económicas, de distancia y de oportunidades, es por ello, que los jóvenes que tiene la oportunidad y provie-

nen de pueblos originarios, entran a la universidad buscando una licenciatura en función a las demandas de sus comunidad.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2022, pág.26). Apenas el 17.2% de los jóvenes de 18 a 22 años, alcanzan a ingresar a la educación superior, siendo el grupo más rezagado, se tiene una cobertura prácticamente universal para educación primaria, pero conforme se incrementa la edad y el grado de escolaridad de la población su asistencia escolar disminuye.

Para acercarnos a dicha problemática, en esta investigación, retomamos los planteamientos de Berger y Luckmann (1968) quienes nos explican dos formas de ver la socialización de la vida cotidiana, desde la socialización primaria y la socialización secundaria y para entenderlas, cabe mencionar que se debe saber la comprensión de la vida cotidiana que aparece como "La comprensión de la realidad, desde la percepción de la persona, este se encuentra anclado con la suprema realidad caracterizada por otros significados y experiencias circunscritos." (Berger y Luckmann, 1968, pág. 41) Se expresa, que los significados son lo que le da sentido a la vida y los otorga una sola persona, sin embargo, todos ellos forman parte de algo más grande que le da mayor peso y sentido en la sociedad y en el mundo. Estos pueden crear conmutaciones dependiendo del contexto al que se van situando.

Para ello," todos los fenómenos que ocurren en la vida de las personas, provienen de un seno, del que no se investigan mayormente sus fundamentos, y se da una realidad como dada."(Berger y Luckmann,1968, pág.34) Al nacer ya está predeterminado el lugar en el que vas a radicar, los padres, la familia, las cuestiones culturales, religión, políticas, etc., se comienza a comprender el mundo en el que vive y al mismo tiempo el mundo se vuelve suyo, sin poner algún tipo de juicio o contradicción, al contrario, se tiene una internalización de lo que eres.

Es así, como comienza esta socialización primaria, porque proviene de un seno familiar donde se internaliza un mundo como realidad y se comienza a mostrar superficialmente conforme la persona va creciendo, este mundo está cargado de significados no sólo cognitivos sino también emocionales, "roles" y actitudes que le van imponiendo y que van conformando la identidad de la persona, antes de insertarse a una socialización secundaria.

(Berger y Luckmann,1968, pág.172) "La socialización secundaria es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones." A

partir de la primera socialización es como se da esta segunda, que está conformada por nuevos significados y al mismo tiempo nuevos contextos, se da una adquisición de nuevos conocimientos conforme al "rol" en que la persona se encuentra en las diferentes instituciones formales e informales.

No debe verse dicotómicamente ambas socializaciones, porque está se basa de un antecesor de un mundo interiorizado y conformado de significados, que permiten ir conociendo otros espacios de conocimiento que le dan mayor espacio y terminan de conformar la identidad, también al adentrarse en estos nuevos "submundo" la persona va adquiriendo otros "roles" que la misma sociedad o institución les ponen para verse como parte de ellos, y que pretende se vuelva algo natural en la vida de las personas, construyéndose a partir de sus propias necesidades y motivaciones que permiten lograr lo que esperan alcanzar.

Metodología

Los resultados que aquí se presentan son parte de una investigación de carácter interpretativo cuyo objetivo fue analizar si se tiene una transformación las redes de apoyo en los estudiantes de pueblos originarios durante su trayectoria por la universidad. El enfoque fue cualitativo, recuperando las experiencias y significados de los estudiantes de pueblos originarios.

Se recurrió al método de entrevista a profundidad como historias de vida, para denotar una forma de obtener una narración de las vidas de sus participantes, a partir de la información, se construyó un guion que incluyó seis categorías: 1) Información sociodemográfica, 2) Tejido familiar 3) Ingreso a la educación superior 4) experiencias dentro de la educación superior 5) Percepciones e ideas sobre los estudios universitarios y 6) Transformaciones identitarias.

Para la selección de las personas, fueron estudiantes que provienen de algún pueblo originario y que están o estaban cursando sus estudios superiores en las dos universidades donde se está haciendo esta investigación, una de ellas es una universidad con mayor matrícula de alumnos que se encuentra al sur de la Ciudad de México, y otra se encuentra en el Estado de México, la cual se caracteriza por sus licenciaturas de corte agrícola.

Se entrevistaron 14 personas, 10 mujeres y 4 hombres, de las cuales 9 de las entrevistas se realizaron con estudiantes de la Universidad del sur y 5 de la Universidad del Estado de México, 9 de los estudiantes provienen del estado de Oaxaca, 3 de Puebla, 1 de Chiapas y 1 de Yucatán. Todos tuvieron que emigrar a

la Ciudad de México o al Estado de México, por la falta de acceso a sus estudios o por la falta de licenciaturas de su interés dentro de la comunidad. El semestre en el que se encontraban los informantes era de 2do semestre hasta 8vo semestres, con 4 estudiantes que ya estaban egresados.

Para mayor precisión en esta ponencia sólo se retomará la categoría 6) Transformaciones identitarias, que da respuesta al objetivo tres sobre significados, en ella se verá las transformaciones positivas y negativas, dentro de su socialización y significados que ahora otorgan dentro de su nuevo contexto. Finalmente, a cada persona se le asignó un código que incluye el género, ya sea femenino (F) o masculino (M), inicial de la universidad y año en que se realizó la entrevista, por ejemplo, estudiante (F-U-2022).

Resultados

Como hemos dicho, la categoría 6) Transformaciones identitarias, se verán los facilitadores dentro de su socialización. Una de ellas fue el pensamiento crítico que despertaron los informantes, una vez que comenzaron su vida en la universidad, ya que conocieron nuevas ideas, experiencias y que han servido como impulso para desarrollarse no sólo como estudiantes, sino como profesionistas.

> Primeramente me formó un criterio propio, que es mi principal herramienta de trabajo porque me toca asesorar muchas veces, entonces pues me toca entrarle a muchos temas, y eso pues es gracias a mi paso en la universidad, es gracias a los compañeros con los que conviví que me pues nutrieron también, a los maestros y a la universidad en sí, siento que si no hubiera tomado la decisión de estudiar, difícilmente haría lo que estoy haciendo (M-U-2022).

Este mismo pensamiento crítico, han podido implementarlo cuando regresan o tienen contacto con personas dentro de su comunidad de origen, porque comienzan a ver que los significados, la socialización primaria y la forma en que fueron educados no era la más favorable, comenzaron a cuestionar su forma de crianza y conocieron factores que pudieran ser normalizados dentro de su comunidad, pero socialmente ya no estaban acorde a ellos.

> Es muy complicado porque la verdad es que sí es una migración cognitiva bastante complicada, porque para mí la universidad fue una ruptura muy fuerte con todo o

> sea, creo que yo vivía en otro lugar y de repente llegó a la universidad y rompió con todo y lo que yo pensaba que era correcto, no lo es. Por ejemplo, la cuestión del género como crecí con la familia de mi papá la crianza era pues colectiva y siempre nos enseñaron mucho a no cuestionar, a respetar a los mayores a lo que dice un hombre es lo correcto, entonces cuando regresé estaba muy peleada con mi papá y es algo que he tocado conciliar (F-CH-2022).

Parte de los facilitadores, también dieron a conocer que el entablar conversaciones y vínculos con otras personas que venían de otros contextos y experiencias diferentes, puede ser muy nutritivo para conocer sus vidas y cómo es que ellos pueden adaptarse a los nuevos contextos, algunos fungieron como motivadores para seguir en sus estudios, aparte de los apoyos que reciben dentro de la institución.

> Mis amigos de la beca ellos realmente me apoyaban, me apoyaban mucho, comprendían las situaciones en las que estaba pasando porque las emociones y todo eso nos atravesaba a todos y a todas, o sea, habíamos dejado a nuestra familia, también teníamos preocupaciones económicas, entonces creo que esa fue una gran, gran beca por el encuentro que pude tener y las alianzas, o sea, hasta el día de hoy sigo teniendo esos amigos y yo considero que son como mi familia (F-U-2022).

Adicionalmente, la segunda parte es conocer las transformaciones y sus barreras de este proceso donde es visto ambas socializaciones, sin embargo, se puede observar, los roles que asumen los estudiantes dentro de sus contextos de socialización que son otorgados por los mismos espacios a los que se adjudican y ellos se apropian de manera interiorizante ante ellos.

> Como indígena no te sientes ni de aquí ni de allá, dices pues sí o sea, si soy indígena pero pues la mayoría de las personas indígenas hablan su lengua, entonces no te terminas de sentir parte totalmente porque a ti te piden hablar en español o hablar otro idioma, te puedes considerar como un no indígena, porque pues con el tiempo vas aprendiendo de que no todo radica en hablar o no tu lengua sino en la identidad que va desarrollando dentro de la vida comunitaria y las responsabilidades comunitarias que vas adoptando para encajar (M-CH-2022).

La mayoría de los informantes, comentaron que habían pasado por procesos muy fuertes en adaptarse al ritmo de trabajo por parte de sus profesores, por no comprender las situaciones que pasaban, como el adaptarse a las nuevas tecnologías, los horarios e incluso algunos de los estudiantes mencionan, que en primer semestre fue la parte más complicada, por no conocer a nadie, por ende, no había veces en las que no se enteraban de algunos trabajos o proyectos que debían realizar.

> Eran muchísimos trabajos. Como de que algunos temas avanzaban más rápido de lo que yo estaba acostumbrado y demasiado, te dejaban más trabajos, prácticas, reportes y cosas así...los profesores con los horarios de estudio, de trabajos como que siento que no me rinde, por ejemplo, los campos de apoyo en realidad yo no me enteré de eso a tiempo, me llego a enterar después, nadie me decía nada (F-U-2022).

Otra de las barreras en las transformaciones que sobresalieron, fue respecto a los profesores y compañeros de licenciatura, que no contextualizar las problemáticas que se presentaban, con respecto a los contextos que vivían los informantes, pues muchas de las situaciones y trabajos que debían presentar, eran visto desde los espacios de su alrededor y como sólo una calificación, sin tomarle la suficiente importancia o llevándolo a los contextos de los informantes.

> Cuando trabajo pienso esto va a impactar de alguna manera a la gente, te puede cambiar completamente una vida, puede que el destino sea diferente si lo fundamentamos bien y parecía que la cuestión de mis compañeras era nada más por sacar 10, cómo entregarlo y ya, tuve varios problemas con mi equipo y justo también con mi maestra por no estar tan interesada en el proyecto, pero pues yo creo que sí estamos dando el tiempo por algo dentro de una institución pues tiene que ser formal y aquí pues no había mucha formalidad que digamos en los proyectos que hacíamos, no entendía la importancia. (F-U-2022).

Conclusiones

Los resultados aquí presentados, nos muestran parte de un contexto de los informantes en su paso por la educación superior, desde la socialización primaria

y secundaria que han sido parte de su proceso de formación y que han otorgado cambios y nuevos significados en su vida. En congruencia, como objetivo general se planteó: analizar si se tiene una transformación del significad en los estudiantes de pueblos originarios durante su trayectoria por la universidad. Dicho objetivo logró cumplirse a lo largo de la investigación, cabe destacar que algunos informantes siguen sus estudios a nivel licenciatura y otros decidieron incorporarse al posgrado.

Las transformaciones identitarias fueron diversas a lo largo de su trayectoria y que siguen vigentes para los informantes que siguen estudiando, sin embargo, puede señalarse dos dicotomías desde los facilitadores y las barreras que vivieron en sus transformaciones y dieron paso a reconocer factores que no estaban visibilizados. Comenzaremos con los facilitadores que dio cabida a que los informantes una vez que entran a la universidad, decidieron conocer y hacer uso de todo lo que la misma institución les ofrecía, para muchos de ellos, era algo inimaginable verse en otro espacio que no fuera su comunidad, y que pudieran despertar en ellos dudas respecto a los nuevos significados que iban incorporando en su vida.

El pensamiento crítico, fue algo que sobresale en la mayoría de las entrevistas, porque se ponía en lucha los significados y experiencias que habían tenido en su socialización primaria, empezaron a cuestionar algunas conductas que eran normalizadas en su comunidad y, al tener ciertos cuestionamientos teóricos, es como veían otros escenarios que no eran los más acordes para ellos mismos, generando escozor con la familia nuclear que es la encargada de darles una primera identificación, también visibilizó la fuerte importancia de generar este pensamiento crítico ahora en su formación profesional, permitiendo que a los diferentes espacios donde se tengan que incorporar, sirva como herramienta que emplean en función a sus actividades académicas y laborales.

Por otra parte, el significado familia dejó de verse como algo plenamente sanguíneo o nuclear, cobró otro significado que se relaciona con las redes de apoyos, que generaron y que sirven como motivadores para seguir su trayectoria por la universidad, en esta red de apoyo, los informantes hacían hincapié en los amigos, los profesores y en algunos casos la pareja que habían generado dentro de la universidad, todos ellos eran parte del soporte emocional que necesitaban cuando en ocasiones se sentían muy ajenos a las vivencias que estaban experimentando y, ellos mismos eran quienes les mostraban cómo conocer estos nuevos "submundos".

La segunda parte, son las barreras que enfrentan en sus transformaciones sociales y que se generaron durante su trayectoria por el paso por la educación superior, si bien, fueron procesos de mucho cambio, generalmente porque al introducirse a esta socialización secundaria, muchas veces no fue vista las condiciones y estructuras de significados que traían consigo, que podían generar barreras que no permitieran una buena internalización en los contextos donde se estaban presentando, es por ello, que el adaptarse y encontrarse con los nuevos espacios, solía ser un proceso muy fuerte para los informantes en su proceso académico y que limitaba la manera en que podían desarrollarse con los otros.

El proceso de incertidumbre en los informantes es algo que se hacía muy presente por no comprender qué rol estaban desempeñando dentro de la sociedad y contexto en el se encontraban, debido a que tenían un fuerte choque de identidad por reconocerse como estudiantes indígenas y por no dar respuesta a las demandas que debían enfrentar como parte de la institución. Se incide en que la universidad debe proporcionar a los estudiantes espacios de interacción y acompañamiento de manera más habitual, mínimo en los primeros semestres, que es cuando el estudiante apenas se está adentrando a estas nuevas mecánicas de convivencia.

Para muchos de ellos las condiciones no eran las más apropiadas al igual que las exigencias, que solicitaban en la universidad, reconocían que algunos de los profesores, lejos de que se volvieran facilitadores e impulsar su permanencia dentro de la universidad, al contrario, se volvían mayor mente, los primero en poner limitaciones y cuestionamientos que no dejaban desempeñarse por completo, también lo fueron los trabajos y actividades que presentaban, que no estaban muy acorde al contexto en el que ellos se encontraban. Si bien, no todos los profesores de las diferentes licenciaturas tiene una formación pedagógica que les permita tener una interacción humanista con sus estudiantes, no obstante, se debe plantear a los profesores herramientas y alternativas que les permita conocer las vivencias que están pasando sus estudiantes, hacer ajustes en cuestión a los contenidos de su materia, para poder crear aprendizajes multidireccionales y así, la mayoría pueda conocer parte de la particularidad de los demás, adecuando los contenidos y actividades en sus propias realidades.

Para (Berger y Luckmann, 1968, pág.183) la socialización nunca se termina, las personas deben tener un mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva, acorde a sus contextos, significados y socializaciones que comienzan dándose como inevitables. El concepto familia es tan grande que también lo es

su significado, y que esta cobra mayor peso, cuando se tiene un apoyo o cuando sirve como instrumento de significados que permite que los integrantes de ella, puedan sobresalir y desempeñarse académica y profesionalmente, en otro momento, la familia generada por los mismos estudiantes también es reflejo de lo mucho que se necesita esa red de apoyo para consolidar estos nuevos significados y submundo que la vida les presenta.

Finalmente, algunos de los posicionamientos que piensan surgir a partir de los resultados de la investigación, es que las instituciones otorguen espacios donde los estudiantes se puedan sentir en confianza y se les acompañe en el proceso que viven de transformación, sin olvidar que la formación pedagógica entre el profesorado y los espacios académicos debe estar visible y de fácil acceso para que ellos puedan convivir e intercambiar experiencias con otro estudiantes que pueden o no venir de pueblos originarios, así se tendría una mejor cohesión entre estudiantes y profesores.

Referencias

Berger y Luckmann (1968). Los Fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. Argentina: Cultura libre.

CENADEH (2015) Artículo 4. Recuperado de https://comisiones.senado.gob.mx/b_COCOPA/docs/propuestaCOCOPA.pdf

CONEVAL (2020). Medición de la pobreza. México. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

INEGI (2020). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf

UNESCO. (2020). Familias del Aprendizaje, Enfoques intergeneracionales para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Alfabetización. Hamburgo: Ulrike Hanemann. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373232

¿Sin estímulos a la productividad ni estratificación meritocrática? La participación de los académicos y académicas de la UACM en los procesos institucionales, colegiados y de gobierno universitario*

*Gerardo Vladimir Montes Gómez***

Resumen

A diferencia de las tendencias hegemónicas en la educación superior, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) no abriga programas de estímulos a la productividad ni estratificación meritocrática de la carrera académica. También, goza de un régimen de autonomía ampliado respecto de otras instituciones con el mismo estatus. En su ejercicio, los *uacemitas* incluyeron mecanismos de gobierno horizontal, colegiado y participativo, que hipotéticamente solventarían el autoritarismo, el individualismo y el "soborno de los incentivos" que prevalece en las universidades mexicanas. Entonces ¿Por qué la apatía entre los profesores? ¿Por qué el desinterés? ¿Qué factores influyen en la participación de los académicos de la UACM en los órganos colegiados? ¿Cómo perciben al gobierno universitario y al trabajo académico?

Palabras clave: académicos, gobierno universitario, profesión académica, participación.

Introducción

Los sistemas de estímulos a la productividad estratificaron a los académicos y las académicas mediante posibilidades diferenciadas de acceso a recursos eco-

* Línea temática: Condiciones institucionales del trabajo docente y el trabajo de académicas/os de nivel medio superior hasta posgrado
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Pedagogía (sociología de la educación), tercer semestre. Universidad Nacional Autónoma de México.
gvladimirmontesg@gmail.com

nómicos y a bienes simbólicos asociados al prestigio. Los incentivos aplican sobre todo a productos medibles como los artículos y las publicaciones, en detrimento de otras racionalidades y valores del trabajo académico (Buendía, et. al, 2017). La investigación tiende a desplazar al proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso se refiere como "carga docente" al trabajo en el aula ¿una losa que soportar? (Gil-Antón, 2021).

Al parecer, las prácticas competitivas erosionan hasta cierto punto el sentido de comunidad universitaria, pocas son las motivaciones para participar en las decisiones colectivas. Las formas verticales de gobierno en las universidades también contribuyen al déficit de participación. Autoridades unipersonales, elites dirigentes y cuerpos directivos-burocráticos relegan a la academia y a la representación de los estudiantes y los profesores (Ordorika, Martínez y Ramírez, 2011).

La presente investigación versa sobre la participación de los académicos y académicas de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en los procesos institucionales, colegiados y de gobierno universitario. La joven institución capitalina sintetiza viejos y nuevos debates. A diferencia de las tendencias hegemónicas en la educación superior no abriga programas de estímulos a la productividad académica ni estratificación meritocrática de la carrera académica. También, goza de un régimen de autonomía ampliado respecto de otras instituciones con el mismo estatus. En su ejercicio, los *uacemitas* incluyeron mecanismos de gobierno horizontal, colegiado y participativo, que hipotéticamente solventarían el autoritarismo, el individualismo y el "soborno de los incentivos" que prevalece en las universidades mexicanas (Acosta, 2006).

Sin embargo, los académicos y académicas de la UACM no habitan una isla, no están aislados de los cambios en la profesión académica, que tampoco son lineales ni uniformes, y comparten ciertos rasgos con sus pares de otras instituciones: las disciplinas como eje articulador de su trabajo, espacios de creciente complejidad organizacional, la búsqueda de prestigio o reconocimiento, la existencia de grupos de interés que intervienen en las relaciones de poder universitario, en su distribución y ejercicio.

La presente investigación tiene como objetivo analizar los factores que influyen en las formas y niveles de participación de la planta académica de la UACM en los procesos institucionales, colegiados y de gobierno universitario. La pregunta es ¿Cómo se relacionan adscripciones formales, culturas discipli-

narias, percepciones y comportamientos de los académicos y académicas de la UACM en torno a los procesos institucionales?

Las hipótesis o supuestos iniciales, que se buscará verificar o replantear, son:

- La baja participación de los académicos de la UACM en los órganos colegiados y de gobierno universitario es resultado del desgaste en los procesos institucionales, junto a ciertas tendencias dominantes en la profesión: el énfasis en la trayectoria académica individual, las culturas disciplinarias y –quizás- otras racionalidades o sentidos de la (in) acción.
- La pertenencia a plantel (campus), a colegio/academia (área disciplinaria), la antigüedad y la trayectoria académica profesional explican ciertas pautas de comportamiento y percepciones del profesorado de la UACM en torno a los procesos institucionales, colegiados y de gobierno.

Desarrollo

Enfoque teórico, estrategia metodológica

El profesorado universitario nominalmente alude a una categoría homogénea, pero en realidad es un conjunto heterogéneo, por las funciones que desarrolla, los enfoques disciplinares a los cuales se adscribe o los recursos materiales y simbólicos que utiliza (García, 1999). La profesión académica se articula en torno a dos fuerzas: una, centrípeta, relacionada con el establecimiento y el contrato; y otra centrífuga, asociada al ámbito disciplinar (Clark, 1991). ¿La profesión académica es una o son varias? Físicos, biólogos y sociólogos se reconocen bajo la identidad común del "ser académico", pero al mismo tiempo delimitan los territorios organizacionales inherentes a sus especialidades. Al entenderse las partes, puede entenderse mejor el todo (Becher, 1992).

Entre los modelos analíticos del gobierno universitario (Casanova, 1999) están el burocrático, basado en jerarquías, estandarización de actividades y reglas formales; el colegiado, a partir del ethos profesional o científico y la participación de los académicos en las decisiones; el político, donde coexisten grupos de presión, dinámicas de negociación y persuasión, arreglos y conflictos (Baldridge, 1986); y el de "sistemas flojamente acoplados" o "anarquías orga-

nizadas", espacios de acción simbólica: organizaciones complejas, flexibles, de objetivos ambiguos y una racionalidad contingente (March y Cohen, 1974).

En el siglo XXI la profesión académica en México exteriorizó el proceso de reconfiguración iniciado desde los noventa del siglo XX, tras dejar atrás la figura del *catedrático* y modificar paulatinamente sus rasgos ocupacionales, etarios, disciplinarios y de género (Galaz y Gil, 2014). La heterogeneidad tiene en común la proliferación de los procesos de evaluación para acceder a los estímulos económicos y al estatus y el prestigio que de éstos derivan. También, hasta cierto punto la apatía, el conformismo, percepciones negativas sobre la dirección institucional y escasa participación en el gobierno universitario (Galaz y Viloria, 2014; Muñoz y Suárez, 2016; Muñoz, 2019)

La estrategia metodológica de esta investigación es mixta.

Cuantitativa, a través de la técnica de encuesta. Se aplicó ya un cuestionario a la planta académica de TC de la UACM, del cual esta ponencia presenta avances. En estos momentos el análisis indaga en cómo varían sus características y percepciones según la adscripción institucional, el campo de conocimiento y la antigüedad. También, se reconstruirán los datos sobre la participación de los académicos en la elección de autoridades y en la integración de los órganos colegiados, para buscar patrones o regularidades.

En términos cualitativos, se realizarán entre 40 y 50 entrevistas semiestructuradas a partir de un muestreo intencional por cuotas, tomando en cuenta los subconjuntos y una tipología en construcción. El propósito es pasar de los datos numéricos a las experiencias, al conocimiento profundo de las motivaciones y actitudes de los académicos y académicas de la UACM.

Avances parciales

La Universidad de la Ciudad de México fue creada el 26 de abril de 2001 mediante decreto del Gobierno del Distrito Federal como un organismo descentralizado de la administración pública local. Tres años más tarde, el 16 de diciembre de 2004, se aprobó la ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México en el congreso local, mediante la cual obtuvo autonomía.

Actualmente, la UACM se integra por una matrícula estudiantil aproximada de 19 mil estudiantes y 843 profesores-investigadores de tiempo completo, en cinco planteles -campus- y adscritos a tres diferentes colegios, que agrupan a tres campos de conocimiento. El 70% de la planta académica es de

tiempo completo -se contratan semestralmente profesores de tiempo parcial para cubrir un 30% de las necesidades de docencia- y de éstos el 82.7% tiene estudios de Posgrado (UACM, 2023). Contexto: en el total de IES públicas 35.7% de la planta docente es de tiempo completo y 60.2% tienen estudios de posgrado (SES-SEP, 2022).

Las percepciones de la planta académica de la UACM

Los avances que aquí se presentan incluyen los resultados de un cuestionario aplicado en el 2023 a los profesores y profesoras-investigadoras de tiempo completo de la UACM. No se trató de una muestra representativa aleatoria, toda vez que primero se buscó realizar un censo. La tasa de respuesta de n=495 cuestionarios válidos para un universo de N=843 profesoras y profesores de TC, y la similitud con los subconjuntos principales: colegio (área de conocimiento) y plantel (campus), permiten tener cierta confiabilidad (ver tabla 1). De cualquier manera, siempre se realizan afirmaciones acotadas a quienes respondieron.

Tabla 1
Contraste entre universo y cuestionarios,
planta académica de TC de la UACM por Plantel y Colegio

Plantel	Número de cuestionarios	Tiempos Completos UACM
San Lorenzo Tezonco	214	387
%	43.20%	45.91%
Cuautepec	132	183
%	26.70%	21.71%
Del Valle	59	105
%	11.90%	12.46%
Casa Libertad	53	85
%	10.70%	10.08%
Centro Histórico	37	83
%	7.50%	9.85%
Total	495	843
%	100%	100%

Colegio	Cuestionarios	Tiempos Completos UACM
Ciencia y Tecnología	122	210
%	24.60%	24.90%
Ciencias y Humanidades	85	135
%	17.20%	16%
Humanidades y Ciencias Sociales	275	498
%	55.60%	59.10%
Sin Colegio	13	—
%	2.60%	-----
Total	495	843
%	100.%	100%

El instrumento incluyó una sección en torno a sus percepciones acerca de 15 políticas centrales en la institución: acceso irrestricto -sin examen de admi-

sión-, flexibilidad curricular, certificación, responsabilidades y salarios, estímulos, representación y estructura de gobierno universitario, entre otros.

Se utilizó la escala de Likert para conocer las opiniones bajo el criterio de grado. En todas las preguntas hubo mayor *positividad* que *negatividad*, entendida como la comparación de las opiniones "de acuerdo" más las "parcialmente de acuerdo", por un lado, y las "en desacuerdo" o "parcialmente en desacuerdo", por el otro.

Lo anterior permite afirmar, con cierta evidencia empírica, que los principios del proyecto educativo de la UACM gozan de una importante legitimidad entre las y los profesores-investigadores. Claro, en tanto principios, la *praxis* supone una inevitable distancia con el ideal, interpretada desde los asideros organizacionales de los actores. La legitimidad no es absoluta ni total -en ninguna universidad o espacio societal puede serlo-, en las percepciones hay tendencias, matices, y se trata claramente de una planta académica heterogénea.

De hecho, resulta ilustrativo que la menor cantidad de expresiones positivas fueron en los rubros de la idoneidad de la forma de gobierno, la certificación de los estudiantes y los estímulos a la productividad académica, en ese orden. También se trata de las de mayor negatividad, aunque no supera la positividad.

En la investigación en curso interesan particularmente las opiniones de los profesores y profesoras de la UACM, sobre: 1) la igualdad de responsabilidades y salarios; 2) los estímulos a la productividad académica; 3) la participación de profesores y estudiantes en los órganos colegiados; y 4) la idoneidad de la estructura de gobierno.

Al mirar las opiniones *enfáticas*, sin agrupar (ver tabla 2), es decir sin el matiz "parcialmente":

- 61.8% están de acuerdo y 9.2% en desacuerdo con la igualdad de responsabilidades y salarios en la UACM;
- 41.2% están de acuerdo y 26.1% en desacuerdo con implementar un sistema interno de estímulos a la productividad académica, siendo la variable con el mayor porcentaje de percepciones "en desacuerdo";
- 62.2% están de acuerdo y 6.1% en desacuerdo con la representación de profesores y estudiantes en los órganos colegiados y de gobierno;
- 17.5% está de acuerdo y 18.7% en desacuerdo sobre la idoneidad de la estructura de gobierno: es la única pregunta donde hay más opiniones negativas que positivas *enfáticas.*

Tabla 2

Percepciones de las y los profesores de TC de la UACM sobre el trabajo académico y el gobierno universitario

	Percepciones			
Tema	De acuerdo	Parcialmente	Desacuerdo	Parcialmente
Igualdad de responsabilidades y salarios	61.6 %	21.1 %	9.2 %	5.9 %
Estímulos a la productividad académica	41.2 %	19.6 %	26.1 %	4.9 %
Participación en los órganos de gobierno	62.2 %	20 %	6.1 %	8 %
Idoneidad de la estructura de gobierno	17.5 %	36.3 %	18.7 %	12.5 %

Al agruparlas y compararlas, en términos del trabajo académico:

- 82.8 % está de acuerdo o parcialmente de acuerdo en cumplir con las mismas responsabilidades y recibir el mismo salario, mientras 15.1% está en desacuerdo o parcialmente en desacuerdo: la distancia abrumadora se mantiene y crece respecto de la comparación sin matices, que era de 40% (61.6% vs 9.2%).
- 60.8% está de acuerdo o parcialmente de acuerdo con implementar un sistema de estímulos a la productividad académica, frente a 31% en desacuerdo o parcialmente en desacuerdo. La distancia es de casi 30% y se duplica respecto de la comparación enfática (41.2% vs 26.1%).

Las profesoras y profesores de TC con opinión favorable sobre la igualdad de responsabilidades y salarios son 20% más que quienes estarían por establecer un sistema interno de estímulos a la productividad académica, sea que se comparen las percepciones positivas enfáticas (61.6% vs 41.2%) o con matices (82.8% vs 60.8%). En el primer caso se trata de un elemento distintivo, incluso único en el campo: una planta académica de tiempo completo sin carrera meritocrática estratificada, con igualdad salarial y -al menos en el papel- las mismas responsabilidades. En el segundo, la punta del iceberg de los sistemas de pago por mérito, dominante en las universidades mexicanas, inexistente al interior de la UACM.

La visión igualitaria no estratificada sigue siendo respaldada. Quizás una porción del profesorado *uacemita* estaría por un sistema de estímulos complementario a la base salarial y de responsabilidades comunes. La UACM no es una isla, sus académicos conviven y establecen vínculos con sus pares de otras

instituciones y saben que la certeza contractual y salarial de la UACM es un derecho adquirido de gran valía. Pero también, la racionalidad instrumental, e incluso con arreglo a valores, podría estar canalizando cierto malestar respecto del cumplimiento y dedicación del "vecino/a de cubículo", o una franja asume que ya realiza las actividades típicas que miden los indicadores para los incentivos (grado, publicaciones, dirección de tesis, etc.). También podría asociarse a la saturación de obligaciones académicas e institucionales al interior de la UACM, a la regulación interna para evaluar el cumplimiento del trabajo académico, o a tratos diferenciados por plantel -campus- o colegio -área de conocimiento-.

En términos del gobierno universitario:

El 81.7% de los y las académicas está de acuerdo o parcialmente de acuerdo con la representación de profesores y estudiantes en todos los órganos colegiados y de gobierno, mientras 14.1 % está en desacuerdo o parcialmente en desacuerdo. Crece casi 10% la de por sí abrumadora distancia de la comparación enfática (62.2% vs 6.1%).

Por su parte, sólo la mitad de quienes contestaron el cuestionario, el 51.1%, está de acuerdo o parcialmente de acuerdo con la estructura de gobierno de la UACM, frente a 31.2% en desacuerdo o parcialmente en desacuerdo. Aquí los matices sí reflejan una variación importante respecto de la comparación enfática, donde el acuerdo fue menor al desacuerdo (17.5% vs 18.7%).

Si comparamos las dos preguntas, claramente la positividad es mayor cuando se les pregunta sobre su representación en los órganos de gobierno que al preguntar sobre la idoneidad de la estructura de gobierno. La distancia es de 30%, casi idéntica, sea enfática o con matices. Sin hacer un ejercicio hermenéutico excesivo la primera pregunta alude al *deber ser*, de hecho, se fraseó "(...) estudiantes y profesores *deben* estar representados en todos los órganos colegiados y de gobierno". Claro, hay diferentes vías para incluir esa representación, múltiples posibilidades de diseño institucional. La segunda pregunta trata del *ser*, inquiere sobre si la estructura de gobierno realmente existente -aunque lo real se capte de manera diferenciada- es adecuada para cumplir con los fines de la universidad.

La mayoría considera que profesores y estudiantes deben estar representados en los órganos colegiados y de gobierno, pero no están de acuerdo con la estructura de gobierno existente, tienden a matizar su opinión. La conjetura es que buena parte del profesorado *uacemita* está con el principio, pero no con su

aplicación. Las razones pudieran ser: la saturación institucional o el desgaste por la intensa necesidad de conformar órganos y de elegir autoridades, la confrontación o los conflictos.

Referencias

Acosta S, A. (2006), El soborno de los incentivos, en I. Ordorika (coord.) *La academia en jaque* (pp. 75-89). UNAM-Porrúa.

Baldridge, J. V. (1971), *Power and conflict in the university: Research in the sociology of complex organizations*. New York: John Wiley Sons.

Buendía, A., García Salord, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., Rueda, M., & Vera, H. (2017), "Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico". *Perfiles Educativos*, 39 (157). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58464

Casanova, C. H. (1999). "Gobierno Universitario. Perspectivas de Análisis", en H. Casanova y R. Rodríguez (coord.). *Universidad Contemporánea 2. Política y Gobierno*. México, UNAM-Porrúa

Clark, B. R. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching

Cohen, M. D., y March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Boston: Harvard Business School Press.

Galaz F, J. F. y Gil-Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2).

Galaz F. J. F y Viloria H. E. (2014), Académicos y gobierno institucional en las universidades públicas mexicanas: situación y perspectivas, en H. Muñoz (coord.) *La universidad pública en México* (pp. 215-236)*,* UNAM-Porrúa.

García S. S. (1999). Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio. *Revista Sociológica*, 14(41).

Gil-Antón. M. (2021, 10 de enero) La carga docente en las universidades (en línea), *El universal*, recuperado el 28 de diciembre de 2024 de https://www.educacionfutura.org/la-cargadocente-en-las-universidades/

Muñoz G. H. (2019), Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas, Perfiles Educativos, vol. XLI, núm. 165, México: IISUE-UNAM.

Muñoz G, H. & Suárez Z, H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos?, Revista de la Educación Superior, 45(180), 1-22.

Ordorika S. I., Martínez S. J., y Ramírez M. R. M. (2011) "La transformación de las formas de gobierno en el sistema universitario público mexicano: una asignatura pendiente". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL, No. 160, pp. 51-68.

Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, SES-SEP (2022) "Perfil de los Docentes de las Instituciones de Educación Superior 2021-2022", consultado en https://www.puees.unam.mx/curso2022/programa.php

La interacción de los educadores comunitarios con las autoridades educativa del CONAFE en la localidad de Ameyalco, municipio de Lerma, Estado de México*

*Tania Cordero Montoya***

Resumen

Con base en un estudio de caso llevado a cabo en la población de San Miguel Ameyalco, Estado de México, esta ponencia argumenta que la educación comunitaria impartida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en localidades que se encuentran en transición demográfica presenta nuevas problemáticas entre los actores a nivel micro. En el caso analizado se muestra la transición de una escuela comunitaria que superó barreras en aspectos básicos, como la falta de infraestructura y materiales adecuados, pero que, una vez resueltas estas problemáticas, emergen otras nuevas atribuibles a las dinámicas entre maestras, familias y autoridades educativas, así como al entorno de la comunidad, que pasó de ser rural a semiurbana.

Palabras clave: formación docente, localidad semiurbana, autoridades educativas, condiciones laborales, participación comunitaria.

Introducción

Desde la creación del CONAFE en 1971 a través de un decreto en el Diario Oficial de la Federación, se estableció como un órgano descentralizado de la Administración Pública Federal (APF), coordinado por la Secretaria de Educación Pública (SEP), (DOF, 2023).

* Línea temática: experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 75%.

** Maestría en Ciencias Sociales, 6to trimestre. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad- Lerma. 2231800072@correo.ler.uam.mx

Con la finalidad institucional de prestar servicios educativos con equidad e inclusión social, bajo el modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar (ECB), a través de una educación comunitaria de calidad y flexible ante los nuevos contextos sociales y culturales del país.

Siendo su población atender a niños (as) y adolescentes que habitan en localidades donde se registran altos y muy altos índices de marginación y/o rezago social que por su reducido número de habitantes no cuentan con escuelas convencional (DOF, 2023) en consecuencia la manera de funcionar, la toma de decisiones y las responsabilidades de la escuela se trasladan a un nivel más local.

Por consiguiente existe una continua interacción entre los principales actores a nivel micro de las escuelas comunitarias, puesto que su enfoque esta vinculado a fomentar la participación y organización de los padres de familia en actividades de gestión , administración y apoyo a los docentes y alumnos, esto debido a que se visualiza y contempla a la escuela comunitaria como un medio para que los sujetos que participan en ella se transformen en sujetos de acción que incorporen los saberes de la comunidad con los del aula (Civera, 2011; Marín , 2004).

Por lo tanto, la siguiente investigación presenta un enfoque centrado en los actores involucrados como son: los educadores comunitarios (EC), la Asociación Promotora de Educacion Comunitaria (APEC) y las autoridades educativas, propiamente la Educadora Comunitaria de Acompañamiento Microrregional (ECA) en una escuela del CONAFE ubicada en la localidad de San Miguel Ameyalco, en el preescolar "Niños Héroes".

Si bien existen diversidad de trabajos en torno al CONAFE, la mayoría centrados en las carencias de las escuelas que lo integran, la falta de preparación de sus docentes, la alta rotación de estos, por las condiciones desfavorables que presentan , por otra parte también se han mencionado la falta de adaptación del modelo pedagógico hacia al idioma originario de ciertas comunidades (Abellán, 2023; Murillo, 2018; Leyva y Santamaria, 2019; Puruncajas, 2022; Boix, 2011), esta ponencia presenta un enfoque diferente mediante el cual se pretende dar cuenta de las dinámicas entre esos actores y su relación con las transformaciones en la comunidad en la que se sitúa.

En primer lugar, se describe brevemente el contexto de la población. Luego, se presenta la metodología de la investigación. Después, se presentan los resultados y finalmente los resultados del trabajo

Entre los hallazgos se advierte una tensión importante entre los actores derivada de la propia formación de los profesores, así como el grado de estudios de los padres de familia. Esta tensión pone en entredicho el modelo del CONAFE y plantea preguntas relevantes sobre su viabilidad ante el creciente proceso de urbanización.

La contradicción de la normatividad del CONAFE respecto al contexto de la comunidad

En principio, la normatividad del CONAFE establece que el servicio está dirigido a localidades menores a 2 500 habitantes (López, 2019). No obstante, el municipio de Lerma, de acuerdo con su gaceta en el año 2020, contabilizaba a 170,327, habitantes, (49.3% hombres y 50.7% mujeres), y en la localidad de San Miguel Ameyalco se contabilizarón a 5, 361 habitantes (GOB, 2020).

En segundo lugar, la escolaridad de la población ha aumentado con el paso del tiempo, los factores que han propiciado esto son : en 1960 se instalarón las primeras industrias de lo que hoy se conoce como " Parque industrial Lerma " y que en la actualidad existen 8 parques privados y municipalizados (GOB , 2020) acelerando aún más el crecimiento de la población y el progreso, creando fuentes de empleo para la cabecera municipal y los pueblos de adjunto (GOB, 2022,p. 244 -245).

Por lo que la escolaridad y actividades que desempeña el grueso de la población está influida por este factor, así como también por el crecimiento de fraccionamientos de clase alta y media en la cabecera municipal, como también de la localidad vecina del poblado, conocida como los chirinos ya que es el asentamiento de estos ha ofrecido múltiples trabajos a las personas de la comunidad, como son cocineras, jardineros, niñeras, personal de aseo , paseadores de perros, guardias de seguridad, entre otros.

Metodología

Se buscó dar cuenta de las dinámicas al interior de la escuela entre los principales actores que la integran. Para ello, primero, se realizaron entrevistas guiadas para identificar algunos aspectos sociodemográficos, así como los motivos que los llevaron a ingresar en el CONAFE y las relaciones que establecen entre ellos.

Se identificó a los actores dado el modelo CONAFE, se hicieron entrevistas en dos ciclos escolares (2023-2024 y 2024-2025).

Educadores	Padres de Familia	Autoridades (ECA)
4 ntrevistas (100%) ópicos erfil ociodemográfico de s docentes: rmación académica experiencia ocente. azones los que greso al sistema ducativo del ONAFE. a relación con la PEC: apoyo hacia l docente y las valuaciones que mite.	• 8 • entrevistas (100%) • Tópicos • Perfil sociodemográfico de los docentes: formación académica y actividad económica que desempeña • Concepción sobre la educación comunitaria • Concepción sobre los Educadores Comunitarios • La participación de la comunidad en el CONAFE	• 1 • Entrevistas (100%) • Tópicos • Perfil sociodemográfico de la ECA : formación académica y antiguedad. • Razones los que ingreso al sistema educativo del CONAFE. • La relación con la APEC y con los Educadores Comunitarios.

Este hecho se abordará con una investigación de corte cualitativo, a partir de la metodología del estudio de caso por ser un método de investigación que permite indagar realidades sociales o educativas, que permite entender los fenómenos escolares (Cruz, Loya, Perdomo et al., 2007), se recurrió a la teoría fundamentada, porque fue durante el proceso de investigación cuando emergierón, las preconcepciones conceptuales y teóricas a partir de los datos que otorgaban los principales actores educativos, por lo tanto se tomaron en cuenta aspectos que no habían sido considerados por si mismos anteriormente (Palacios, 2021).

Ya que fue a partir del dialogo con las educadoras comunitarias cuando se externalizarón los verdaderos problemas dentro de la escuela comunitaria, aspectos que no estaban ligados ni a las condiciones de infraestructura o al modelo pedagógico que se les pide ocupar ni siquiera mencionaban el salario tan

bajo como su mayor problema ya que desde un inicio sabían que así eran los sueldos en CONAFE.

Por otra parte, su inconformidad se encaminaba al poder que tiene la APEC sobre ellas, empezando por las evaluaciones que los padres de familia emiten hacia las educadoras siendo 3 evaluaciones por ciclo escolar.

El perfil de los educadores es el siguiente:

Variables del estudio de caso

Educadores comunitarios ciclo escolar 2023-2024

Variables dependientes					Variables independientes		
Nombre del E.C	Sexo	Edad	Formación académica	Tiempo laborando en CONAFE	Modelo (Ocupa el modelo)	Materiales (Ocupa el libro)	Recurre a la APEC para que le apoye con la elaboración de materiales
Evelin Maravilla de la Cruz	Mujer	22	Licenciatura en pedagogía Universidad Grupo ISIMA, Toluca.	3 años	Si, de manera parcial	Si	No
Luis Fernando	Hombre	24	Licenciatura en pedagogía Universidad. INNOVA, Toluca.	3 meses	No	No	Si

Educadores comunitarios ciclo escolar 2024-2025

Variables dependientes					Variables independientes		
Nombre del E.C	Sexo	Edad	Formación académica	Tiempo laborando en CONAFE	Modelo (Ocupa el modelo)	Materiales (Ocupa el libro)	Recurre a la APEC para que le apoye con la elaboración de materiales
Daniela Villavicencio	Mujer	28	Licenciatura en pedagogía Universidad Grupo ISIMA, Toluca.	2 años	Si, de manera parcial	No	Si
Fernanda	Mujer	28	Licenciatura en pedagogía Universidad Grupo ISIMA, Toluca.	3 años	Si	No	SI

Educadora Comunitaria de Acompañamiento, ECA

Nombre	Sexo	Edad	Formación académica	Tiempo laborando en CONAFE
Acela Alejandra Lara Flores	Mujer	33 años	Licenciatura en enseñanza del inglés. Trunca Licenciada en Pedagogía	4 años y 6 meses

Resultados

Las dinámicas cambiaron con el tiempo

En las 6 entrevistas realizadas a las madres de familia que formarón parte de la APEC en algún puesto de los 6 que existen: presidenta, un (a) secretaria, un (a) tesorera y dos vocales, no mencionarón que existiera una relación de tensión entre los padres de familia y las educadoras que ahí estuvierón laborando, quienes tenían entre 18 a 23 años, se llego a tener maestras que tenían la preparatoria concluida y estaban en el Conafe en lo que conseguían una plaza en alguna escuela convencional de la Secretaria de Educacion Pública (SEP) ya que anteriormente era más fácil obtener esta sin tanto trámite administrativo y sin contar con una preparación en la docencia por lo tanto el Conafe les proporcionaba cierta experiencia frente al aula.

A lo largo del tiempo aumentó la oferta educativa, sin embargo, los padres declaran preferir al CONAFE

En CONAFE se asentó en la comunidad aproximadamente en el año de 1989 cuando ya existía el preescolar público de la localidad "Miguel Hidalgo" creado en 1950 aproximadamente, sin embargo, desde que llego el servicio educativo del CONAFE tuvó una gran aceptación por los padres de familia ya que ahí no les pedían cuota de inscripción, no se realizaban continuamente cooperaciones para realizar festivales, no se les pedía que compraran materiales de papelería y además se les proporcionaban útiles escolares para sus hijos, por lo tanto los padres de familia estaban muy conformes porque además la educacion que recibían sus hijos superaba sus expectativas por que los niños salían leyendo y escribiendo situación muy contraria a la de los alumnos que ingresaban al preescolar " Miguel Hidalgo".

Todas estas acciones favorecieron para que los padres de familia se esforzaran en lograr que el CONAFE tuviera un lugar propio para laborar.

Actualmente la escuela del CONAFE sigue siendo una excelente opción educativa, a pesar de que existen cinco preescolares privados en el centro de la localidad y otros tres en las comunidades vecinas en la colonia Juárez y en san José el llanito.

Entre algunos de las nuevos beneficios que ofrece el CONAFE y que no ofrecen las escuelas privadas ni el preescolar publico de la lolcalidad es la flexivilidad que tienen los docentes para con los padres de familia , flexivilidad que surgue de la cercania con la que laboran los educadores y los padres de familia por ejemplo entre las educadoras y los padres de familia pueden modificar el horario de los alumnos para que entren más tarde en el periodo de invierno, situación que no sucede en los otros prescolares ni privados ni en el publico.

La falta de autonomía y las crecientes tensiones con los padres de familia

En las aulas se nota la gran participación que tienen los padres de familia ya que ellos preparan y dan algunas clases, esto porque el reciente modelo de Educacion Comunitaria para el Bienestar permitió esta apertura hacia los padres de familia.

Por lo que las educadoras comunitarias mencionarón que, a partir de ese suceso, su trabajo como maestras tuvo repercusiones poco favorables, ya que se les permitió a los padres de familia proponer temas para abordar en clase situación que las dejo en una posición de subordinación, porque tienen que ajustarse a lo que les señalen.

De no ser asi en las calificaciones que la APEC emiten cada tres meses puede tener una calificación baja lo que les afectaria para seguir laborando en el CONAFE, a pesar de que los temas que proponen los padres de familia no son los más variados ya que siempre estan encaminados a la lectura, escritura y la resolución de problemas básicos en el área de matemáticas como sumas y restas.

Por otra parte los padres de familia no tienen un perfil que se asemeja al de los habitantes que viven en zonas rurales marginadas ya que algunos de ellos cuentan con una licenciatura, auque en su mayoria tienen unicamente tienen la secundaria y en menor mediada una carrera técnica por lo que no hay nadie

que realice actividades relacionadas al cultivo de semillas o plantas como fuente de ingreso primordial.

Incertidumbre ante la tensión por parte de las autoridades, ya que esta es una situación relativamente nueva

Si llegara a existir un desacuerdo entre los padres de familia y el docente este último es quien tiene un papel mas débil dentro de la educacion comunitaria ya que puede ser removido (a) de su cargo o en el mejor de los casos enviado (a) a otra comunidad debido a que el CONAFE no sabe como actuar ante una situación en la que exista un conflicto entre la APEC y un(a) educadora (o) no existe un plan de trabajo que señale quienes son los actores educativos que deben solucionar este tipo de problemas, ni cuáles son las posibles acciones a emprender para mediar los conflictos.

Rotación entre los educadores porque el CONAFE es un lugar de transición para ellos

La educadora y el educador del ciclo anterior y las educadoras que actualmente laboran ahí, tienen una formación educativa en la carrera de pedagogía, egresando de escuelas particulares, las educadoras provienen de la Universidad ISIMA y el maestro de la universidad INNOVA.

De acuerdo a las entrevistas, los educadores comunitarios están ahí por dos principales razones: 1) Para obtener experiencia laboral 2) Se encuentra en trámite su título universitario.

Los educadores comunitarios manifestarón que el proceso para entrar a dar clases en el Conafe los beneficia por lo sencillo que es y por los pocos requisitos que piden para estar a cargo de un grupo.

La segunda razón por la que trabajan en el CONAFE, es porque su título universitario se encuentra en trámite y no pueden laborar en otra institución académica, donde si sea esencial contar con esté documento por lo que mientras esperan la entrega de su título, prefieren tener algún ingreso económico por parte del Conafe.

Para estos educadores el CONAFE es un lugar de transición que les sirve para prepararse, y en un futuro tener la posibilidad de acceder a un mejor empleo, cuando mencionan un mejor empleo se refieren principalmente a tra-

bajar en una escuela donde les paguen más, porque el apoyo que reciben es muy poco además ellos aspiran a tener un trabajo donde los padres de familia no tenga la posibilidad de removerlos de sus puestos donde incluso exista la figura del director que pueda mediar los problemas que se llegan a dar con algunos padres de familia ya que la ECA no siempre sabe cómo solucionar las inconformidades.

Referencias

Abellán, J. (2023). Desigualdad e inequidad de la educación rural mexicana: la experiencia del CONAFE en el Estado de Chihuahua. La educación en contextos rurales en Iberoamérica: camino, perspectivas y desafíos, Vol. 91. México. https://rieoei.org/RIE/article/view/5568/4609

Boix, R., (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15*(2), 13-23 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129002

Civera, A. (2011) Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. Revista Historia de la educación vol. 15, núm. 35, pp. 11-31. Brasil. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627142002

Cruz, Loya, Perdomo et al., (2016). Las tics en el diseño curricular de Normales, *Revista iberoamericana de producción y gestión educativa*. Vol.2, Núm. 3. Enero – Julio. file:///C:/Users/ekt61/Downloads/467-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1892-1-10-20160126.pdf

DOF Diario Oficial de la Federación (2023) Programa Institucional 2023-2024 del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5706830&fecha=27/10/2023#gsc.tab=0

Gobierno de México GOB (2020) DATA México. Lerma municipio de Estado de México. https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/lerma?redirect=true#education-and-employment

Leyva, Y., Santamaria, M (2019) Caracterización de las practicas docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. en S. Schmelkes, G. Aguilar, La educación multigrado en México. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

López, L. (2019) La educación multigrado en México, Cursos comunitarios de Conafe, Instituto Nacional para la Evaluación de la educación, México. multigrado en S. Schmelkes, G. Aguilar, La educación multigrado en México. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/La-Educacio%CC%81n-Multigrado_BIS.pdf

Marín, L. (2004) Secundaria Comunitaria un programa educativo de educación media básica para las comunidades rurales: el caso del consejo nacional de fomento educativo (CONAFE). Tesis Lic. Univ. Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán http://132.248.9.195/ppt2004/0331457/0331457.pdf

Murillo, J. (2019). Factores socioculturales, institucionales y económicos que influyen en la deserción de los Lideres para la Educación Comunitaria (LEC) del CONAFE sede León. Tesis Lic. Univ. Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León.

Palacios, O, A. (2021) La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales Revista*, El Colegio de Jalisco, (22), septiembre 2021-febrero 2022. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000200047

Puruncajas, V. (2022). Estado de la educación rural en Iberoamérica. Nudos críticos y avances desde una perspectiva comparada en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de educación rural. https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/6

Pensamiento mágico y maternidad en la configuración de la identidad de la mujer maestra*

*Katia Vanessa Prado Cortés***

Resumen

La vida y perspectiva de las mujeres se ha ido modificando con el paso de los años, cada vez más son los estudios que ponen sobre la mesa de discusión temas de género, sexo, feminismo y si esto ha sido parte de la narrativa actual que permite comprender los procesos que configuran la identidad de sujetos que son primordiales en el sistema educativo, las maestras.

De manera paralela, el sistema ha ido transformándose, en los niveles educativos, organización, estructura, etc. y en estos escenarios, las mujeres maestras tienen una presencia notable. En educación básica, por ejemplo, representan alrededor del 70% del total de docentes, lo que refleja una predominancia femenina en la enseñanza de estos niveles educativos (SEP,2023). Por este amplio nivel de representatividad, la presente investigación busca comprender con mayor profundidad, a través del paradigma de la complejidad, cómo se configura la identidad de la mujer maestra a través de dos categorías presentes en la feminidad: el pensamiento mágico y la maternidad.

Palabras clave: pensamiento mágico, maternidad, identidad, mujeres, maestras.

* Línea temática: 4. Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente y de las y los académicos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Investigación Socioeducativa. Segundo Semestre. Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales de la Secretaría de Educación Jalisco.
katia.prado@cips.edu.mx

Introducción

"La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo" (Mandela, 2003) es una de las frases más célebres y reconocidas a nivel mundial, sin embargo, ¿a cargo de quién está esa encomienda? En México, la estadística con respecto de la cantidad de mujeres maestras que forman parte de esta gran responsabilidad no es congruente con el número de estudios que se han realizado a lo largo de los años sobre la condición que distingue a la característica de la mayoría de las docentes: *ser mujer,* ellas, no solo frente a grupo, han sido siempre las transmisoras, las que desarrollan e impulsan las mentes de los estudiantes, son portadoras del sistema de creencias de una sociedad y, en este sentido, las grandes educadoras.

Este trabajo no busca soslayar la relevancia e importancia que también tienen los hombres en el sistema educativo mexicano, pero, por la amplia representatividad de la mujer, por la necesidad de conocer qué y cómo se configura su identidad a través del *ser mujer maestra*, se ha seleccionado este grupo tan importante que forma a los sujetos de este país, desde nivel inicial, hasta el superior.

Sin duda se han hecho investigaciones que giran en torno diversos temas; a procesos de enseñanza, de aprendizaje, condiciones sociales y culturales que afectan o benefician el aprovechamiento escolar, deserción, etc.es decir, objetos de estudio sobre lo que acontece en la labor educativa y en la práctica docente, pero son pocos los que han tenido como objetivo, estudiar la ontología de quien prevalentemente, está al frente en la educación, la mujer.

El concepto "ontología" se pone sobre la mesa porque justamente, hace referencia al estudio del ser, de la existencia y de la naturaleza de la realidad (Ortega, 2014) por lo que para la identificación del problema y más allá de solo identificarlo como algo práctico, para la conformación del planteamiento de este estudio, es importante explicitar que la naturaleza del ser que estará presente en todo momento, sobre todo en lo que esta investigación denomina *"ser mujer maestra"* como un sistema donde se encuentra el fenómeno socioeducativo que se abordará.

El problema de investigación contempla, además de los ya mencionados argumentos sobre el vacío existente en los estudios que versan sobre la configuración de la identidad de la mujer maestra, el acercamiento a las categorías *maternidad y pensamiento mágico*, esto, debido a la presencia de ambas como parte

de la configuración de la identidad, aspecto que se recupera como resultado de la revisión de la literatura en diversas bases de datos especializadas como lo son EBSCO, ProQuest, ERIC, ScienceDirect, Sage Jorurnals, Scopus, etc.

A continuación, se presenta una tabla con cinco de los principales artículos que son parteaguas en la construcción del problema de investigación:

Tabla 1

Muestra de revisión de la literatura

N°	Título	Autor/a(s)	Año	Lugar	Tipo de documento	Temática principal
1	*La mujer: ¿en busca de la identidad perdida?*	Jiménez Abad, Andrés	2021	España	Artículo académico	Identidad femenina, pensamiento filosófico
2	*Representaciones sociales de la maternidad y los significados que le asignan las mujeres jóvenes universitarias.*	Cieza Guevara Kelly Luzlinda		Lima, Perú	Estudio / Investigación	Maternidad, feminidad, creencias
3	*El pensamiento mágico: diseño y validación de un instrumento*	Ileana Petra-Micu, Alfredo Estrada-Avilés	2013	México D.F.	Artículo científico	Pensamiento mágico, psicometría
4	*La mujer don. Feminidad y sentido de la maternidad en la configuración de la identidad de mujeres católicas sin hijos*	Castañeda-Rentería, L. I., Contreras Tinoca, K. A.	2021	Guadalajara, México	Artículo / investigación	Maternidad, feminidad católica, identidad femenina
5	*Mujeres-madres que trabajan. La resignificación de la maternidad en mujeres profesionistas en Guadalajara-México*	— (no se especifica)	2019	Guadalajara, México	Estudio / artículo	Maternidad y profesión, resignificación del rol materno

Durante la lectura de reportes de investigación, divulgación, tesis, etc. además de la observación empírica, diálogo con distintas mujeres maestras en el contexto donde se desarrolla el estudio, y la reflexión de estos elementos, iban surgiendo algunas preguntas que posteriormente detonarían la central, por ejemplo: ¿Existe un "gen" para ser madre? Las maestras que son mamás, ¿lo son porque era "lo que tocaba", o porque de verdad lo querían? ¿qué piensan de otras mamás que trabajan? ¿son más o menos empáticas? ¿creen que ser o no mamá está relacionado con la forma en que desarrollan su práctica docente? ¿con su formación profesional? ¿cambiaron su forma de ser maestras desde que fueron mamás? ¿son mejores maestras las mujeres que son mamás? ¿qué llevó a tomar la decisión a quiénes eligieron "no ser mamás"? ¿tienen más tiempo para

preparar sus clases? ¿lo usan para eso? ¿les dan un seguimiento más puntual a los procesos de aprendizaje de sus alumnos? ¿Qué opinan del imaginario social que gira en torno a la mujer que "materna" a sus alumnos? madres o no, ¿por qué las maestras tienen la tendencia de pensar mágicamente sobre algunos aspectos de su vida cotidiana? ¿cómo se relacionan estos pensamientos mágicos con su labor docente? ¿con su configuración de identidad?

La presencia de ambas categorías y de esas y otras preguntas de intuición de investigadora, condujeron a la elaboración del supuesto con el que parte este estudio: la maternidad y el pensamiento mágico influencian y son parte de la configuración de la identidad de la mujer maestra dentro del sistema educativo de Jalisco, esta última acotación geográfica, con la finalidad de tener un escenario más específico para el futuro trabajo de campo. La pregunta de investigación es por consiguiente ¿Cómo se configura la identidad de la mujer maestra dentro del sistema educativo de Jalisco?, para con ello, alcanzar al objetivo de comprender cómo se configura la identidad de la mujer maestra dentro del sistema educativo de Jalisco.

Desarrollo

Esta investigación tiene como paradigma el de la *complejidad*, mismo que se considera pertinente para poder abordar el fenómeno como un sistema y que, en esta investigación se ha construido a partir de subsistemas y dimensiones que se articulan con el entorno que se identifica al construir este fenómeno socioeducativo.

Antes de presentarlo, es preciso mencionar en qué consiste el paradigma de la complejidad para poner en contexto algunos de los procedimientos que se vislumbra, podrían seguirse a lo largo del proceso de investigación, y que muchos de ellos, tal vez no serán algo comúnmente esperado.

"Pensar" en complejidad o con los principios de un pensamiento complejo demandan necesariamente un posicionamiento frente a la realidad, ¿cómo es? ¿está dada? ¿se construye? Es así como Luengo (2014) brinda unas pautas para comenzar a pensar en complejidad, partiendo de que no es cuestión de "tomar partido" o tomar algún lado: A o B, sino que más bien hay que pensar en que es la unión entre ambas. Esto se da a través de complejizar lo que antes se concebía como pensamiento simplificado o de analizar un componente o proceso

derivado del conjunto de inter-retroacciones que configuran un sistema u organización de la realidad. (Luengo, 2014),

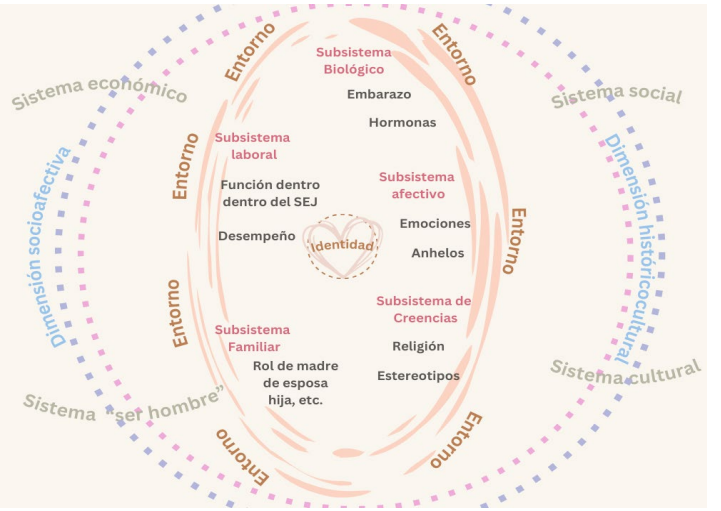
Entonces, ¿Cuál fenómeno es el de interés de esta investigación? La respuesta a esta pregunta no se puede responder de manera simplificada, más bien es a través de la construcción de una serie de argumentos de diversa índole, desglosando los subsistemas y las dimensiones que en sí mismo lo conforman, esto, siguiendo uno de los principios del pensamiento complejo: principio sistémico u organizativo cuya característica principal es la relación entre *el todo y sus partes* (Luengo González, 2014).

El sistema que esta investigación llama "ser mujer maestra" es donde se ven reflejados aspectos de orden psicológico, antropológico, biológico e histórico, la siguiente imagen representa cómo, hasta el momento se está construyendo: el óvalo central encierra el sistema, más no está totalmente cerrado, ya que aspectos tanto del entorno, de otros sistemas y de las dimensiones, interactúan con el sistema y subsistemas del ser mujer maestra.

Las letras color rojo, son los subsistemas que se han identificado, las letras negras son solo algunos de los elementos que se pueden encontrar dentro de los subsistemas, pero, cabe la pena señalar que, aunque en esta imagen sean parte de la representación simbólica, se pretende focalizar todo lo que se relaciona e influye principalmente en las categorías maternidad y pensamiento mágico.

Figura 1

Sistema "ser mujer maestra"



Enfoque teórico

Una vez explicitado el paradigma epistemológico que enmarca la investigación, se presentan los posibles enfoques teóricos que permitirán dar cuenta de cómo se configura la identidad de la mujer maestra en las dimensiones representadas en la figura no. 1, es decir, la dimensión socioafectiva, y la dimensión histórico cultural. Estas dimensiones, contemplan, distintas disciplinas, lo que es congruente con el paradigma de la complejidad, al integrar uno de los aspectos del principio de diálogo entre los conocimientos especializados, que contempla "unir o integrar, de manera antagónica y complementaria, (...) la dialógica análisis-síntesis" (Luengo González, 2014, p. 338) esto, permitirá la comprensión de las relaciones entre distintas áreas del conocimiento, abriendo la investigación a la pluralidad y multiplicidad de las contribuciones científicas para una mayor comprensión del fenómeno estudiado.

Se presenta en primer lugar, a qué se hace referencia cuando se habla de *pensamiento mágico,* sobre todo con la intención de articular estas ideas con las ya expresadas en párrafos anteriores. El pensamiento mágico es un razonamiento precientífico que busca explicar y controlar los fenómenos de la naturaleza (internos y externos), para dar sentido a lo desconocido (Frazer, 2011; Freud, 1913; Lévi-Strauss, 1997; Malinowski, 1948; Tylor, 1920) en López, (2019).

La APA, por su parte, define el pensamiento mágico como "la creencia en poder influir sobre la conducta de los demás o en eventos a distancia a través del pensamiento, los deseos o rituales" (VandeBos, 2006) en López (2019, p. 3). y esto es sobre todo común en los contextos de algunas maestras que laboran en entornos fuertemente influenciados por elementos culturales y en ocasiones religiosos.

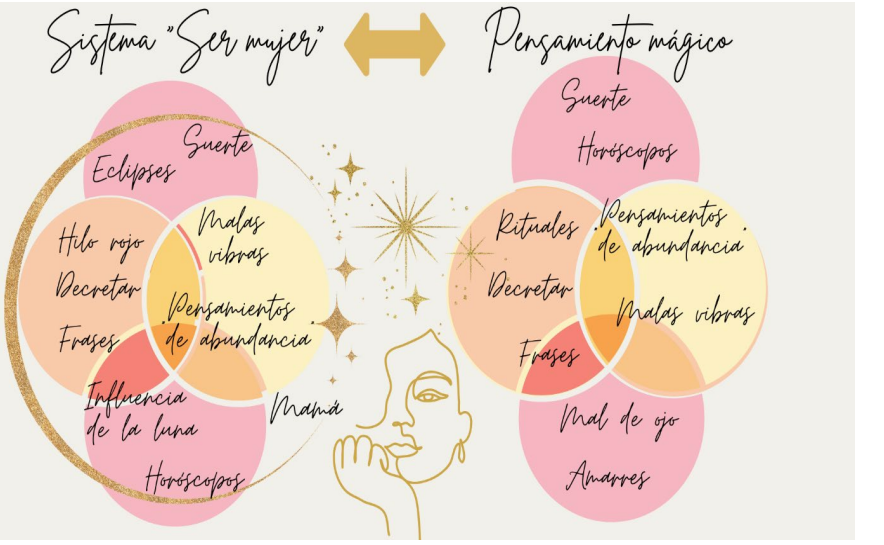
Investigaciones un poco más recientes, incluyen definiciones ofrecidas por las escalas más usadas de pensamiento mágico que permiten entenderlo como un conocimiento de la realidad que desafía los principios y causalidades básicas establecidos por la ciencia estándar, sosteniendo sus explicaciones en agentes o mecanismos sobrenaturales (Eckblad y Chapman, 1983; Kingdon, Egan y Rees, 2012; Moral, 2009; Tobacyck, 1984 en López (2019).

La concepción del mundo de las mujeres es de suma trascendencia, conforman su visión de vida, a través o no, de su desarrollo profesional y del papel que saben tienen con su función dentro del sistema educativo, sin embargo, en ocasiones no establecen relaciones lógicas,

> gran parte de las operaciones de asimilación e interpretación del mundo que hacen las mujeres se caracteriza por la aplicación de principios mágicos (...), capturan el mundo y actúan sobre él desde la magia independientemente de las evidencias, las mujeres aplican estos principios para explicar lo que ocurre y, lo que es más importante, para propiciar que ocurran ciertas cosas. (Lagarde, 2023, p. 238)

En el siguiente esquema se aprecia cómo se vislumbra en esta investigación la relación de elementos, se identifica también, que las características del pensamiento mágico de las mujeres maestras estén o no relacionadas con la maternidad, podrían cambiar el rumbo de la configuración de su identidad a través de sus creencias, en sus actos de manifestación, fe e intuición posiblemente más allá de su preparación académica y profesional. En otro momento del estudio, se profundizará más sobre este supuesto y cómo se percibe la relación de los elementos que conforman este argumento.

Figura 2
Relación sistema "Ser mujer-pensamiento mágico"



Por otra parte, *la maternidad* es un concepto que podría localizarse en estudios antropológicos, de género, de feminismos, está relacionado con algunos ideales o estándares sociales y culturales, inclusive algunos estereotipos entrarían en este concepto.

La madre, es una institución histórica, clave en la reproducción y en la educación de una sociedad, "contribuyen de manera exclusiva en el periodo formativo" (Lagarde, 2023, p. 293) son incluso las primeras pedagogas ya que deben educar y reproducir en sus hijos e hijas todos los valores éticos y morales que se esperan de un ciudadano respetable, pero, esas cualidades y adjetivos, se han trasladado a las mujeres maestras, en la actualidad, el ideal de buena madre se hizo más complejo; (...) "las mujeres ahora no solo debemos ser devotas, sino súpermamás o "mamás máquina" tan sacrificadas como las madres de siempre, pero con una vida laboral y pública activa y, por supuesto, con un cuerpo perfecto." (Vivas, 2019, p. 18). Pareciera tratarse de un nuevo "mamismo" (Vivas, 2029, p. 18), una maternidad inalcanzable que de facto devalúa lo que las madres reales hacen. El resultado es la frustración y la ansiedad.

La maternidad sufre así una "intensificación neoliberal" (Vivas, 2019, p. 19) en la que se mezclan cultura consumista e imaginarios de clase media, en este sentido, ¿Qué significa para las maestras ser una mamá "real"? La complejidad presente en cómo se configura la identidad, incita que de acuerdo con (Cubillán, 2011, p.10) "hay que pensar la educación como espacio de formación personal permanente".

Además, pone un fuerte énfasis en la imagen, los educandos no se detienen a pensar en si su maestra es o no mamá, en ocasiones asignan tareas o responsabilidades afines a esta condición, tanto así que la consideran como la que representa la vida social, y constituye que "puede decirse que la imagen, lo simbólico, lo imaginario, la imaginación se pone en primera línea de la escena para interpretar un papel principal" Maffesoli, 2002, p.114 en Carretero, (2003).

Metodología

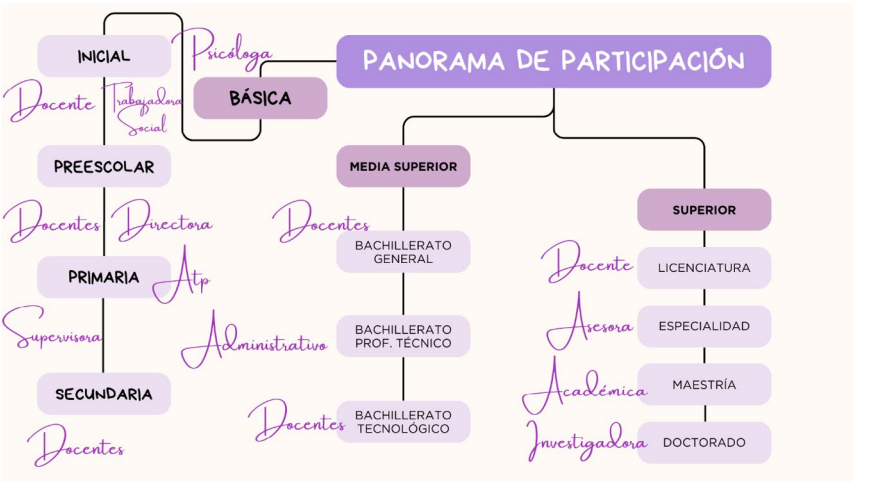
Dentro del paradigma de la complejidad, no existen límites metodológicos, no se ciñe rígidamente a un procedimiento dentro de un enfoque estricto cualitativo o cuantitativo, más bien, se tienen múltiples herramientas para un conocimiento más profundo del fenómeno a investigar a través de nueve características que conformarán no un método, sino un método-estrategia.

Una puntualización importante en el diseño de esta investigación es que, se le llama "maestra" a todas las informantes, es decir, no hace alusión al grado académico de estas ni a que estén necesariamente frente a grupo, el término obedece más bien al cómo suelen ser tradicionalmente llamadas por los niños,

los padres, las madres, incluso sus propios familiares, es decir, en ocasiones algunas personas pueden no comprender si esa mujer es "académica" o "asesora" o "investigadora", tal vez, sea una egresada de puericultura (como en el caso de nivel inicial) y se le suele llamar también "maestra", sin embargo, en el desglose y especificación de quienes van a participar, sí se describirá y precisará su formación.

Se muestra en la siguiente tabla un panorama con las posibles participaciones, mujeres que podrían ser o no, mamás, pero que todas configuran su identidad del ser maestras al desempeñar un papel distinto e importante en algún nivel de la estructura del sistema educativo de Jalisco.

Figura 3
Panorama de participación



Como parte de las consideraciones de la estrategia como método dentro de este estudio, se contempla desarrollar en primer lugar, un instrumento de para indagar sobre el pensamiento mágico en las mujeres maestras del sistema educativo de Jalisco, a través de un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax con normalización Kaiser para posteriormente, analizar y seleccionar algunas de las participantes en una segunda etapa de la estrategia donde se visualiza realizar una entrevista conversacional y a profundidad para abordar la segunda categoría de análisis: la maternidad.

Consideraciones finales

La complejidad va más allá de todo lo acabado y concluyente de las ciencias y la educación; va de la mano de un sistema de conocimientos que permiten comprender y visualizar el mundo. En la actualidad, se vuelve imprescindible transitar hacia investigaciones que abran espacios de diálogo entre distintos tipos de conocimiento, reconociendo el valor tanto del saber científico como del saber popular e informal. Esta apertura epistémica permite comprender la complejidad de los fenómenos socioeducativos desde perspectivas más integrales e inclusivas. En este sentido, la apuesta por enfoques multi, inter y transdisciplinarios no solo permite superar los límites tradicionales entre disciplinas, sino que también enriquece el proceso investigativo al articular saberes diversos que dialogan entre sí. Este enfoque posibilita construir marcos teóricos y metodológicos más amplios y flexibles, capaces de captar las múltiples dimensiones que configuran la realidad educativa. Al incorporar esta mirada, se amplía el campo de comprensión en torno a los sujetos de la educación, especialmente aquellos vinculados a procesos identitarios relacionados con la escuela, el trabajo docente y las experiencias de las y los académicos. Comprender estas trayectorias identitarias desde una perspectiva transdisciplinaria permite visibilizar las tensiones, transformaciones y sentidos que emergen en el entramado cotidiano de lo escolar y, con ello, contribuir a una educación más crítica, situada y reflexiva.

Referencias

Carretero Pasín, A. E. (2003). *La noción de lo imaginario*.

Jiménez Abad, A. (2021). La mujer: ¿En busca de la identidad perdida? *Cuadernos de Pensamiento, 34*, 165-194. Fundación Universitaria Española.

Lagarde y de los Ríos, M. (2023). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo Veintiuno Editores.

López De Pomar, F. (2019). Pensamiento mágico en la psicología: Representaciones en docentes. *Persona, 22*(2), 111-133. Universidad de Lima.

Luengo González, E. (2014). *El conocimiento de lo social: Principios para pensar su complejidad*. Guadalajara, México: ITESO. (Alternativas al Desarrollo).

Mandela, N. (2003, julio 16). *Lighting your way to a better future* [Discurso]. Fundación Nelson Mandela. https://www.nelsonmandela.org/news/entry/lighting-your-way-to-a-better-future

Mirabal Rodríguez, M. (n.d.). La complejidad como necesidad transparadigmática para la concepción de los imaginarios sociales en Venezuela. *Complexity as a transparadigmatic need for the conception of social imaginaries in Venezuela*. Universidad Bolivariana de Venezuela. https://orcid.org/0000-0003-4843-9058

Ortega, R., & Fernández, J. (2014). La ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 17*, 37-57. Universidad Politécnica Salesiana.

Vivas, E. (2019). *Mama desobediente: Una mirada feminista a la maternidad*. Godot.

Trayectoria y liderazgo educativo: visibilizando la experiencia de un supervisor escolar*

*Miriam Villa-Núñez***

Resumen

Este trabajo destaca la necesidad de formación integral para los supervisores escolares en México, quienes laboran sin formación inicial formal. En este contexto, se documenta la trayectoria de un supervisor experimentado en un estudio de caso con el objetivo de rescatar su legado y ofrecer a las nuevas generaciones un conjunto de estrategias y perspectivas surgidas de su experiencia profesional. Además, enfatiza la centralidad de un liderazgo comprometido, la profunda influencia de mentores significativos y la importancia del desarrollo del autoconocimiento. Asimismo, manifiesta que el liderazgo efectivo se cimienta en la capacidad de inspirar, guiar y servir a otros, y que los conflictos deben afrontarse como oportunidades para el crecimiento. A partir de lo anterior, este estudio resalta la importancia de aprender de las vivencias de los supervisores experimentados para enriquecer y fundamentar la formación de las nuevas generaciones. Se proponen la reflexión crítica sobre la práctica, el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta de gestión, y la creación de comunidades de aprendizaje como estrategias clave para fortalecer la supervisión escolar. La documentación de la trayectoria de estos profesionales se presenta como una oportunidad para construir un conocimiento colectivo sobre la supervisión, fomentando la colaboración y el aprendizaje entre pares. Finalmente, se enuncia la necesidad de que los supervisores desarrollen sólidas

* Línea temática: 7. Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Trabajo de investigación educativa asociado a tesis de grado.

** Doctorado en Educación. Universidad Regional del Norte Virtual.
miriamvillanunez@gmail.com

habilidades de reflexión y gestión emocional, valorando la experiencia e intercambiando conocimientos para mejorar su liderazgo educativo.

Palabras clave: liderazgo educativo, supervisores, trayectoria profesional.

Introducción

El liderazgo del supervisor es esencial para impulsar la transformación educativa. Al construir relaciones sólidas y fomentar la confianza, lideran procesos de cambio significativos, adaptándose a un entorno en evolución para introducir innovaciones pedagógicas y promover prácticas efectivas. Fomentar la investigación y el desarrollo profesional docente crea instituciones resilientes.

Bolívar et al. (2013) citados por MEJOREDU (2022), resaltan la importancia de que los supervisores escolares como líderes educativos fomenten la colaboración y el trabajo en equipo, facilitando la construcción de acuerdos y la alineación de esfuerzos hacia objetivos comunes. Al promover una cultura de colaboración, los líderes educativos contribuyen a la creación de comunidades de aprendizaje donde docentes, educandos, personal administrativo y de apoyo a la educación, así como otros miembros de la comunidad, trabajan juntos para mejorar los resultados educativos.

El supervisor escolar en México desempeña un rol fundamental en la mejora continua del sistema educativo, requiriendo una formación integral que abarque una amplia gama de características, requisitos, cualidades o aptitudes (USICAMM, 2024). Sin embargo, una carencia significativa persiste: la ausencia de un programa formal de formación inicial para quienes asumen esta importante función. En la práctica, su aprendizaje se basa principalmente en la experiencia, lo que puede limitar su efectividad en áreas críticas como la resolución de conflictos, el apoyo al desarrollo profesional de los colectivos escolares y la optimización de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Ante esta problemática, el objetivo principal de esta investigación es documentar en profundidad la trayectoria profesional de un supervisor escolar experimentado. Para alcanzar este objetivo, el estudio se enfoca en la identificación de las características de liderazgo más significativas que se manifiestan a lo largo de la trayectoria del sujeto de estudio. A través de un estudio de caso detallado, se busca comprender las transiciones clave y los elementos de liderazgo que han marcado su desarrollo profesional.

Desarrollo

Esta investigación cualitativa, documenta en un estudio de caso la trayectoria profesional de un supervisor escolar experimentado con el objetivo de identificar las características de liderazgo significativas a lo largo de su carrera y comprender sus transiciones clave. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas que exploraron su historia personal, trayectoria profesional, creencias sobre la supervisión, prácticas exitosas, reflexiones sobre el perfil del supervisor y un lema personal. A través de lo que se busca explorar y comprender los procesos y significados contextuales y subjetivos que moldean su práctica supervisora.

Se visibiliza la trayectoria del sujeto de estudio, quien, al dedicar más de cuatro décadas de servicio al magisterio, manifiesta que la capacidad de influir en otros es un aspecto fundamental del liderazgo (Soto, 2019). De esta manera, manifiesta una filosofía educativa que toma con seriedad la labor magisterial, con una visión clara y pasión por la enseñanza, subrayando la importancia de formar líderes educativos comprometidos.

La trayectoria documentada demuestra que las adversidades iniciales pueden convertirse en motivación para el crecimiento personal y profesional, y que el liderazgo ejercido con responsabilidad puede generar cambios significativos en el ámbito educativo (Bolívar, 2011). Se ejemplifica que la educación puede ser una herramienta de transformación personal y social, y cómo el compromiso de un maestro de cualquier nivel puede impactar positivamente en la vida de sus estudiantes y en el sistema educativo en su conjunto.

Considerando que la educación es un proceso que trasciende la mera adquisición de conocimientos; es, ante todo, una construcción de identidades y valores. (Rosas, 2001) En este contexto, los docentes juegan un papel fundamental en la formación de liderazgos. Al respecto, el supervisor escolar comparte la influencia de algunos maestros y mentores en la formación y desarrollo del liderazgo como figuras clave en su trayectoria escolar que han dejado una huella imborrable en su vida.

En particular, la gratitud se hace presente en sus palabras al evocar el recuerdo de su maestro de sexto de primaria, cuya influencia fue fundamental en su formación. Describe a este educador como alguien extraordinario, cuya pasión y convicción infundían motivación en sus estudiantes. Este tipo de admiración va más allá de los contenidos académicos; se trata de un reconocimiento

a la capacidad de inspirar y alentar a que las nuevas generaciones se atrevan a desafiar sus propios límites. Además, en su paso por la Normal Superior, sobresale la figura de otro maestro, notable por su pedagogía innovadora y su habilidad para explicar conceptos complejos de manera accesible y comprensible. (Linn et al., 2004)

Su narrativa exalta la relación llevada entre el alumno y el maestro, donde el abordaje de los errores con un enfoque constructivo proyectó un modelo de enseñanza en el que la colaboración y la curiosidad eran primordiales. Para el supervisor, la remembranza sobre la interacción con este maestro ilustra el valor de la reflexión crítica en el aprendizaje, destacando que el aula es un espacio donde el conocimiento se construye colectivamente.

Por otra parte, algunos de sus colegas, han desempeñado una influencia innegable. De ellos, aprendió habilidades como el manejo de la presión, el desarrollo de un sentido de responsabilidad en el ejercicio profesional y, sobre todo, a combinar la determinación con la empatía.

La trayectoria del supervisor es un testimonio de la importancia de las relaciones interpersonales orientadas hacia el crecimiento y desarrollo de las personas para moldear el carácter y las competencias. Las lecciones aprendidas tanto en los espacios de formación como en los entornos laborales, no solo le proporcionaron conocimientos, sino que también fortalecieron su liderazgo y la capacidad de afrontar los desafíos de la vida con resiliencia y determinación.

En este sentido, el supervisor escolar manifiesta que la formación integral es fundamental para un liderazgo educativo efectivo. Su capacidad para pensar de manera divergente, adaptarse y su compromiso con la educación le han permitido superar sus miedos y consolidarse como un líder efectivo.

Si bien su experiencia ha enriquecido su perfil profesional, sus mayores logros se centran en un proceso de autodescubrimiento, una verdadera "conquista de sí mismo", que le permitió trascender sus limitaciones. Su liderazgo, resultado de la superación personal y el cultivo de valores, lo ha convertido en un referente, capaz de inspirar a otros. Un hito importante en su trayectoria es un profundo proceso de transformación basado en la autoconciencia y el servicio a los demás, que lo ha llevado a la plenitud.

Este camino le permitió conectar con un propósito mayor, enfocándose en el bien común a través de la reflexión honesta sobre sus capacidades y el reconocimiento de áreas de mejora como oportunidades para crecer con su comunidad. Al asumir la responsabilidad de su desarrollo en un contexto comu-

nitario, busca activamente el diálogo, la colaboración y el aprendizaje mutuo. Este compromiso con el autodescubrimiento y la mejora colectiva le permite evolucionar como un líder que empodera a su comunidad, generando un impacto positivo y duradero.

La identidad profesional del sujeto de estudio es el resultado de una compleja construcción a lo largo de su vida. Desde su infancia, influenciado en sexto grado por la figura de su maestro, hasta sus años de experiencia como educador, el supervisor escolar ha desarrollado una profunda comprensión de la importancia de la educación y de las relaciones interpersonales en el ámbito escolar. Es precisamente esta comprensión la que fundamenta su enfoque de liderazgo, caracterizado por la empatía. Estas experiencias, junto con su formación académica y su compromiso con la vocación docente, han dado forma a su visión de la supervisión educativa, la cual se caracteriza por un enfoque humanista y la seriedad con que concibe su función.

En el ámbito de la resolución de conflictos, el enfoque del sujeto de estudio se distingue por varios aspectos clave. En primer lugar, promueve la mediación y el diálogo como herramientas principales para la solución de controversias, buscando siempre acuerdos que beneficien a ambas partes y evita la confrontación innecesaria. En lugar de limitarse a aplicar el reglamento de manera rígida, buscaba comprender las causas subyacentes de los conflictos y encontrar soluciones creativas que aborden las necesidades reales de los involucrados.

De igual manera, se dedica a fortalecer las habilidades de negociación y resolución de conflictos de los directivos. A través de la asesoría personalizada, les proporciona las estrategias y herramientas necesarias para gestionar las diferencias de manera efectiva, promoviendo así un liderazgo más eficaz y un clima laboral positivo en sus respectivas áreas.

El enfoque del supervisor escolar se caracteriza por la transparencia y la rendición de cuentas. Busca que los procesos de resolución de conflictos sean equitativos para todas las partes, generando confianza en la gestión de las autoridades escolares y evitando la toma de decisiones unilaterales. Esto implica documentar los acuerdos, dar seguimiento a los compromisos y comunicar los resultados a los implicados.

Además, al ser consciente de que muchos conflictos pueden evitarse mediante una comunicación efectiva y una gestión proactiva, promueve una cultura de la prevención fomentando la creación de espacios de diálogo permanente entre los diferentes actores del sistema educativo. Asimismo, se anticipa

a los problemas y los aborda antes de que escalen, evitando así el desgaste y la polarización que generan las disputas prolongadas. Implementa estrategias como reuniones periódicas, canales de comunicación abiertos y mecanismos de retroalimentación para identificar posibles focos de conflicto y actuar preventivamente.

El desempeño del supervisor evidencia su liderazgo adaptable y su capacidad para transformar la educación desde la gestión local. Dada su trayectoria multifacética, que integra experiencia profesional, sindical y académica, emerge como un referente educativo que prioriza el diálogo y la búsqueda de soluciones consensuadas, incluso en periodos convulsos.

Su trayectoria, le ha permitido aprender que los conflictos deben ser vistos como oportunidades de crecimiento, destacando que los líderes efectivos son aquellos que no solo entienden la teoría del conflicto, sino que saben cómo hacer frente a él y utilizarlo como una herramienta de desarrollo personal y grupal.

Además, subraya que "el liderazgo no se mide únicamente por calificaciones o títulos académicos, sino por la capacidad de inspirar confianza y cohesión en momentos de crisis." Por ello, es fundamental que las instituciones educativas reevalúen sus procesos de evaluación y promuevan una formación integral que prepare a sus líderes no solo para sobresalir en exámenes, sino para enfrentar los desafíos de un mundo interconectado y a menudo conflictivo.

Con una vasta experiencia como líder sindical, autoridad educativa y autoridad escolar, el sujeto de estudio invita a reflexionar sobre la verdadera naturaleza del liderazgo señalando que "el liderazgo auténtico no se basa en el poder o en la imposición, sino en la capacidad de inspirar, guiar y servir a los demás."

En este sentido, un enfoque proactivo hacia los conflictos, anticipándose a ellos y abordándolos de manera constructiva, se convierte en una herramienta fundamental para el crecimiento colectivo e individual. Es precisamente en la resolución de estos desafíos donde se forjan equipos sólidos y se potencian las capacidades de cada persona.

Consciente de los desafíos que enfrentan los líderes educativos, el supervisor escolar comparte valiosas recomendaciones, fruto de su amplia experiencia, para supervisores y quienes aspiran a desempeñar dicha función.

En primer lugar, hace hincapié en la importancia de enfrentar los conflictos de manera oportuna, sugiriendo a los supervisores que se atrevan a adoptar enfoques innovadores en la gestión de las relaciones humanas. Este "salir de la

fila" implica encontrar estrategias y propuestas prácticas para la resolución de problemas. (Casasus, 2002)

Además, enfatiza la importancia de un liderazgo genuino y emergente. Para él, la verdadera influencia se construye sobre la base de la percepción y el respeto que los demás tienen hacia el líder. La honorabilidad, un valor que requiere un cuidado constante, se convierte en el pilar fundamental de su enfoque, demostrando que un liderazgo auténtico se gana y no se impone.

En su reflexión sobre el desarrollo del liderazgo, destaca la importancia de adoptar una postura horizontal en las relaciones interpersonales. Su experiencia lo ha llevado a concluir que los líderes deben acercarse genuinamente a las preocupaciones de su equipo, mostrando un interés auténtico en sus problemas.

Por este motivo, recomienda a los supervisores evitar actitudes autoritarias y, en cambio, construir la confianza a través de la honestidad y la transparencia. A su vez, resalta que comunicar adecuadamente las razones detrás de decisiones difíciles puede consolidar la aceptación por parte de los colaboradores. Este enfoque no solo fortalece el liderazgo, sino que, a largo plazo, crea un ambiente de respeto.

Desde su perspectiva, la capacidad de decir "no" se erige como un aspecto fundamental a cultivar. Lo cual no debe interpretarse como un gesto de inaccesibilidad, sino como una manifestación de honestidad y respeto hacia los demás. Al confrontar solicitudes irrealizables, el supervisor enfatiza la importancia de comunicar límites claros.

Además, señala la importancia de ofrecer expectativas realistas; esto implica que, si existen posibilidades concretas de algún logro, estas deben ser alentadas, pero nunca a costa de ilusiones infundadas. En síntesis, exhorta a buscar un equilibrio entre empatía y veracidad, para fomentar un entorno de trabajo coherente y respetuoso.

Consideraciones finales

Los supervisores escolares han dedicado sus vidas a construir bases sólidas para mejorar la educación, contribuyendo a garantizar el acceso a la educación, promover prácticas pedagógicas innovadoras y fortalecer los vínculos con la comunidad, generando un legado invaluable. A su vez, han orientado la construcción de una perspectiva compartida de mejora continua y, al fomentar la investigación educativa, han sentado bases para la consolidación y la mejora del sistema.

Es sobre esta experiencia que las nuevas generaciones de supervisores pueden apoyarse para enfrentar los desafíos actuales de la educación.

Por lo tanto, este estudio de caso se presenta como una oportunidad construir puentes entre los supervisores experimentados y las nuevas generaciones promoviendo la reflexión sobre: sus concepciones pedagógicas e identidad profesional, sus tipos de liderazgo, estilos de gestión y sus modelos de supervisión; para extraer el saber construido a través de la experiencia, detonando la reflexión sobre la práctica para el aprendizaje continuo y una mejora constante de las prácticas educativas.

El análisis de las trayectorias profesionales de estos supervisores, permite identificar patrones, tendencias y lecciones, abriendo múltiples posibilidades para aprovechar estos saberes y fortalecer a la supervisión escolar a través de: elaboración de políticas educativas, programas de formación y/o mentoría, redes de tutoría, comunidades de aprendizaje o lecturas; que fomenten el intercambio de conocimientos y experiencias y faciliten la construcción de un conocimiento colectivo sobre las formas de *ser supervisor* y de *hacer supervisión*. (MEJOREDU, 2022)

Documentar las historias de vida de supervisores experimentados no solo visibiliza su trayectoria, sino que también enriquece el acervo de la comunidad educativa. Al compartir sus experiencias, se construye un conocimiento colectivo que permite comprender mejor los desafíos pasados y presentes de la educación. De manera que, esta valiosa información se convierte en un pilar fundamental que fomenta la colaboración y permite el aprendizaje mutuo entre diferentes generaciones de supervisores para sustentar mejores prácticas, adaptarse a los nuevos contextos y forjar un futuro educativo más justo y equitativo.

En este sentido, Rincón-Gallardo y Fullan (2015) señalan acertadamente que el liderazgo es un ejercicio de aprendizaje permanente y que un supervisor efectivo es aquel que asume el rol de líder aprendiz. Al reconocer la necesidad de seguir aprendiendo y desarrollándose, los supervisores pueden inspirar a sus equipos a hacer lo mismo, creando así una cultura de mejora continua.

La *reflexión crítica* es una herramienta indispensable para el desarrollo profesional de cualquier educador, y los supervisores escolares no son la excepción. A través de la reflexión sobre su propia práctica, los supervisores pueden identificar sus fortalezas, reconocer sus áreas de mejora y desarrollar una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan las escuelas.

Al respecto, Pozner (2007, citado en Sandrone, 2021) señala que la nueva profesionalidad en la supervisión educativa exige el desarrollo de un conjunto de competencias esenciales, tales como la reflexión crítica, la creatividad y el trabajo en equipo como habilidades esenciales para transitar hacia modelos de liderazgo más horizontales y colaborativos.

Sin embargo, debe considerarse que la supervisión no solo es un ejercicio intelectual, sino también emocional y, que la capacidad de los supervisores para reconocer y gestionar sus propias emociones, así como las estrategias de autocuidado que implementen para sí mismos, se tornan fundamentales para mantener la salud mental, establecer relaciones de confianza y crear un ambiente de colaboración.

Entonces, la *inteligencia emocional* juega un papel primordial en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Sobre todo, cuando se trata de asumir que aún y cuando la teoría no es suficiente para atender los desafíos de la función, desarrollar el hábito de la reflexión sobre la práctica constituye una herramienta de evolución para seguir aprendiendo y creciendo. Al desarrollar su inteligencia emocional, el supervisor puede construir relaciones sólidas, fomentar la colaboración y crear un ambiente de trabajo positivo, donde todos se sientan escuchados. (Rosas, 2001)

Para alcanzarla, el supervisor escolar requiere primeramente desarrollar el hábito de administrar los pensamientos y mirar sin prejuicios, tener una verdadera apertura con el otro para apreciar sus fortalezas como persona y entonces, escuchar activar activamente, sin celo profesional y sin interpretaciones de por medio, pues éstos son estorbos que limitan la toma de acuerdos y el trabajo en equipo. Dejar de competir y aprender a compartir y a generar sinergia para construir comunidades profesionales de aprendizaje.

Es fundamental resaltar el *valor de la experiencia*, ya que al escuchar atentamente a las personas con mayor trayectoria, se puede aprender de sus errores y éxitos, y aprovechar su sabiduría para enfrentar los desafíos del presente. Los programas de mentoría son una posibilidad para que los supervisores más experimentados compartan sus historias y conocimientos, enriqueciendo así la formación de los nuevos profesionales.

El *compartir experiencias* entre los supervisores es fundamental para fortalecer las capacidades de liderazgo y de gestión en los equipos de supervisión. Por ejemplo, al analizar casos reales y reflexionar sobre las diferentes estrategias

utilizadas para resolver conflictos, los supervisores pueden desarrollar un perfil para enfrentar los desafíos de su práctica con mayor confianza y eficacia.

Referencias

Bolívar, A. (2011) Liderazgo y gestión en las escuelas, p. 122.

Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. Em aberto, 19(75). https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w20971w/L1.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022). Liderazgo y colaboración: retos frente a la nueva cotidianidad. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/guia-liderazgo-directivos-servicio-ems.pdf

Linn et al., (2004). ¿Cómo sanar las ocho etapas de la vida? Promexa. https://datelobueno.com/wp-content/uploads/2014/05/Como-sanar-las-ocho-etapas-de-la-vida.pdf

Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). Física social del cambio educativo. Red de Escuelas Líderes.

Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. XXXI (2), 9-58. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031202

Sandrone, R.S (2021) Construir la identidad del inspector de zona escolar en tiempos de complejidad. Sophia 17 (1), e1053 http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322021000200081&script=sci_arttext

Soto. Y. (2019) El liderazgo directivo en el ámbito de la gestión escolar, Liderazgo su implicación en la toma de decisiones directivas. http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/LiderazgoDirectivo.pdf

Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2024) Marco para la excelencia y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógico, directivo y de supervisión escolar.http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Representaciones sociales de los docentes de medicina familiar sobre la educación a distancia*

*Magali Fabiola Vega Rodríguez***

Resumen

La educación a distancia a partir de la pandemia por COVID-19 ha adquirido presencia y relevancia en la formación de médicos familiares. Esta investigación tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de los docentes de Medicina Familiar en torno a esta modalidad educativa y su proceso de construcción. Se emplea una metodología cualitativa en dos fases. En la primera, se aplicó un ejercicio de asociación libre de palabras y una pregunta abierta sobre la opinión de la educación a distancia, a los docentes que participan en la formación de médicos familiares y en la segunda se aplicarán entrevistas semiestructuradas. El análisis preliminar de los datos obtenidos en la primera etapa revela que los conceptos más frecuentemente asociados a la educación a distancia son: accesible, flexibilidad, tecnología, autonóma, facilidad e innovación. A través del análisis de contenido de las respuestas abiertas, se observa una actitud predominantemente favorable hacia la educación a distancia, sustentada en su utilidad para la actualización médica, el acceso equitativo al conocimiento, la formación continua y la autogestión del aprendizaje. No obstante, los docentes también reconocen sus limitaciones, especialmente para el desarrollo de competencias clínicas, como la exploración física, la empatía y la relación médico-paciente. La modalidad se identifica como un recurso complementario, que debe coexistir con la educación presencial, y cuyo uso depende de una plani-

* Línea temática: 7. Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Programa de Posgrado en Pedagogía, Doctorado en Pedagogía, quinto semestre, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
fabiolavegaunam@gmail.com

ficación adecuada, de la infraestructura tecnológica disponible y del compromiso y motivación de docentes y estudiantes. Estos hallazgos permiten inferir que la educación a distancia ha sido objetivada como una herramienta válida, aunque su implementación depende de las experiencias previas, las condiciones contextuales y la valoración que los actores educativos le atribuyen.

Palabras clave: representación social, docencia, educación a distancia, medicina.

Introducción

Los médicos familiares son los especialistas de primer contacto en la atención de los pacientes. Generalmente se desempeñan en el primer nivel de atención y, debido a su perfil generalista, requieren un dominio amplio de conocimientos médicos que les permita realizar diagnósticos acertados, brindar tratamientos adecuados, tomar decisiones para referir a otros especialistas y brindar seguimiento y continuidad a la atención médica.

La formación de estos profesionales, al igual que en otras especialidades médicas, ocurre en contextos reales de trabajo. Esta formación está a cargo de médicos familiares en ejercicio que laboran en instituciones de salud y asumen funciones docentes en el curso de especialización. Aunque poseen una sólida formación clínica, su formación pedagógica es heterogénea debido a que algunos de ellos han cursado diplomados o maestrías en educación, mientras que otros no han participado en actividades de formación docente de manera formal.

En este contexto, la práctica educativa suele desarrollarse de forma presencial, ya sea en espacios áulicos o en escenarios clínicos, de manera simultánea a la labor asistencial con los pacientes. Estas condiciones educativas permiten a los alumnos participar en contextos de aprendizaje auténticos, con interacción directa con los pacientes y acompañamiento continuo de los médicos especialistas. Sin embargo, durante la pandemia por COVID-19, la educación a distancia emergió como la única alternativa para dar continuidad de los procesos formativos de los médicos familiares en formación. Y una vez superada la emergencia sanitaria la modalidad se posiciona como una opción educativa frente a contingencias que impiden las actividades presenciales, como las rotaciones hospitalarias, las prácticas de campo, las estancias de servicio social o incluso problemas de salud de docentes y alumnos.

Durante la pandemia, todos los docentes de Medicina Familiar migraron sus actividades de enseñanza a la modalidad a distancia. En un contexto marcado por la incertidumbre, el temor y cambios radicales en la vida cotidiana, surgieron condiciones propicias para que estos docentes construyeran Representaciones Sociales sobre esta modalidad educativa.

Los docentes de medicina familiar tuvieron que enfrentar la novedad de impartir clases a distancia. Esta situación generó un desequilibrio que puso a prueba sus conocimientos sobre la enseñanza y los llevó a comprender, reinterpretar, adaptar y aplicar una modalidad poco habitual en su práctica educativa. Se plantea la hipótesis de que las prácticas actuales de enseñanza a distancia continúan bajo la influencia de las representaciones sociales configuradas durante ese periodo, así como de los cambios que estas representaciones han experimentado desde entonces.

En este contexto, se formulan dos preguntas centrales: ¿cómo ocurrió el proceso de construcción de las representaciones sociales de los docentes de Medicina Familiar? y ¿qué representaciones sociales generaron respecto a la educación a distancia? Estas preguntas resultan relevantes para la educación médica, ya que permiten comprender el significado que los docentes atribuyen a esta modalidad y el modo en que dicho significado incide en su práctica docente.

El objetivo de esta investigación consiste en analizar el proceso de construcción de estas representaciones sociales, a partir de los postulados teóricos de Serge Moscovici, en particular los conceptos de anclaje y objetivación. El propósito es explicar la forma en que los docentes incorporaron la educación a distancia a su práctica, cómo le otorgaron sentido, y de qué manera estas representaciones influyen en su actividad docente.

Desarrollo

Enfoque teórico

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) fue desarrollada por Serge Moscovici en 1961 y publicada en su tesis doctoral El psicoanálisis, su imagen y su público. Para introducir su propuesta teórica, el autor plantea una pregunta fundamental: ¿cómo se apropian las personas del conocimiento científico? Explica que este conocimiento no se transmite ni se reproduce de forma idéntica,

sino que se reelabora y se adapta para adquirir sentido y utilidad práctica en la vida cotidiana (Moscovici, 1979).

Moscovici (1979) define a las representaciones sociales como una modalidad particular de conocimiento que orienta el comportamiento humano y facilita la comunicación entre individuos. El autor expone que las personas generan representaciones sociales de diversos objetos que toman relevancia dentro de un contexto específico.

Un objeto de representación social puede definirse como aquel conocimiento, saber, idea o fenómeno que adquiere relevancia dentro de un grupo social y que requiere ser comprendido, reelaborado, dotado de significado y compartido mediante procesos de construcción colectiva (Moliner, 1996).

Para que un objeto de representación emerja dentro de un grupo social deben cumplirse al menos tres condiciones: a) la dispersión de las informaciones, b) la compulsión a la inferencia, en el sentido de una presión por desarrollar comportamientos y discursos frente a objetos que se conocen poco; y c) la focalización selectiva de grupos e individuos, (Moscovici,1979).

En este marco, la educación a distancia se convirtió en un objeto de representación social para los docentes de Medicina Familiar, quienes comenzaron a identificarla como una alternativa para no interrumpir el proceso formativo de los estudiantes. Esto generó la necesidad de conocerla, comprenderla e implementarla, aún cuando muchos de ellos no la conocían, ni la habían utilizado previamente.

A partir de esta situación emergió el proceso de construcción de representaciones sociales sobre la educación a distancia entre los docentes de Medicina Familiar. De acuerdo con Moscovici (1979), dicho proceso se configura mediante dos mecanismos: objetivación y anclaje. A través de estos, los sujetos despliegan una actividad mental que les permite generar representaciones sobre situaciones, eventos, objetos o discursos que les afectan directamente. Estas representaciones no constituyen una reproducción pasiva de la realidad, sino una construcción activa que articula lo psicológico con lo social (Jodelet, 1986).

Jodelet (1986) describe la objetivación como el proceso mediante el cual los conocimientos abstractos adoptan una forma concreta y comprensible, en sintonía con las características del pensamiento social. Este mecanismo permite transformar lo desconocido en familiar, lo intangible en representable, lo complejo en accesible. Las personas suelen relacionar el conocimiento nuevo con marcos previos, lo que facilita su integración en el sistema cognitivo co-

lectivo. En palabras de Moscovici (1979), este proceso contribuye de manera decisiva a hacer lo extraño familiar.

En diversos estudios sobre representaciones sociales, la objetivación se ha identificado mediante la aplicación de estrategias simbólicas, como la creación de imágenes, fotografías o dibujos. También se han utilizado técnicas como entrevistas basadas en estímulos visuales, análisis de contenido gráfico y análisis semiótico (Byford, 2002; Höijer, 2010; Kang, Ha y Velasco, 2017; Hakoköngäs y Sakki, 2016; Levin-Rozalis, Bar-On y Hartaf, 2003; Devine-Wright y Devine-Wright, 2009).

El anclaje, por su parte, permite dotar de sentido y utilidad práctica a una representación. Este proceso integra cognitivamente el objeto representado y orienta conductas sociales en torno a él (Jodelet, 1986). En palabras de Moscovici (1979), el anclaje permite que el objeto social se transforme en un instrumento disponible para la sociedad. En ese momento, el conocimiento científico se convierte en saber común y el objeto deja de ser simplemente "de lo que se habla" para transformarse en "aquello a través de lo cual se habla".

Para identificar el anclaje en investigaciones empíricas, algunos autores han desarrollado categorías analíticas que permiten rastrear cómo los sujetos vinculan el objeto nuevo con conocimientos previos o referentes familiares. Se han utilizado elementos como metáforas, analogías, comparaciones y esquemas previos de conocimiento para mostrar cómo se asimilan los objetos de representación.

A través de la objetivación y del anclaje, las representaciones sociales se construyen, adaptan y difunden, dando paso a realidades que parecen naturales o incuestionables, facilitan su adopción en la conciencia colectiva y transforman conceptos abstractos en realidades sociales compartidas.

Enfoque metodológico

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo y adopta la propuesta metodológica sociogenética de Rateau y Lo Monaco (2013), ya que este modelo permite analizar tanto el origen como el desarrollo de las representaciones sociales. Su principal objetivo es develar cómo ocurren los procesos fundamentales en su construcción: la objetivación, que convierte conceptos abstractos en realidades concretas y comprensibles, y el anclaje, que permite integrar esas nuevas ideas en marcos de conocimiento preexistentes.

El diseño metodológico contempla dos fases, la primera se enfoca en las representaciones sociales como producto, es decir, en las ideas que los docentes ya han anclado y objetivado respecto a la educación a distancia. La segunda se orienta hacia el análisis del proceso de construcción representacional, poniendo énfasis en los mecanismos de anclaje y objetivación desplegados ante la irrupción de esta modalidad educativa entre los docentes de medicina familiar.

Durante esta fase se aplicó un cuestionario de asociación libre de palabras en formato electrónico, dirigido a docentes de Medicina Familiar. El objetivo fue identificar las representaciones sociales existentes sobre la educación a distancia, a través del lenguaje simbólico y espontáneo. Además del ejercicio asociativo, se incluyeron preguntas sobre datos generales, experiencia docente, formación en educación y percepciones sobre esta modalidad.

Para el análisis de los datos se usó la técnica de redes semánticas naturales, lo cual permitió visualizar y clasificar las palabras más recurrentes, sus vínculos conceptuales y la estructura del campo representacional. Este enfoque facilitará la identificación de los elementos centrales y periféricos de las representaciones, así como las posibles variaciones entre los participantes.

El instrumento diseñado para esta etapa está disponible en el siguiente enlace: https://forms.gle/wz4a2ZBeP4i5B8m09

La recolección de datos se realizó mediante una convocatoria enviada por correo electrónico. Se otorgó un plazo de tres semanas para responder y se enviaron tres recordatorios durante ese periodo.

La segunda fase aún se encuentra en desarrollo, sin embargo se pretende realizar entrevistas semiestructuradas con el fin de profundizar en el proceso de construcción de las representaciones sociales. Se buscará comprender cómo los docentes integraron la educación a distancia en su sistema de pensamiento y en su experiencia profesional, qué conocimientos, emociones o referentes previos activaron para dotar de sentido a esta modalidad, y de qué forma la objetivaron a través del lenguaje, imágenes o símbolos.

Resultados preliminares

En esta investigación participaron 84 docentes de diversas sedes del curso de especialización en Medicina Familiar de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La muestra se conformó por 43 profesores titulares, 32 profesores adjuntos, 7 profesores invitados y 2

coordinadores clínicos de investigación en salud. En términos de distribución por género, el 69% se identificó con el género femenino y el 31% con el género masculino.

El grupo presentó una edad promedio de 44.25 años, con una mediana de 43 años. La edad más frecuente fue 41 años, lo que indica que la mayoría de los docentes están en la cuarta década de vida. El rango etario abarcó desde los 31 hasta los 67 años, lo que hace de este grupo una muestra diversa y representativa de las diferentes etapas de la vida profesional, tanto docente como asistencial.

Respecto a su trayectoria docente, los participantes reportaron un promedio de 8.6 años en el ejercicio de esta actividad, con una mediana de 5 años y una moda también de 5 años, lo que indica que la mayoría de ellos impartió cátedra durante la pandemia por COVID-19. La distribución muestra una notable presencia de docentes de nuevo ingreso, aunque también se identificaron casos con más de 20 años de experiencia, alcanzando una antigüedad máxima de 39 años.

En relación con la educación a distancia, el 78.6% de los participantes señaló haber impartido clases bajo esta modalidad antes de la pandemia, mientras que el 21.4% indicó no haberlo hecho. Durante la emergencia sanitaria, el 70.2% afirmó haber impartido clases a distancia, frente a un 29.8% que no lo hizo. Después de la pandemia, el 64.3% manifestó que continúa impartiendo clases a distancia, mientras que el 35.7% indicó que ya no lo hace.

Asimismo, el 81% de los participantes reportó haber recibido alguna formación en educación a distancia, frente a un 19% que refirió no haber tenido dicha preparación.

El análisis de los datos obtenidos en el ejercicio de la asociación de palabras se encuentra en curso. Hasta ahora, se ha identificado que las palabras más frecuentes son: accesible, flexibilidad, tecnología, autónoma, facilidad e innovación, conceptos que ocupan un lugar central en las representaciones de los docentes. Sin embargo, aún falta delimitar los vínculos conceptuales entre estas palabras y caracterizar con mayor precisión la estructura del campo de representación.

Respecto a la pregunta abierta incluida en el ejercicio, en la que se solicitó la opinión de los docentes sobre la educación a distancia, se puede apreciar que en general tienen un actitud favorable hacia la modalidad educativa. Esta actitud se evidencia en el uso de adjetivos positivos para describirla, tales como: útil, eficiente, excelente, necesaria, innovadora, accesible, práctica, así como la mención de beneficios concretos que aporta a la formación de médicos fami-

liares: el acceso a la educación en zonas rurales, hasta la actualización médica, la formación continua, el ahorro de tiempo y el uso de herramientas digitales.

En cuanto a la información que los docentes poseen sobre esta modalidad, se relaciona principalmente con el uso de herramientas tecnológicas, plataformas digitales, conexión a internet, modalidades mixtas y estrategias como el aula invertida. Asimismo, reconocen tanto las posibilidades como las limitaciones de la educación a distancia, haciendo una clara diferenciación entre los contenidos teóricos y los prácticos que sus estudiantes deben adquirir. La modalidad es considerada adecuada para el abordaje de contenidos declarativos, la revisión de temas, la educación continua y la interacción con expertos, pero insuficiente para el desarrollo de competencias prácticas como la exploración física, la empatía, la comunicación y la terapia familiar.

En cuanto al campo de representación la educación a distancia se describe a partir de lo reconocido y aceptado en la educación presencial, que va desde la adecuada planificación y uso de la infraestructura para poder desarrollarla, hasta el compromiso y motivación que tengan los alumnos para participar en ella y no como una modalidad educativa única sino como un elemento que coexista con la modalidad presencial.

Consideraciones finales

Hasta el momento se ha realizado una parte del análisis de los datos obtenidos mediante la técnica de asociación libre de palabras; sin embargo, es necesario concluirlo para contar con una visión completa de las representaciones sociales de los docentes de Medicina Familiar y poder comparar estos resultados con los que se obtengan en la segunda etapa de la investigación, planteada en la metodología.

Hasta ahora, se observa que los docentes tienen una opinión favorable hacia la educación a distancia, ya que describen con claridad sus oportunidades y limitaciones en la formación de médicos familiares, y plantean de manera reflexiva cómo puede utilizarse en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

Referencias

Byford, J. (2002). Anchoring and objectifying neocortical warfare: Representation of a biological metaphor in Serbian conspiracy literature. *Papers on Social Representations, 11*, 1–14.

Devine-Wright, H., & Devine-Wright, P. (2009). Social representations of electricity network technologies: Exploring processes of anchoring and objectification through the use of visual research methods. *British Journal of Social Psychology, 48*(2), 357–373. https://doi.org/10.1348/014466608X349504

Hakoköngäs, E., & Sakki, I. (2016). The naturalized nation: Anchoring, objectification and naturalized social representations of history. *Journal of Social and Political Psychology, 4*(2), 646–669. https://doi.org/10.5964/jspp.v4i2.664

Höijer, B. (2010). Emotional anchoring and objectification in the media reporting on climate change. *Public Understanding of Science, 19*(6), 717–731. https://doi.org/10.1177/0963662509348863

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469–494). Paidós.

Kang, S., Ha, J. S., & Velasco, T. (2017). Attention deficit hyperactivity disorder on YouTube: Framing, anchoring, and objectification in social media. *Community Mental Health Journal, 53*(4), 445–451. https://doi.org/10.1007/s10597-016-0015-5

Levin-Rozalis, M., Bar-On, N., & Hartaf, H. (2003). The structuring process of the social representation of violence in abusive men. *Culture & Psychology, 9*(4), 361–382. https://doi.org/10.1177/1354067X0394003

Moliner, P., & Lo Monaco, G. (2019). Métodos de asociación verbal para las ciencias humanas y sociales: Fundamentos conceptuales y aspectos prácticos. Gedisa.
Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.

Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología, 6*(1), 22–42.

Identidad docente en la Licenciatura en Medicina General y Comunitaria de la Universidad de la Salud de la Ciudad de México*

*Malineli Guerrero Martínez***

Resumen

La identidad docente en la Licenciatura en Medicina General y Comunitaria (LMGC) de la Universidad de la Salud de la Ciudad de México (UNISA) demanda una formación especializada en el ámbito de la medicina, así como en el de la enseñanza, para implementar estrategias de aprendizaje significativo basadas en el enfoque de cognición situada y, así, acompañar a los futuros médicos para construir conocimientos en torno a la medicina desde los principios humanista y de la atención primaria de salud (APS).

La siguiente propuesta de investigación se enfoca en las creencias, los conocimientos y las actitudes que conforman la identidad docente y que orientan el diseño de estrategias especializadas para la enseñanza de la medicina en el marco del modelo educativo de la UNISA.

Palabras clave: Educación superior, Enseñanza, Licenciatura en Medicina General y Comunitaria (LMGC), Identidad docente, Universidad de la Salud de la Ciudad de México (UNISA).

Introducción

En enero de 2020, Claudia Sheinbaum Pardo, quien en ese momento se desempeñaba como jefa de Gobierno de la Ciudad de México, anunció la creación de la Universidad de la Salud (UNISA) con la finalidad de

* Línea temática: procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente y de las y los académicos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Doctorado en Educación, 2º semestre. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
malineli.guerrero@gmail.com

> [...] recibir a estudiantes de todo el país para poder formar a los médicos familiares comunitarios que requiere el país. [...] Es una filosofía orientada a la especialización, [...] a trabajar en la formación de personas que sean capaces de atender de manera integral a sus comunidades, sobre todo las comunidades más alejadas del país que es donde se necesitan mayor número de médicos y enfermeras. (Gobierno de México, 2020)

A partir de este decreto, comenzaron los trabajos de adaptación de lo que era la Escuela Militar de Materiales de Guerra, en el Campo Militar 1F, ubicada en la cuarta sección del Bosque de Chapultepec, para crear la UNISA. La oferta educativa contempla las licenciaturas en Enfermería Familiar y Comunitaria y en Medicina General y Comunitaria (LMGC). Es en torno a esta última que se desarrolla la presente propuesta de investigación.

Para ingresar a la LMGC basta con atender a la convocatoria anual que se emite en la *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, en la que se especifican como requisitos haber concluido el nivel medio superior de educación o estar en vías de hacerlo previo al inicio del ciclo escolar universitario; revalidar estudios en caso de haber cursado el nivel medio superior en el extranjero; proporcionar una cuenta de correo electrónico, y presentar algunos documentos oficiales como identificación personal, comprobante de domicilio, Clave Única de Registro de Población (CURP) y los datos de la institución educativa de procedencia (Gobierno de la Ciudad de México, 2025). Es decir, no hay examen de admisión y tampoco se establece un promedio mínimo de calificaciones para ingresar a cualquiera de sus dos licenciaturas.

Como parte de la creación de la infraestructura humana, a la par de la adaptación de la instalación física, en enero de 2020, el Gobierno de la Ciudad de México convocó a los profesionales que tuvieran "experiencia profesional o docente en el primer nivel de atención y/o servicios de salud comunitarios" (Gobierno de la Ciudad de México, 2020a, p. 7) y quisieran formar parte del personal docente de la LMGC para brindar tutoría, supervisar, guiar y evaluar el proceso de enseñanza, así como para motivar a los estudiantes, identificar necesidades de orientación y promover aprendizajes significativos, entre otras actividades (Gobierno de la Ciudad de México, 2020a).

De manera más específica, se convocó a los profesionales para coadyuvar en el logro del objetivo primordial de la UNISA, que consiste en

> [formar] profesionistas competentes en el campo de la salud, con pensamiento crítico, capacidad creativa, sentido ético y responsabilidad social, que incorporen los avances en el conocimiento científico, humanístico y tecnológico para el bienestar de la población, aptos para la aplicación y generación de conocimientos con la adquisición de habilidades tanto en la prevención de la enfermedad como en la solución de problemas preferentemente en el primer nivel de atención médica, para el individuo, la familia y la comunidad. (Gobierno de la Ciudad de México, 2020b, p. 3)

Este objetivo se plasma en la LMGC con un plan de estudios organizado en módulos que abarca seis años de formación: los primeros cuatro se orientan al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para la práctica médica, mientras que el quinto año está destinado al internado médico de pregrado y el sexto, al servicio social. El enfoque de enseñanza es el de aprendizaje basado en problemas (ABP), que "incentiva la participación activa del estudiante y la integración del conocimiento en la estructura cognoscitiva de cada alumno" (Gobierno de la Ciudad de México, 2020c, p. 44).

Este enfoque educativo demanda que el espacio de aprendizaje se expanda más allá del aula, por lo que centros de simulación, laboratorios, centros de salud, unidades de medicina familiar y hospitales generales también son parte de los escenarios de aprendizaje (Gobierno de la Ciudad de México, 2020c). En ese mismo sentido, se reconoce al personal docente como una figura central, ya que "los sistemas educativos dependen de la calidad y desempeño de su profesorado para lograr los resultados plasmados en los planes de estudio" (Gobierno de la Ciudad de México, 2020c, p. 50).

Como se puede apreciar, a partir de la convocatoria de ingreso del personal docente y del plan de estudios de la LMGC se espera que las y los profesores de la UNISA cuenten con habilidades especializadas tanto de la medicina como del ámbito educativo para implementar un modelo que toma como base la cognición situada para el desarrollo de "conocimientos, habilidades, actitudes y valores" (Gobierno de la Ciudad de México, 2020c, p. 35) que permitan formar a los futuros médicos que brindarán servicios a las comunidades más alejadas del país.

Desde este contexto, resalta un primer supuesto, que es el de la doble especialización (Zabalza, 2009) que conforma la identidad del docente en la LMGC de la UNISA, ya que, por un lado, se espera que este posea los conocimientos, las

habilidades y las actitudes propios del área médica, mientras que, por otro, se solicita que cuente con las estrategias especializadas en enseñanza para la educación superior que posibiliten el acompañamiento, la guía y la construcción de conocimientos en medicina.

La presente propuesta de investigación se desarrolla en torno a la segunda dimensión de esta doble especialización, es decir, la de la enseñanza que conforma la identidad del docente en LMGC de la UNISA.

Gráfico 1



Fuente: elaboración propia con base en Zabalza, 2009.

El segundo supuesto del que parte esta propuesta de investigación es el que describe el proceso de enseñanza en la LMGC como un espacio comunicativo relacional e identitario (ECRI) (Pfleger, 2021), es decir, uno en el que "mínimamente dos agentes cognitivos asignan significaciones, resignificaciones y actualizaciones a esquemas codificados culturalmente sobre el trasfondo de una realidad sociocultural dada, pudiendo ser este un evento vivido, reportado o incluso ficticio" (Pfleger, 2021, p. 26).

Esta suposición surge a raíz no solo de la diversidad de elementos que integran el modelo educativo de la UNISA y que enmarcan esta propuesta como una dinámica compleja, sino, además, de las particularidades que convergen en la interacción entre el docente y el estudiante de la LMGC como son los lugares de procedencia de los estudiantes, el perfil educativo de los estudiantes de nuevo ingreso, la modalidad de estudio de la licenciatura y los espacios extraaula en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde este contexto es que las creencias de las y los profesores en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la LMGC cobran relevancia, especialmente por aquellas que son aceptadas y compartidas como parte de la identidad docente para formar a los futuros médicos que atiendan a las comunidades más alejadas del país.

En el marco del Encuentro de Estudiantes de Posgrados en Educación que se celebrará durante el XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, esta propuesta investigativa guarda una relación directa con la línea temática "Sujetos de la educación", puesto que centra el análisis en la identidad del docente de la LMGC de la UNISA.

A partir de este escenario el objetivo general de esta investigación es:

Analizar las creencias, los conocimientos y las actitudes que conforman la identidad del personal docente para la enseñanza en la LMGC de la UNISA.

Las preguntas que orientarán el alcance del objetivo planteado son:

1. ¿Cuáles son las creencias que conforman la identidad del docente para la enseñanza en la LMGC de la UNISA?
2. ¿Cuáles son los conocimientos que conforman la identidad del docente para la enseñanza en la LMGC de la UNISA?
3. ¿Cuáles son las actitudes que conforman la identidad del docente para la enseñanza en la LMGC de la UNISA?

Desarrollo

El modelo educativo de la UNISA que sustenta la formación de los futuros médicos del país para brindar atención en las comunidades más alejadas está organizado en tres grandes ejes denominados Principios, Dimensiones y Elementos, los cuales orientan el proceso formativo, los ámbitos y los actores en los que se expresan dichos principios, respectivamente (Gobierno de la Ciudad de México, 2024). Para los fines explicativos de la estructura teórica de la presente investigación, se han extraído dos principios y una dimensión claves desde la experiencia docente que son la atención primaria de salud (APS), el principio humanista y la cognición situada. En cuanto a los elementos, se considera que la figura del docente es el agente central de dicho rubro.

Como se menciona al inicio del documento, la creación de la UNISA surge como una estrategia para atender a dos de los sectores más rebasados en Mé-

xico, que son el de la salud y el de la educación. En relación con el primero, se articula la noción de APS, entendida como

> [...] un enfoque de la salud [...] que tiene por objeto garantizar el mayor nivel posible de salud y bienestar [...] [centrados] en las necesidades de las personas tan pronto como sea posible a lo largo del proceso continuo que va desde la promoción de la salud y la prevención de enfermedades hasta el tratamiento, la rehabilitación y los cuidados paliativos, y tan próximo como sea posible del entorno cotidiano de las personas. (Organización Mundial de la Salud, 2023)

Como se puede apreciar, este enfoque integra nociones tan variadas y profundas en significado como son la salud, el bienestar, la prevención, el tratamiento, la rehabilitación y los cuidados paliativos de las personas. Es decir, se espera que el docente de la LMGC de la UNISA cuente con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las creencias que le permitan promover la construcción de conocimientos en todas estas áreas.

Aunado al enfoque APS, el docente de la LMGC de la UNISA tiene el compromiso de promover el principio humanista como parte del modelo educativo, que establece que "las personas son algo más que organismos biológica o anatómica y fisiológicamente determinados; reconocen elementos de carácter psicológico, como la identidad, la afectividad o el pensamiento; y admiten [...] la influencia de los grupos de los que [forman] parte" (Gobierno de la Ciudad de México, 2024, p. 9).

Desde este principio, se establece la necesidad de reconocer que quienes reciben atención médica lo hacen más allá de la dimensión corporal, es decir, como agentes que también están conformados por elementos de carácter afectivo, identitario y de pensamiento.

Además, como parte del modelo educativo, la cognición situada es el enfoque desde el que se busca promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes de la LMGC. Desde esta perspectiva se entiende que el conocimiento situado "es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz Barriga Arceo, 2003, p. 2).

A partir de esta teoría que orienta la enseñanza en la LMGC de la UNISA, resalta la importancia de la cultura y el contexto en el que se va a emplear el conocimiento, así como la necesidad de crear situaciones prácticas que den cuenta del aprendizaje.

Desde los principios APS y humanista y la dimensión de la cognición situada, que son ejes clave del modelo educativo UNISA, emerge la necesidad de que las y los docentes de la LMGC, además de poseer conocimientos especializados en medicina, cuenten con estrategias igualmente especializadas en el ámbito de la educación para promover el desarrollo de las distintas habilidades, los conocimientos y las actitudes de los futuros médicos del país.

En ese mismo sentido, Zabalza (2009) refiere que los profesores universitarios "estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina" (p. 74). Sin embargo, esta doble especialización tarda en consolidarse, ya sea por falta de recursos de formación continua al interior de las instituciones educativas, o por falta de interés, apertura o disponibilidad del personal docente.

De ahí que, se hace imperativa la reflexión en torno a la noción de identidad docente para la enseñanza en la LMGC de la UNISA que para esta propuesta de investigación retoma la definición de Marcús (2011):

> [...] no es un producto estático cuya esencia sería inamovible, definida de una vez y para siempre por el sistema cultural y social, sino que es variable y se va configurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas. (p. 108)

La presente propuesta de investigación centra su análisis en las creencias, los conocimientos y las actitudes que conforman la identidad docente y que orientan las narrativas en la enseñanza de la LMGC, partiendo del hecho de que la labor cotidiana del docente de la LMGC de la UNISA es la interacción con el estudiante por medio de las narraciones de sí mismo y del entorno (Marcús, 2011, p. 109) para la construcción de conocimiento.

Respecto a cómo se llevará a cabo el estudio de las creencias, los conocimientos y las actitudes que conforman la identidad profesional del docente para la enseñanza de la LMGC de la UNISA, se ha seleccionado un enfoque cualitativo, en el que el docente y sus experiencias acerca de la enseñanza de la LMGC serán el centro de la investigación. La población de estudio serán las y los docentes de la LMGC de la UNISA, y las técnicas que se emplearán para la recolección y el análisis de información serán la bitácora, la revisión documental y la entrevista semiestructurada en profundidad, respectivamente.

Es decir, mediante el acercamiento directo con el personal docente y la aplicación de entrevistas en profundidad, se buscará analizar la identidad docente que orienta la enseñanza de la LMGC. Una vez que se haya logrado la recolección de la información, se empleará el análisis crítico del discurso (ACD) de Van Dijk (2003) para identificar los patrones recurrentes que enmarcan este fenómeno de investigación. Las categorías de análisis comprenden dos ejes: el de la identidad docente y el de los principios y la dimensión, tal como se muestra en la siguiente matriz de coherencia:

Modelo educativo Identidad docente para la enseñanza de la LMGC	Principio: atención primaria de salud	Principio: humanista	Dimensión: cognición situada
Conocimientos			
Creencias			
Actitudes			

Consideraciones finales

La propuesta de investigación ha tenido una gran recepción por parte de las instituciones participantes, no solo por lo que puede abonar a la formación continua del personal docente en la UNISA, sino por el impacto que tiene su próxima expansión a nivel nacional como institución de educación superior.

Finalmente, se puede decir que la delimitación del problema, los objetivos, las preguntas de investigación y la definición de la metodología han sido el principal resultado del trabajo de estos dos semestres del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Referencias

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (2). http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html [Consultado el 21 de abril de 2025]

Gobierno de la Ciudad de México (8 de abril de 2025). Convocatoria de ingreso al ciclo escolar 2025–2026. *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*. https://unisa.cdmx.gob.mx/storage/app/media/1%20CONVOCATORIA%202025/Convocatoria%20UNISA%202025-2026.pdf

Gobierno de la Ciudad de México (20 de enero de 2020). Convocatoria de integración docente. *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*. https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/media/USalud/Gaceta%2020-01-20%20convocatoria.pdf

Gobierno de la Ciudad de México (13 de enero de 2020). Decreto por el que se crea el órgano desconcentrado denominado Universidad de la Salud. *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*. https://unisa.cdmx.gob.mx/storage/app/media/decreto-de-creacion.pdf

Gobierno de la Ciudad de México (2024). Modelo educativo. Documento de trabajo.

Gobierno de la Ciudad de México (2020). Plan de estudios de Medicina General y Comunitaria. Tomo I. Universidad de la Salud. https://unisa.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Plan%20de%20Estudios/PLAN%20DE%20ESTUDIOS-TOMO%20I_MEDICINA.pdf

Gobierno de México (13 de enero de 2020). #ConferenciaPresidente | Lunes 13 de enero de 2020 [video]. YouTube. https://youtu.be/Wy25lNw65Tk?si=wBBPRmqdDuQOtLjO

Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 5* (1), pp. 107-114. https://intersticios.es/article/view/6330/5750

Organización Mundial de la Salud (15 de noviembre de 2023). *Atención primaria de salud*. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/primary-health-care

Pfleger, S. (2021). El discurso como un espacio comunicativo, relacional e identitario: *framing* y construcción de la identidad. *Andamios, 18* (47), pp. 19-43. https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/864/pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (s.f.). Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. http://132.248.9.195/iresie/Vocabulario-Controlado.pdf

Van Djik, T. A. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Gedisa, pp. 143-177.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria, 5*, pp. 68-80. https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403

La inteligencia emocional: un estudio en niños de 7 y 8 años en una primaria rural*

*Alejandra Daniela Medellín Jiménez***

Resumen

En esta ponencia se expondrá los hallazgos de una investigación cualitativa diseñada para diagnosticar los niveles de desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 7 a 8 años de una primaria rural de San Luis Potosí. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, buscando comprender la inteligencia emocional a través de la interpretación de las experiencias, opiniones y comportamientos de los niños. Para analizar la realidad social de este fenómeno, se utilizará en otros momentos la metodología investigación-acción participativa con un enfoque sociocrítico para hacer la intervención con los alumnos.

Palabras clave: inteligencia emocional, emociones, autoestima, motivación, regulación.

Introducción

En la presente investigación se centra en la inteligencia emocional (IE), reconociendo su importancia fundamental en el desarrollo de habilidades para comprender, gestionar y expresar de manera adecuada nuestras emociones, no solo beneficiando las relaciones interpersonales, sino que también favorece una comunicación efectiva y un manejo adecuado de conflictos.

* Línea temática: currículum emergente que incorpora tópicos y/o estrategias: de orden didáctico, lúdico, socioemocional, inclusión educativa, diversidad sexual, género, TIC, entre otros. Porcentaje de avance: 45 %.

** Maestría en intervención e innovación para el aprendizaje en educación primaria, semestre II. División de Estudios de Posgrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
alejandradanielamedellin@gmail.com

Esta investigación tiene como objetivo visibilizar la importancia de la inteligencia emocional en un contexto educativo rural, donde las habilidades socioemocionales no se ven fortalecidas dentro del proceso formativo, ante este panorama se realizó un diagnóstico (IENNA), en el cual se refleja las condiciones del contexto en el que se desarrolla la propuesta pedagógica.

El propósito de esta investigación es conocer el nivel de desarrollo de los componentes de la inteligencia emocional en la población estudiantil de 7 y 8 años, al identificar los niveles de IE, así como fortalezas y áreas de mejora de esta habilidad.

A lo largo de la vida la inteligencia emocional juega un papel fundamental en el desarrollo personal, permitiéndonos tomar decisiones conscientes, manejar el estrés y mantener la motivación en momentos difíciles, en este contexto, promueve el liderazgo y el trabajo en equipo, donde la empatía se presenta como un factor clave para la creación de ambientes armoniosos y productivos.

Desarrollo

Las emociones han sido objeto de estudio en diversas disciplinas, desde la psicología hasta la neurociencia, la teoría de James-Lange ofrece una perspectiva fisiológica de la emoción, argumentando que los cambios corporales preceden a la experiencia emocional consciente. En contraste, Daniel Goleman enfatiza la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que permiten reconocer, comprender y regular las emociones para mejorar la adaptación social y personal.

La inteligencia emocional es un factor clave en el desarrollo personal y social de los individuos, permitiéndoles reconocer, comprender y regular sus emociones en diversos contextos. En este sentido, el juego se presenta como un medio fundamental para la exploración y expresión de emociones, proporcionando experiencias que favorecen el aprendizaje emocional de manera natural y dinámica. Para comprender mejor esta relación, es pertinente analizar la teoría de James-Lange, la cual establece que las emociones surgen como respuesta a cambios fisiológicos previos a su interpretación cognitiva.

James (1884) menciona que la emoción es de naturaleza consciente, es el resultado de cambios fisiológicos en el cuerpo ante un estímulo externo, no basta con percibir un estímulo, el menciona que es necesario experimentar los cambios fisiológicos en el cuerpo para que la emoción se haga presente. Desde

este punto de vista, la emoción es el resultado final de un proceso fisiológico, pero este se experimenta de manera consciente, ya que la mente es quien le da significado los cambios.

Existen dos tipos de emociones; unas más rudas las cuales se manifiestan de una forma más intensificadas y las emociones sutiles, las cuales son menos intensas, se puede entender son emociones básicas, son aquellas emociones más inmediatas y automáticas, que surgen como respuesta directa a estímulos externos y están ligadas a cambios fisiológicos claros. Las emociones secundarias, estas emociones requieren una interpretación más elaborada y dependen del aprendizaje, la cultura y la experiencia individual.

Antes de James, se creía que las emociones eran generadas directamente por el cerebro y después provocaban respuestas físicas, el rompe con esta idea al decir que ocurre al revés, sin los cambios fisiológicos, la emoción no existiría.

James-Lange como anteriormente se menciona proponen que las emociones son el resultado de cambios fisiológicos en el cuerpo ante un estímulo externo, para ellos primero reaccionamos físicamente y luego interpretamos la emoción, el enfoque de esta teoría es fisiológico ya que la emoción surge a partir de cambios del cuerpo, el enfoque de Daniel Goleman es Cognitivo-emocional, ya que la emoción puede ser regulada mediante habilidades de inteligencia emocional.

Daniel Goleman (1995) menciona que las emociones surgen de la interacción y entre el sistema límbico y la corteza prefrontal. La emoción y la razón trabajan juntas en la regulación emocional.

Tomando como punto de partida ambas teorías, antes de poder regular lo que sentimos, existen cambios fisiológicos originados por situaciones externas, una vez que nos damos cuenta de que estamos teniendo cambios físicos en diversas situaciones, identificamos la emoción, a partir de esto podemos regular lo que estamos sintiendo mediante habilidades de inteligencia emocional.

Al momento de poder identificar los cambios fisiológicos estamos haciendo uso de la inteligencia emocional, ayudando a comprender que las emociones dependen de la percepción de nuestras reacciones corporales, la inteligencia emocional implica reconocer, comprender y regular las emociones para mejorar la vida personal y profesional.

James (1884) explica como el juego genera emociones en los niños a partir de sus respuestas fisiológicas, Goleman (1995) permite conectar esta teoría con la inteligencia emocional, argumentando que a través del juego los niños

pueden aprender a reconocer y regular sus emociones, mejorando su desarrollo emocional y social.

Según James y Lange, cuando un individuo se enfrenta a una situación específica, su cuerpo reacciona fisiológicamente antes de que surja la emoción consciente (James, 1884). Por ejemplo, si un niño participa en un juego de competencia, su ritmo cardíaco puede aumentar y su respiración volverse más rápida antes de que sienta excitación o nerviosismo.

En este contexto, el juego actúa como un detonador de experiencias emocionales, permitiendo que los niños asocien sus reacciones fisiológicas con estados emocionales concretos, lo que les ayuda a desarrollar habilidades de autoconciencia y regulación emocional.

Además, la teoría de James-Lange es clave para comprender cómo el juego facilita la interiorización de respuestas emocionales. Al participar en juegos que implican cooperación, desafío o resolución de problemas, los niños experimentan una amplia gama de emociones y, a través de la repetición de estas experiencias, aprenden a identificarlas y gestionarlas de manera más efectiva. Así, el juego no solo ofrece un espacio seguro para la experimentación emocional, sino que también contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional al proporcionar oportunidades para el reconocimiento y la modulación de las respuestas fisiológicas y emocionales.

La teoría de las emociones de James-Lange y la inteligencia emocional de Daniel Goleman son de gran relevancia y complementación en el contexto de la investigación. La teoría de James-Lange proporciona una base fisiológica sólida para entender cómo las emociones emergen a partir de cambios corporales, lo cual es fundamental para explorar la interacción entre el cuerpo y las emociones en el desarrollo infantil.

Por otro lado, Goleman ofrece un enfoque más contemporáneo y aplicado, centrado en la capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones a través de habilidades de inteligencia emocional. Esta integración de perspectivas fisiológicas y cognitivas resulta especialmente útil para analizar cómo los niños experimentan y gestionan sus emociones, especialmente en contextos lúdicos. Además, la combinación de estas teorías permite una comprensión más amplia de cómo las respuestas emocionales se desarrollan y pueden ser entrenadas desde la infancia, lo que las convierte en herramientas clave para fomentar la autorregulación emocional en diversos entornos.

La investigación se desarrollará bajo un enfoque cualitativo, con un diseño exploratorio y descriptivo, buscando comprender y analizar los cambios en la Inteligencia Emocional de niños entre 7 y 8 años en una escuela primaria partiendo de la implementación de actividades lúdicas. Este enfoque permite analizar las interacciones emocionales en el aula de manera profundo bajo diversas percepciones, del contexto del alumnado y experiencias de estos.

Se empleara un diagnóstico en el que se analizarán los componentes de la Inteligencia Emocional, observando su desarrollo emocional antes, durante y después de la aplicación de estrategias lúdicas, esto me permite realizar un análisis detallado del contexto educativo y del impacto que tienen las actividades lúdicas en la inteligencia emocional de los niños, tomando en cuenta factores como la interacción entre pares, el papel del docente y el ambiente escolar en el que el alumno se desenvuelve día con día.

Descripción de los resultados

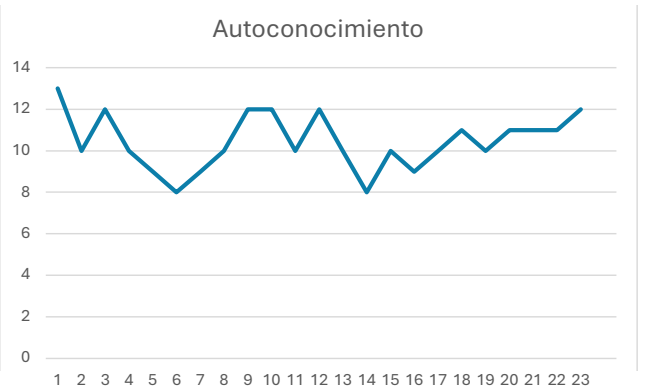
Para iniciar el análisis del diagnóstico, se utilizó el instrumento IENNA el cual permitió evaluar de manera precisa el nivel de inteligencia emocional de los niños de educación básica participante sen la investigación. Este instrumento, adaptado para niños de 7 y 8 años, proporciono una base sólida para identificar las características emocionales de los estudiantes, antes de la intervención y establecer un punto de partida claro para la evaluación de los efectos de las actividades lúdicas en el desarrollo de su inteligencia emocional.

A continuación, se muestras los resultados graficados por componentes:

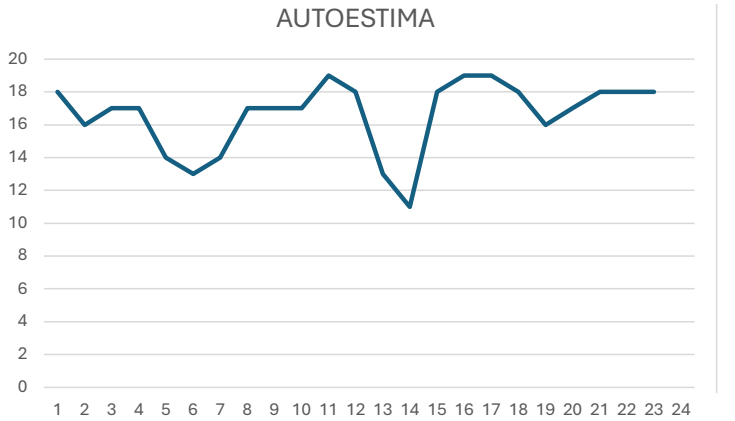
La gráfica 1 muestra los resultados sobre el componente de autoconocimiento, un componente clave en la inteligencia emocional. Se observa una variabilidad constante en las respuestas, con puntuaciones que oscilas entre 8 y 13, lo que indica diferencias individuales en la capacidad de los niños para identificarse y comprender sus emociones. Se identifican momentos de mayor estabilidad y otros de fluctuación significativa. En ciertos puntos, las puntuaciones alcanzan valores cercanos a 13, lo que sugiere que algunos niños tienen un buen nivel de autoconocimiento. Sin embargo, en el punto 14 se observa una caída hasta 8, reflejando que algunos participantes presentan mayor dificultad en el reconocimiento de sus emociones.

La mayoría de los niños parecen tener un nivel moderado o alto de conocimiento, existen diferencias individuales que podrían abordarse a través de estrategias didácticas y emocionales.

Gráfica 1
Autoconocimiento



Gráfica 2
Autoestima



Los datos reflejan una variabilidad significativa en los niveles de autoestima entre los participantes, con puntuaciones que oscilan en un rango relativamente estable entre 12 y 19 puntos. Se identifican momentos de descenso marcados,

particularmente en los casos 6, 13 y 18, lo que sugiere la presencia de factores individuales o contextuales que podrían estar afectando negativamente la percepción de autovaloración en estos sujetos. No obstante, se evidencian también picos de incremento en la autoestima, lo que puede indicar, mecanismos o influencias externas que favorecen el desarrollo de una autopercepción positiva.

Este comportamiento refuerza la relevancia de la presente investigación, pues permite identificar las oportunidades para la intervención a través de estrategias lúdicas que fomenten la estabilidad y el fortalecimiento de la inteligencia emocional. Al integrar metodologías basadas en el juego, se busca potenciar el autoconocimiento y la gestión emocional de los niños, con el objetivo de mitigar las situaciones detectadas y propiciar un desarrollo socioemocional más equilibrado y sostenido.

Gráfica 3
Resiliencia

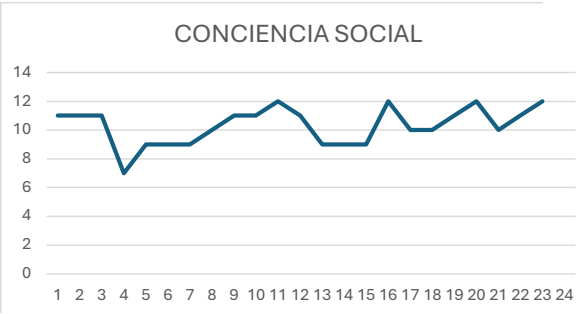


La gráfica presenta la distribución de los niveles de resiliencia en los niños evaluados mediante el instrumento IENNA, en el marco de la investigación. En el eje horizontal se presentan los sujetos evaluados, mientras que en el eje vertical se muestra la puntuación obtenida en la escala resiliencia.

Se refleja una tendencia relativamente estable, con puntuaciones que oscilan en un rango medio, sin embargo, se evidencian descensos notorios en ciertos puntos de la muestra como en el caso 6 y 14, lo que podría indicar la presencia de factores que dificultan la capacidad de recuperación ante situaciones adversas.

Gráfica 4

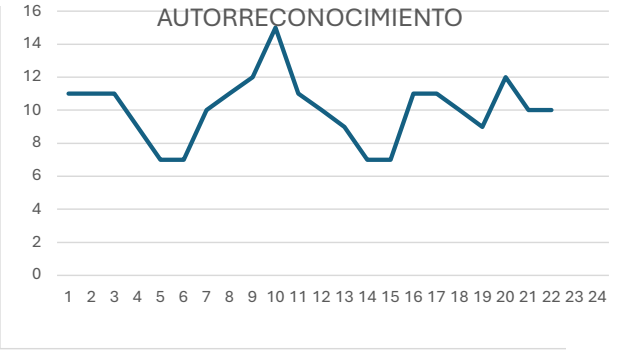
Conciencia social



La gráfica muestra una tendencia ascendente, inicialmente se observa una disminución en los niveles de conciencia social, lo que se observa que algunos estudiantes pueden haber presentado dificultades para comprender y responder adecuadamente a las emociones y necesidades de los demás de los demás. Sin embargo, a partir de la mitad del periodo evaluado, se percibe un incremento gradual en los valores, indicando una mejora en la capacidad de los niños para reconocer y gestionar interacciones sociales de manera empática y consciente.

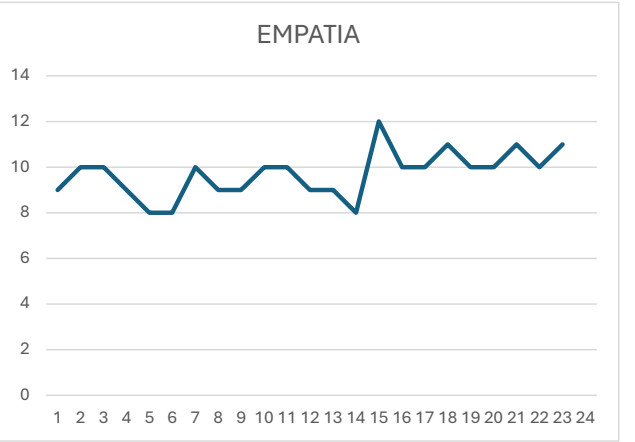
Gráfica 5

Autorreconocimiento



El autorreconocimiento muestra una tendencia similar a la autoestima, con fluctuaciones que indican una percepción variable sobre la propia identidad y emociones. Aunque existen momentos de alta claridad en el reconocimiento de sí mismos, los descensos sugieren la importancia de implementar actividades lúdicas que ayuden a fortalecer la conciencia emocional y la autoaceptación

Gráfica 6
Empatía



La gráfica muestra una tendencia moderadamente estable con una mejora significativa en un punto determinado. Los valores se mantienen dentro de un rango similar, con pequeñas oscilaciones que reflejan cierta variabilidad en la capacidad de los estudiantes para ponerse en el lugar de los demás.

Alrededor de la mitad del estudio se observa un incrementó repentino, lo que sugiere una posible intervención o actividad que reforzo significativamente esta habilidad socioemocional. Los valores se estabilizan en un nivel más alto, indicando que los estudiantes lograron mantener una mayor capacidad de empatía en sus interacciones.

Gráfica 7
Motivación



La gráfica refleja los niveles de motivación, los resultados evidencian una variabilidad considerable en los niveles de motivación, con descensos pronunciados en ciertos momentos como en el caso 5, 7 y 14, lo que podría indicar dificultades en el mantenimiento del interés y la perseverancia en diversas situaciones. Sin embargo, se observan incrementos en algunos puntos de la muestra, lo que evidencia la existencia de factores individuales o externos que contribuyen a mejorar la disposición hacia el logro de objetivos.

La variable de la motivación resalta la importancia de estrategias pedagógicas centradas en la lúdica, ya que el juego constituye una herramienta clave para fortalecer la automotivación y el compromiso emocional en el aprendizaje. La implementación de actividades lúdicas adecuadas podría contribuir a la regulación de estos niveles, fomentando un estado de motivación estable y sostenidos en los niños.

Conclusión

En conclusión, los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento IENNA reflejan un impacto positivo del enfoque lúdico en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes evaluados. A través del análisis de las distintas dimensiones, se pueden identificar tendencias clave que evidencia áreas de oportunidad en la formación emociona de los niños.

En primer lugar, se observa que la autoestima presenta fluctuaciones, lo que indica que esta dimensión puede ser sensible a diversos factores externos e internos. A pesar de las variaciones, los valores finales sugieren un nivel de estabilidad y fortalecimiento. Por su parte la resiliencia se identifica una tendencia con altibajos, lo que puede interpretarse como la manifestación de distintos niveles de afrontamiento ante dificultades.

Por su parte, la motivación muestra una curva oscilante con momentos de descensos, lo que sugiere que es un aspecto que requiere una intervención continua para mantener la constancia en el interés y la disposición de los estudiantes hacia sus actividades.

Por otro lado, las dimensiones relacionadas con la interacción social, como la conciencia social y la empatía, presentan mejoras significativas en la parte final del estudio. La empatía, en particular muestra un ascenso marcado en un punto determinado, lo que puede estar relacionado con una intervención efectiva a través del juego. Esto refuerza la hipótesis de que la lúdica es una herra-

mienta poderosa para fortalecer las habilidades socioemocionales en niños de educación básica.

A partir de estos resultados se pretende hacer una intervención lúdica, ya que es una herramienta pedagógica para estimular el desarrollo integral de los niñas y niños, favorecer el aprendizaje significativo y crear una conciencia emocional que se vea reflejada en su vida personal y profesional, fomentando la construcción de vínculos afectivos y sociales.

A través del juego los niños aprenden acerca de las cosas que les rodean, sobre sí mismos y sobre las personas que juegan con ellos; aprenden distintas experiencias, tales como: ganar, perder, compartir, conocer y aceptar las limitaciones propias y la de los demás, soñar, etc. Logran respetar las normas y reglas morales, éticas y sociales, estableciendo lazos de cohesión, ayuda, cooperación, integración y autonomía; expresan sus emociones, sensaciones, deseos, impulsos, sentimientos y estados de ánimo; aprenden a vivir y ensayan la forma de actuar en el mundo; aprenden los valores, normas y formas de vida de los adultos; establecen lazos emocionales, adoptan roles diferentes, hacen amigos. (Calderón, G. E. C. 2021, p. 868).

El juego es una herramienta fundamental para el desarrollo de los niños, ya que les permite aprender sobre sí mismos, sus relaciones con los demás y el entorno que los rodea. A través del juego, los niños experimentan diferentes aspectos de la vida, como las victorias y las derrotas, lo que les enseña a manejar emociones complejas y a compartir con otros. También aprenden a reconocer y aceptar tanto sus limitaciones como las de los demás, lo que favorece la empatía y el respeto mutuo.

Se realizará cinco momentos de intervención con una metodología de investigación-acción participativa, la cual permite guiar al docente hacia las necesidades emergentes del grupo y del contexto educativo en el que los alumnos se desenvuelven.

Referencias

Calderón, G. E. C. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, *6*(4), 861-878.

emocional en pacientes diagnosticados con trastorno por consumo de sustancias. *Revista de neuro psiquiatría*, *83*(4), 236-242.

Goleman, D. (1998). La Inteligencia Emocional En La Práctica. *Barcelona: Kairós*.

González, P. V., & Vega, L. G. James-Lange.
James, W. (1890). Los Principios De La Psicología. Editorial Macmillan.
Lange, C. (1885). El Mecanismo De Las Emociones Humanas. Editorial Karger.
Neyra-Elguera, R. A., Cano-Dávila, M., & Taype-Huarca, L. A. (2020). Resiliencia e inteligencia

La influencia de las familias en las experiencias escolares. El caso de las estudiantes de la UPN sede Toluca*

*Vicente Tenorio Velázquez***

Resumen

La presente ponencia contiene la intención de mi trayecto como investigador en el ISCEEM, institución que abrió sus puertas para permitirme generar un espacio de búsqueda, encuentro y reflexión sobre cómo los grupos familiares influyen en la configuración de las experiencias de las estudiantes en el contexto escolar; las vivencias en los acontecimientos escolares y el sentido que tiene para ellos la escuela como microcosmos social. Para apuntalar a esta reflexión, pretendo mirar a los estudiantes desde su subjetividad y como sujetos de experiencia, así como a la escuela como institución con responsabilidades educativas y como espacios de socialización, estos insertados en un sistema educativo con sus crisis, cambios y desafíos actuales. En mi participación pretendo dar lectura a la realidad de las estudiantes del octavo semestre de las licenciaturas; Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca. Propongo realizar esta investigación a través de un estudio de caso con el cual podré recuperar las experiencias mediante el análisis y la interpretación de su participación en grupos focales, intentando dar una mirada sobre cómo piensan, qué sienten y cómo se miran, mirando la complejidad de la relación entre los grupos familiares y la configuración de su experiencia. Intento lograr un recorrido por las experiencias logradas de los jóvenes estudiantes y el rol que juegan en estas las diferentes condiciones familiares y es su momento comprender todos aquellos factores

* Línea temática: experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

** Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
vicente.tenorio@isceem.edu.mx

que inciden en la progresión de los jóvenes estudiantes en su trayecto por la educación superior.

Palabras clave: influencia, familias, experiencias, expectativas, estudiantes,

Introducción

Estoy investigando cómo las estudiantes construyen sus experiencias en torno a la escuela universitaria, con la finalidad de reconocer el grado de influencia de los grupos familiares en cómo configuran sus experiencias. Las experiencias se vinculan con otras dimensiones de los sujetos, principalmente la familiar ya que las relaciones entre sujeto y familia son permanentes. Pretendo dar una mirada a lo que las jóvenes estudiantes universitarias estructuran durante el trayecto educativo en la educación superior sustancialmente en el principio de la subjetividad, desvinculándose de la generalidad y cerrando brecha a la singularidad de su propia experiencia.

Pretendo una investigación sobre las experiencias de jóvenes de nivel superior, en relación con la influencia de sus grupos familiares, estas experiencias parten de la significación que los sujetos dan a sus vivencias y sentidos en sus biografías sobre su trayectoria educativa. Desde mi participación quiero propiciar que sean los mismos estudiantes los que den cuenta de estas marcas biográficas y los procesos se socialización con los que la consiguen. "Tratar de averiguar qué es lo que sucede, en realidad, dentro de las instituciones escolares es una de las metas de la mayoría de los investigadores... Pero, cualquier mirada al interior de las aulas siempre está condicionada por las teorías" (Torres, 2001).

La institución familiar, es la institución a la que se le han atribuido las responsabilidades de la primera socialización de sus integrantes y suelen ser factores que influyen en las trayectorias académicas de sus miembros, desencadenando un impacto critico de los acontecimientos del sujeto frente a las instituciones educativas. Los grupos familiares son un factor indispensable para comprender la subjetivación del sujeto. Siguiendo a Berger y Luckmann (2001) quienes visualizan la socialización primaria como la fase inicial en la que un sujeto su infancia, se integra a la sociedad, mientras la socialización secundaria abarca los procesos subsecuentes que permiten al individuo, ya socializado, adaptarse a nuevas instituciones dentro del mundo social objetivo.

Despierta mi interés incursionar como investigador en un estudio sobre la influencia de las familias en la configuración de las experiencias de las jóvenes

estudiantes del octavo semestre de las licenciaturas de Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, mismo en el que veo una oportunidad de ampliar la visión del panorama de las investigaciones que al momento de han incursionado en este objeto, por esto presento esta investigación, la que busca indagar sobre el papel que desempeñan las de familias en la configuración de las experiencias universitarias de las jóvenes estudiantes en la UPN Toluca.

Desarrollo

Pretendo un proceso crítico reflexivo de la relación entre el objeto y el sujeto a investigar; coloco la pregunta que orienta la presente investigación y eje para poder configurar el objetivo general y los objetivos específicos; ¿Cómo influyen las dinámicas familiares en las experiencias de las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 151, Toluca, desde sus percepciones y vivencias.

Objetivo general

Analizar la influencia de las familias en las experiencias que se generan en las estudiantes del último semestre de las carreras de Pedagogía, Psicología Educativa y Administración Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Toluca, desde sus perspectivas y contextos socioculturales.

Objetivos específicos

- Identificar los diferentes tipos de familiar en relación con el logro de experiencias escolares de los jóvenes estudiantes.
- Identificar los tipos de apoyo familiar que influyen en las estudiantes durante su trayectoria universitaria.
- Explorar y comprender las expectativas y roles familiares que influyen en las experiencias de las estudiantes.
- Describir las diversas formas en que las familias de las estudiantes participan y se involucran en sus procesos educativos dentro del contexto de la UPN sede Toluca.

- Examinar las estrategias que utilizan las estudiantes para equilibrar las demandas familiares y académicas, y cómo estas estrategias influyen en su bienestar y sus experiencias.
- Analizar cómo los factores socioeconómicos y culturales de las familias influyen en el acceso, la permanencia de las estudiantes.

Dentro del universo social; es en la dimensión familiar, donde sus integrantes comparten actitudes, hábitos, valores, habilidades, y experiencias, elementos vitales en la dimensión de la socialización del sujeto cuando entre en tránsito por otras instituciones, es en la familia, institución en la que proverbialmente se le ha dado las principales responsabilidades de la socialización de los individuos. Tal como Berger y Luckmann (2001) visualizan a la socialización como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él.

En la categoría de familia, tengo la pretensión de colocarla desde la perspectiva de la sociología, configurándola como grupo social que se comprende por individuos relacionados por lazos de parentesco, matrimonio o adopción ubicados en un escenario espacio tiempo de convivencia, con roles, funciones y responsabilidades propias. La sociología infiere a la familia como una institución social con sus propias características con una estructura y organización dada.

La familia como institución da apertura a que los sujetos reciban atención, aliento, motivación, comprensión, consejo y el apoyo económico que es crucial para que los jóvenes estudiantes universitarios puedan configurar sus experiencias. La influencia familiar en la trayectoria de los jóvenes estudiantes universitarios puede dar luz a los sujetos para poder enfrentar los desafíos del mundo actual. "Familia es el nombre de una institución tan antigua como la misma especie humana" (Ackerman, 1994, p. 35), a su vez, a lo largo del tiempo se ha modificado en dependencia de los cambios socioeconómicos que ha sufrido la sociedad.

La familia, como unidad básica de la sociedad, desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los individuos, particularmente durante la etapa de educación. Esta fase académica es fundamental en la formación de habilidades, valores y conocimientos esenciales para el crecimiento personal y profesional de los jóvenes estudiantes. Existen diversos factores vinculados a la dinámica familiar pueden tener un impacto significativo en las experiencias durante el trayecto educativo en la educación superior, como lo menciona Berenstein

(1996) la familia aparece entonces como efecto de ordenamiento social, del que es parte, en la que está inmersa y que regula tanto su constitución como su desmembramiento.

En el acercamiento al objeto de estudio; la experiencia, he reconocido su complejidad y su polisemia, lo que me platea un reto como investigador la necesidad de comprender los distintos visones que enmarcan la realización de un profundo análisis que me permita ampliar mi comprensión sin dar por supuesto su significado. En un primer entendimiento de la experiencia con la que visualizo mi investigación, corresponde al conjunto de vivencias, empírea, acontecimiento o andanzas configuradas en los escenarios educativos por los sujetos desde las subjetividades sobre construcción de su biografía.

Siguiendo a Dubet quien define la experiencia como la combinación de lógicas de acción que el actor articula y que es lo que constituye su subjetividad y reflexividad, entonces la experiencia son todos aquellos eventos, situaciones, circunstancias y vivencias que los jóvenes estudiantes dan significado durante su trayecto educativo dentro de la institución en paralelo a los aprendizajes desde la dimensión subjetiva. "Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Estas se construyen como en la vertiente subjetiva del sistema escolar." (Dubet & Martuccelli, 1998).

Las experiencias yacen en el sujeto y las dinámicas que genera con las instituciones sociales, donde surgen relaciones; escolares, personales, culturales, económicas, sociales y académicas a las que se suscriben en los procesos entre él y las actividades, normas y cotidianidades. Entre estas dinámicas, es de mi interés dar lectura a la escolar, realidad cotidiana de dialogo de los sujetos con las normas, los derechos, y las obligaciones que las instituciones escolares dictan en su organización. "La experiencia es en primer término un encuentro o una relación con algo que se experimenta, que se prueba" (Larrosa, 2003).

Divisar la perspectiva de que los jóvenes estudiantes forjan en su propia subjetividad y a través de la dinámica relacional social con los distintos actores pedagógicos en la dimensión escolar, me permite una comprensión de la realidad de los contextos escolares en los que participan, recopilar su mirar de la realidad educativa, social y cultural, así como su constructo individual y personal dará cuentas de la importancia relacional entre los grupos familiares y las experiencias que se definen en las jóvenes estudiantes. "La experiencia de la escuela es posible en la interdependencia entre un individuo que ha sido forma-

do como persona en contextos sociales de participación y una subjetividad que implica maneras de reaccionar, de apropiarse, de utilizar y de legitimar recursos" (Guzmán, 2007).

Desde la postura de Habermas (2005). "La facticidad de los hechos atestigua a la vez la certeza de la experiencia subjetiva y la existencia de un estado de cosas externo y vinculante para todo sujeto." Leo las experiencias como la adquisición del individuo de la satisfacción de las vivencias cotidianas sobre los acontecimientos cronológicos de la realidad. En esta oportunidad pretendo reconocer las experiencias que los sujetos perciben con los sentidos en el marco de la cotidianidad de la institución educativa en el tiempo en el que los sujetos están en ella, dándole la capacidad de apropiarse de los significados que corrientemente le aporta su dimensión subjetiva.

La lectura que se pretende del joven estudiante sobre su dimensión subjetiva corresponde a los procesos que los sujetos van configurando a partir de la subjetividad en la intrincada correlación entre él y las instituciones, este proceso de construcción implica considerar las experiencias y los significados que los jóvenes, van conformando de la función de la escuela (Dubet y Martucelli, 1998). La presencia del sujeto en el proceso de subjetivación enuncia la individuación desde la experiencia vivida como una resistencia en el proceso de reconstrucción de su propia identidad, interiorizando el exterior, como una experiencia de la acción del sujeto consigo mismo y con los otros, como un principio de alteridad en un plano de las diferencias donde construirse es parte constitutiva de la experiencia (Touraine & Pons, 2000).

Acompañando a la perspectiva de Dubet las juventudes configuran sus experiencias a partir de su subjetivación dentro de las instituciones educativas, pariendo del encuentro con el otro, los, y la organización de la misma identidad institucional y con quienes en ella se encuentran, son en parte las prácticas sociales las que dan pie a la configuración de las experiencias e identidades de los estudiantes. "La dimensión subjetiva corresponde al proceso que los alumnos van construyendo en el mundo escolar a partir de su subjetividad como individuos, este proceso de construcción implica considerar las experiencias y los significados que los adolescentes y jóvenes" (Dubet y Martucelli, 1998).

La experiencia universitaria y la influencia de las familias están vinculadas ya que los elementos que aporta la familia y sus orientaciones son fundamentales para el logro de las experiencias de los jóvenes estudiantes universitarios, trascendiendo de los contenidos académicos, apropiación de conocimientos, el

fortalecimiento de habilidades, la participación en actividades escolares, extracurriculares, y la creación y participación de redes interpersonales, considerando variables dependientes de la familia como; económicas, sociales, emocionales y culturales. "Los estudios con grupos sociales son importantes porque permiten analizar las maneras específicas en que se construye la experiencia de la escuela en los individuos" (Guzmán, 2007).

La propuesta de realizar una investigación con el enfoque de estudio de caso tiene el propósito de identificar la influencia de las familias que, desde el punto de vista de los jóvenes estudiantes pudieran intervenir directa o indirectamente en generar experiencias. Esta metodología de investigación permite recupera las experiencias de los jóvenes estudiantes desde el inicio de su trayectoria por la UPN en un proceso reflexivo, lo que se pudiera recuperar, saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, qué sienten y cómo actúan los jóvenes estudiantes. El estudio de caso cualitativo para entender la complejidad de ese "caso, en acción", ese "sistema delimitado" o esa "anécdota autenticada" Los datos subjetivos son una parte integral del caso. (Simons, 2009).

En el reconocimiento de los sucesos de la realidad de esta investigación un elemento fundamental es la voz de los jóvenes estudiantes universitarios, misma que nos permitirá acercarnos a la diversidad de experiencias que hacen o no significativos, no sólo como estudiantes sino como integrantes institucionales, fundamental para la construcción de nuestro objeto de estudio. La investigación y su comunicación son también actos sociales que requieren que reflexione profundamente acerca de la manera en que su trabajo se vincula con sus lectores, acerca de su responsabilidad no sólo hacia su tema y usted mismo, sino también hacia ellos, en especial si cree que tiene algo que decir lo suficientemente importante como para hacer que los lectores modifiquen su vida al cambiar lo que piensan y cómo lo hacen. (Booth, Colomb y Gregory, 2008).

El enfoque de estudio de caso es útil en este contexto. Implica a muchos públicos y les es accesible. Al utilizar métodos cualitativos, puede documentar las opiniones de participantes e interesados, integrar a éstos en el proceso, y representar diferentes intereses y valores del programa. Los informes que genera el estudio de caso se centran en temas, están compuestos de observaciones naturalistas y datos obtenidos en entrevistas, y escritos en el lenguaje de los participantes, por lo que permiten acceder a unas conclusiones que otros pueden reconocer y utilizar de base para la acción informada (Simons, 2009).

Consideraciones finales

El estatus de la presente investigación dicta el pilotaje del guion de entrevista el cual me permitirá recuperar la información que me dará oportunidad de dar lectura a la información al interpretarla de manera consiente, coherente, centrada y objetiva y dar cuenta de la profundidad del estudio de caso aplicado con la finalidad de aportar a la producción de conocimiento. En los próximos meses se abordará el estudio de campo ya que se a consolidado el acceso y la organización para la aplicación de las entrevistas.

A continuación, presento tablas que describen el supuesto que describe la lectura de las posibilidades que el análisis de la teoría me dicta, misma que pudieran configurar mi propia experiencia al realizar esta investigación.

Dimensión	Experiencia
Académica	Experiencias con las normas, disciplinas y asignaturas.
	Participación de la familia en eventos académicos.
	Experiencias con proyectos escolares
Social	Socialización con los profesores y administrativos.
	Socialización con grupos y pares.
	Organización y participación en eventos sociales.
	Relaciones interpersonales.
Personal	Expectativas personales y familiares
	Identidad personal, institucional y familiar
	Resolución de problemas
	Toma de decisiones
Económica	Empleo medio tiempo/contra turno
	Gestión de recursos económicos
	Apoyo económico familiar
	Becas
Emocional	Autoestima
	Autonomía
	Estrés académico
	Autoconcepto
	Autorregulación.

Nota: la tabla surge como intención de revisar los ámbitos de las experiencias de los alumnos y los elementos que podría configuran sus experiencias, esta surge de la revisión de las posturas de Dubet y Martucelli.

Familia	Características	Influencia en la Experiencia
Familia de apoyo integral	Participación en la vida académica. Constancia en el apoyo emocional. Solvencia económica. Comunidad en expectativas. Escucha activa.	Influye positivamente en la motivación. Influye positivamente en desempeño académico. Influye en la satisfacción de la vida universitaria. Potencia el desarrollo social. Fortalece la autoestima y autoconcepto Potencializa el autocontrol emocional Incrementa la confianza del estudiante Fomenta la resiliencia frente a desafíos académicos
Familia moderadamente involucrada	Demuestra eventualmente Interés por el desempeño académico. Promueve la independencia. Oferta eventualmente apoyo. Comunicación eventual.	Promueve un balance entre apoyo y autonomía. Promueve la fortaleza de habilidades para resolver problemas. Influye moderadamente en la motivación. Influye moderadamente en desempeño académico. Influye moderadamente en el desarrollo social. Satisfacción con la vida universitaria. Inseguridad en la toma de decisiones.
Familia poco involucrada	Poco interés en la vida académica del estudiante. Poca comunicación/no asertiva. Poca negociación. Ausencia de apoyo emocional Poca o nulo apoyo económico.	Dificultad para adaptarse a la vida universitaria. Incrementa el riesgo de deserción. Influye poco en la motivación. Bajo desempeño académico. Incrementa en riesgo de ausentismo. Incrementa la posibilidad de inseguridades. Poca satisfacción de la vida universitaria. Dificultad en el desarrollo social. Disminuye la confianza del estudiante Resiliencia frente a desafíos académicos
Familia no involucrada	Ausencia en la comunicación. Situaciones de crisis y conflictos. Ausencia de apoyo emocional. Ausencia de apoyo económico.	Menor motivación Mayor dificultad en el desempeño académico Mayor riesgo de problemas emocionales. Incrementa la posibilidad de inseguridades. Poca satisfacción de la vida universitaria. Dificultad en el desarrollo social. Disminuye la confianza del estudiante. Incrementa el riesgo de tomar decisiones negativas.

Nota: la tabla es una propuesta que se pudiera configurar para acomodar a las familias en relación con los resultados obtenidos de las experiencias de los estudiantes dese una postura sociológica.

Referencias

Ackerman, N. W. (1994). Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares: psicodinamismos de la vida familiar. Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Berenstein, I. (1996). Familia e inconsciente. D.F., México: Paidos.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (2001), La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.

Booth, Wayne, C. Colomb, Gregory G. Williams, (2008), Cómo convertirse en un hábil investigador. Barcelona: Gedisa, 2008.

Dubet, F. (2010). Sociología de la experiencia. Madrid. Los Libros de la Catarata.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela: Sociología de la experiencia Escolar*. Losada.

Guzmán, Carlota & Saucedo, Claudia, (2007). La voz de los estudiantes. Experiencias entorno a la escuela, Ediciones Pomares.

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-178). Laertes

Simons, Helen, (2009), El estudio de caso: Teoría y práctica, Madrid, Ediciones Morata, S. L.

Torres, J. (2001). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Jackson P. W. La vida en las aulas, Morata.

Touraine, A., & Pons, H. (2000). ¿Podremos Vivir Juntos?: Iguales y Diferentes. Fondo de Cultura Económica.

Pasado, presente y futuro: una articulación para la comprensión de los sentidos y significados de las educadoras sobre su identidad profesional*

*Celeste Kikey Bazaldua Gómez***

Resumen

La presente ponencia aborda la comprensión de los sentidos y significados de las educadoras sobre su identidad profesional a partir de la recuperación de sus experiencias mediante las cuales podemos articular el sentido que le otorgan a sus prácticas docentes y su reflexión sobre éstas. Lo anterior, desde una articulación de pasado –desde la conformación histórica de la figura de la educadora–, presente –desde la construcción de la identidad profesional– y futuro –con la reconstrucción de lo que buscamos llegar a ser como educadoras–. En la investigación empleo un enfoque biográfico-narrativo-social, cuya propuesta tiene preeminencia en el aspecto social, en el reconocimiento de la relación que tenemos con los otros para la conformación y comprensión de la identidad profesional –como profesoras de nivel preescolar–.

Palabras clave: educadoras, identidad profesional, práctica docente, narrativa.

Rememorando: desde una articulación temporal hacia la construcción de sentidos y significados

En la presente ponencia muestro los avances de mi investigación donde abordo la comprensión de los sentidos y significados de las educadoras sobre su identi-

* Línea temática: experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida directivos, maestros de educación básica, trayectorias académicas).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación de la Educación, segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
celeste.bazaldua@isceem.edu.mx

dad profesional a partir de la recuperación de sus experiencias para recuperar el sentido que le otorgan sus prácticas docentes. Este estudio tiene vínculo con el área temática de sujetos de la educación, ya que aborda la construcción de conocimientos sobre los significados, trayectorias e identidades de las educadoras.

De esta manera la recuperación de las experiencias de las profesoras en la construcción de sus sentidos y significados me permiten posicionarme (por mi implicación como educadora que rememora su práctica) en una articulación de pasado, presente y futuro, ya que mediante tales interacciones temporales puedo ir enunciando el sentido expresado en las prácticas.

Inicialmente, desde el *pasado* veo la conformación histórica de la identidad de las educadoras, producto de las concepciones sociales y cómo a partir de ello, se vincula con sus propias vivencias en la práctica docente, dándole sentido a una parte de su presente. El *presente* como el momento en que la educadora interpreta su identidad profesional a partir de su memoria personal y colectiva, es decir, se construyen significados entre lo que se ha sido, lo que es y lo que espera ser. Este último, vinculado con la visión de *futuro* donde percibo la necesidad de una exigencia de sentido constante que nos mueva en la reconstrucción de la identidad profesional como educadoras y nos permita apuntalar hacia la comprensión de nuestras prácticas.

En este orden de ideas, encuentro que la construcción (y reconstrucción) de la identidad profesional de las educadoras sobre su práctica docente (que abarca aspectos individuales y sociales), requiere abordarse desde la recuperación biográfico-narrativa (Ricoeur, 1995) ya que una parte de la conformación de la identidad se da a partir del relato de la propia vida.

Por otro lado, desde la perspectiva de construcción de la realidad social (Berger y Luckman, 1996) la identidad puede pensarse en torno a procesos de socialización primaria y secundaria, donde esta última refiere a la internalización de submundos en los que nos desenvolvemos a partir del lenguaje en espacios institucionales (como las escuelas) e implica realidades parciales, sin embargo, cuando chocan con nuestro mundo base (socialización primaria) constituyen realidades donde se crean significados y reconstrucciones de la identidad a partir de nuestras nuevas vivencias.

De esta manera, veo necesaria (pensando en la identidad profesional desde el encuentro con otros en el plano institucional en la labor docente) una articulación biográfico-narrativa-social, que será abordada en un primer momento desde lo individual (entrevistas) y en un segundo momento en lo colectivo

(círculos de reflexión) mediante el diálogo entre educadoras. Permitiendo así la comprensión de los sentidos y significados que éstas tienen sobre su identidad profesional, y a partir de ello el sentido que otorgan a sus prácticas docentes. A continuación, muestro la pregunta general de la investigación y el objetivo:

Pregunta de la investigación

¿Cómo comprender los sentidos y significados que las educadoras atribuyen a su identidad profesional considerando las experiencias biográfico-narrativo-sociales para articular el sentido de sus prácticas docentes?

Objetivo de la investigación

Comprender los sentidos y significados de las educadoras sobre su identidad profesional mediante la recuperación de sus experiencias biográfico-narrativo-sociales para articular el sentido de sus prácticas docentes.

Finalmente, refiero a las tareas pendientes dentro de la investigación, las cuales son: el acercamiento al trabajo de campo para tener el diálogo con las educadoras mediante la entrevista y los círculos de reflexión abordando sus experiencias, la sistematización de las mismas, así como identificar las categorías emergentes, los hallazgos y las conclusiones.

Desde los sentidos y significados hacia la narrativa: comprensión de las experiencias de las educadoras

Al abordar los sentidos y significados como categorías que permiten comprender la forma en que las personas interpretan y construyen aspectos de la realidad social, identifico cuatro enfoques, los cuales son: significados como sistema de signos, significados como sistemas culturales, sentidos como experiencia subjetiva y significados como producto de interacción social, mismos que desarrollo a continuación.

En el primer enfoque revisado los significados se construyen como sistemas de signos; ya sea desde la base lingüística estructural (Saussure, 2005), como interpretación de los signos (Peierce, 1986), o como discursos que estructuran el conocimiento (Foucault, 2005). Sin embargo, el objetivo de la presente investigación no es dar preeminencia al análisis sociolingüístico/sintáctico de

sus narrativas sino, el acercamiento en diálogo con las educadoras que busca la recuperación de sus experiencias que se centralizará en la comprensión de sus sentidos y significados desde las conexiones del tiempo pasado, presente y futuro como momentos (con otros) de articulación de la realidad y la identidad.

El segundo enfoque, permite pensar la construcción de sentidos y significados desde la antropología interpretativa y la cultura, donde según Geertz (1987) se considera que los *significados* son sistemas culturales que pueden interpretarse como textos, desde Bourdieu (1980) la producción de significados es moldeada por el habitus, el cual es un sistema de prácticas, conocimientos y acciones de los sujetos producidas por sus capitales económico, cultural, social y simbólico. Considero que desde este enfoque que proponen los autores se describen aspectos de los sujetos en cuanto a sus formas de expresión (cultura) en determinados grupos sociales y quedan limitadas las posibilidades de enunciación de estos, como en este caso, de las educadoras desde sus propias narrativas.

Los enfoques tercero y cuarto los entrelazo para visualizar la forma en la que los sentidos y significados me permiten comprender la construcción y reconstrucción de la identidad profesional de las educadoras. En primera instancia el tercer enfoque: desde los *sentidos* como experiencia subjetiva, considero que el sentido se construye desde la conciencia intencional (Husserl, 2013), o sea, dirigida a un objeto o fenómeno (no aislada) y la experiencia vivida en sus diferentes niveles de exposición, ya sea presencia inmediata (presente) o percepción de su pasado (retención) y futuro (protensión) que apunta hacia la expectativa.

En este mismo enfoque, Gadamer (1999) nos permite comprender que *el sentido* proviene de la interpretación como fusión de horizontes (histórico-sujeto) y el diálogo (acuerdos intersubjetivos). De esta manera, encuentro que para comprender la construcción de los sentidos es necesaria una vinculación entre las experiencias resignificadas a través del tiempo y la expresión de estas mediante diálogos intrapersonales (consigo mismo) e intersubjetivos (con otros). Este proceso permite hacer una articulación y cuestionamiento entre lo que hemos vivido desde la recuperación del pasado como educadoras, la conexión con el actuar en el presente para llevarnos a construir horizontes como exigencia de dirección dentro de nuestra profesión, que posibiliten comprender las prácticas, la toma de decisiones y acciones mismas dentro de las aulas, que a su vez aportan elementos para la conformación de la identidad.

Por otro lado, en el cuarto enfoque los significados vistos como producto de la interacción social, Berger y Luckmann (1996) explican que estos se construyen mediante la convivencia con los otros y se objetivan en la realidad a través de la socialización. Este último, como un proceso por medio del cual los individuos internalizan los significados; primero desde la socialización primaria y después la secundaria. Así, podemos entender a la primera como la forma en la que los niños construyen sus significados desde las orientaciones de otros –adultos–. Asimismo, durante su infancia configuran los primeros indicios de su identidad, mientras que en la socialización secundaria se conforma a partir de la integración de los individuos dentro de otras instituciones sociales como la escuela.

De esta manera, empleo la articulación de pasado-presente-futuro y la socialización como espacios de construcción biográfico-narrativos-sociales que me permiten comprender los sentidos y significados de las educadoras sobre su identidad profesional mediante la recuperación y reflexión sobre sus experiencias que aportan sentido a sus prácticas.

De las experiencias hacia la construcción narrativa de las educadoras

Una vez delimitadas las categorías con las cuales construyo el objeto de estudio en la investigación referente a la comprensión de los sentidos y significados de las educadoras sobre su identidad profesional desde la recuperación de sus experiencias, considero necesario cuestionar sobre los enfoques metodológicos que me permitirán lograrlo. Para ello, reconozco que la propuesta que pretendo desarrollar va más allá de lo descriptivo y se enfoca en profundizar aspectos identitarios de las docentes, para los cuales el relato de la propia vida aporta a la conformación de la identidad (Ricoeur, 1995) en este caso, sobre su práctica docente que abarca aspectos individuales y sociales.

En ese sentido, considero que la *narrativa* como *método de investigación* es pertinente para desarrollar este estudio. Es importante puntualizar que la narrativa puede verse de tres formas diferentes; la primera como el *objeto de investigación* –fenómeno– como aquello que buscamos conocer (que en adelante llamaremos relato), la segunda como el *método*, la forma en la que nos dirigimos y tomamos decisiones en la investigación, y finalmente, la tercera desde el *uso* que se le puede dar para fomentar el reconocimiento y reconfiguración de sus

propias experiencias. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) No obstante, es importante aclarar que, dentro de este estudio haremos uso de las dos primeras formas como modos de acercamiento y comprensión del objeto de estudio. A continuación, profundizaré en la categorización empleada para la presente investigación.

Desde el otro: enfoque biográfico-narrativo

Para comprender el vínculo entre el enfoque biográfico y el narrativo, es importante iniciar con la delimitación de los términos conceptualmente hablando por lo que en dos momentos siguientes los abordaremos: el *enfoque biográfico* desde una perspectiva hermenéutica, y posteriormente *la narrativa* como fenómeno de investigación.

El enfoque biográfico, como se pretende emplear en la investigación, lo concibo como un *relato*, en el que desde *el otro* (educadoras) realiza la recuperación de sus narrativas considerando que la importancia radica en la "...interpretación de los relatos de los propios actores docentes o sujetos participantes de hechos reales y sociales..." (Huchim y Reyes, 2013, pp.8). En el caso del enfoque narrativo, tiene que ver con la forma en la que los individuos viven su mundo y lo significan, desde la enunciación de sus relatos (construcción), asi como la reflexión sobre sus experiencias.

Desde el otro con los otros: enfoque biográfico-narrativo-social

Una vez definidos los elementos biográfico-narrativos de la investigación percibo que "...las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron social, cultural, institucional, etcétera." (Bolívar y Domingo, 2006, p. 7) Bajo esta premisa reconozco la relevancia que tiene el ámbito social en la concreción de sentido de los relatos derivados de las experiencias de las educadoras. Por lo cual, advierto la necesidad de integrar una categoría referente a lo social que me permita establecer que lo que ocurre de manera personal (experiencias) siempre esta dado dentro de un marco social y vinculado con ella.

Lo social como enfoque de la investigación integra tres aspectos relevantes para su comprensión, el *lugar* –entendido como instituciones o espacios concretos–, la *temporalidad* –en la que se desarrollan y valoran las experien-

cias– y el *entorno social* –como las condiciones que rodean la experiencia–. En conjunto estos tres aspectos permiten comprender que el enfoque social que se propone está fuertemente vinculado con la alteridad, es decir, nos construimos desde las interacciones que se establecen con los otros.

Del enfoque biográfico–narrativo-social hacia las narrativas

A partir de los párrafos anteriores, el enfoque biográfico-narrativo-social como construcción que he desarrollado para la comprensión de las necesidades de este objeto de estudio; abarca aspectos relacionados con las vivencias singulares de las personas, su narrativa de lo vivido como texto que enuncia y cuyo orden da sentido a su experiencia; atravesados por la forma en la que los individuos se (re)construyen a través de la relación con otros entre lugares y temporalidades.

De esta manera, veo necesario el uso de narrativas como propuesta metodológica, ya que consisten en un proceso en el que a partir de la reflexión y reconstrucción de una experiencia se le da significado a lo que vivimos. (Ricoeur, 1995) Es decir, aporta, para en este caso, a la construcción de significados que a su vez contribuyen a la conformación de la identidad profesional de las educadoras.

Por otro lado, las narrativas también pueden comprenderse como "...las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales..." (Bolívar, 2002, p. 5), es decir, en la forma de enunciación del propio relato encontramos sentido atribuido a la experiencia vivida. De este modo, las narrativas desde las propuestas de Ricoeur y Bolívar aportan elementos para la comprensión de los sentidos y significados de las educadoras desde la recuperación y reflexión de sus experiencias que permiten abonar a la construcción de su identidad profesional.

Recuperación de la narrativa desde el otro y los otros: fuentes de datos y técnicas

Para la recuperación de las experiencias de las educadoras se trabajará con entrevistas biográficas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) de las cuales se elaborará un informe en el que se retomarán categorías para pasar a los círculos de reflexión (Salcedo, 2009) en el que socializaremos las vidas y prácticas, ambos instrumentos empleados en un proceso de triangulación de la información.

En las propias narrativas y su interpretación, se pretende visibilizar la articulación del pasado, presente y futuro, así como lo enunciado sobre el enfoque biográfico-narrativo-social para la comprensión de los sentidos y significados de las educadoras sobre su identidad profesional.

Consideraciones finales

Finalmente, es importante mencionar que la investigación se encuentra en proceso de construcción por lo que aún existen acciones y actividades pendientes por concretar. Una de estas es consolidar la categoría que vincule las narrativas con la construcción de la identidad de manera que se relacione con el objetivo de la presente investigación. Una segunda actividad consiste en acceder al trabajo de campo y establecer el diálogo con las educadoras, determinar los tiempos y espacios para la interacción, además de sistematizar la información obtenida en las entrevistas y los círculos de reflexión.

Por otro lado, además de la propuesta desarrollada sobre el enfoque biográfico-narrativo-social, considero necesario integrar una nueva categoría que vincule lo expuesto en párrafos anteriores (sobre) los *lugares* –como aquellos espacios en los que se dan las experiencias y se reflexionan– ya que, para las educadoras, en las escuelas –y otros lugares– es donde desde los marcos institucionales, los grupos con los que interactúan y los contextos escolares, se conforman sus experiencias, así como los sentidos y significados de sus practicas docentes.

Referencias

Berger, P. y Luckmann, T. (1996). La construcción social de la realidad: Un tratado en sociología del conocimiento (5.ª ed., T. Kaufmann, Trad.). Amorrortu Editores.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa. Recogida de datos biográficos. Editorial La Muralla.

Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico (J. Prades, Trad.). Taurus.

Foucault, M. (2005). La arqueología del saber (A. Garrido, Trad.). Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. (1999). Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica. En Verdad y Método (pp. 331-458). Ediciones Sígueme

Geertz, C. (1987). La interpretación de las culturas (A. Bixio, Trad.). Gedisa.

Husserl, E. (2013). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero. Introducción general a la fenomenología pura (A. Zirión, Trad.) FCE, UNAM, IIF.

Peirce, C. (1986). El hombre, un signo y otros ensayos (J. M. Escribano, Trad.). Editorial Paidós.

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado. México: Siglo XXI.

Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. Revista Interamericana de Educación de Adultos, 31(1), 119-133

Saussure, F. (2005). Curso de lingüística general (C. Bally & A. Sechehaye, Eds.; A. Alonso, Trad.). Losada.

Hemerográficas

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa, *4*(1), 01-26. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412002000100003&lng=es&tlng=es.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, *7*(4), Art. 12, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Actualidades Investigativas en Educación, *13* (3), 392-419. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140947032013000300017&lng=en&tlng=es.

Implicaciones en la autorregulación de las emociones de los supervisores de educación especial en el estado de Chihuahua*

*Alma Lidia Manríquez Chaparro***

Resumen

La gestión emocional es una habilidad esencial para el bienestar personal y el éxito profesional. En el ámbito del liderazgo, permite tomar decisiones informadas, fortalecer las relaciones interpersonales y crear entornos laborales saludables. Al desarrollar y aplicar estrategias para una mejor regulación emocional, los individuos pueden mejorar su calidad de vida y potencializar su desempeño en cualquier ámbito donde se desempeñen.

En un mundo donde las emociones juegan un papel central en las interacciones humanas, aprender a gestionarlas de manera asertiva es una inversión en el crecimiento personal y colectivo. Es por ello que la presente investigación, pretende hacer un estudio detallado sobre cómo gestionan sus emociones los supervisores de Educación Especial del Sistema Federal en el Estado de Chihuahua, con el propósito de aportar información relevante que permita identificar y analizar las problemáticas actuales que enfrentan los supervisores, dando pauta a establecer acciones que permitan al personal que asume esta función, identificar las herramientas emocionales que ha desarrollado a nivel profesional y de intervención o que necesita trabajar. El avance de la investigación comprende desde la diagnóstico específico de problemáticas que enfrentan los supervisores hasta el diseño metodológico, se considera un avance del 35%. Es

* Línea temática: procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente y de las y los académicos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Educación 4to. semestre. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. almiux2697@gmail.com

una investigación basada en el paradigma fenomenologico- interpretativo, con un enfoque cualitativo.

Palabras clave: supervisores, emociones, autorregulación, inteligencia emocional, relaciones interpersonales

Introducción

Las funciones del supervisor escolar en los últimos años se han orientado al desarrollo de proyectos que buscan "reorientar su sentido administrativo y de control hacia el acompañamiento académico-pedagógico" (Mejoredu, 2022. p. 29). Desde esta perspectiva, se requiere que el supervisor comprenda que la comunidad y el contexto territorial están ligados a las escuelas en un sentido de pertenencia y dinámica propia. Para ello, es necesario replantear su práctica al reconocer escenarios heterogéneos y generar un acompañamiento que surja del trabajo dialógico con directores, docentes y comunidad (Aguerrondo, 2013), para que ésta cobre un significado real y funcional.

La complejidad del proceso educativo y la expansión del sistema escolar han descolocado las demandas originales sobrepasando las posibilidades profesionales de quienes han llegado a cargo de una supervisión. El creciente volumen de demandas y exigencias de las autoridades, docentes, padres de familia y sociedad han hecho que esta función se vea sobrecargada de cuestiones burocráticas y administrativas, demandas, auditorias, proyectos, seguimientos, resolución de conflictos, mediación, gestiones, capacitaciones, etc.

Actualmente uno de los propósito principal de la supervisión es el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje, para ello debe realizar visitas frecuentes a las escuelas, pero sobre todo a las aulas; con el propósito de brindar asesoría, apoyo y orientación a los profesores y profesoras para mejorar la enseñanza y práctica docente en el aula.

El Plan de Estudio para la Educación Básica 2022 (SEP, 2022), junto con los avances de los programas sintéticos, representan un desafío y una oportunidad para el fortalecimiento de la práctica docente; asimismo, considerando sus planteamientos centrales –el derecho humano a la educación, la integración curricular, la autonomía profesional del docente y la comunidad como núcleo integrador– al pretender transitar hacia una transformación profunda en el proceso educativo escolar, dejando al supervisor como el responsable y garante de que estos objetivos se cumplan.

A pesar de que en el nuevo plan de estudios se establece como una de las principales funciones del supervisor, el acompañamiento pedagógico; la carga administrativa y los problemas cotidianos en los centros educativos, ha recortado el tiempo disponible para atender este aspecto; ya que la cuestión burocrática y de control sigue siendo una demanda por parte del gobierno.

El supervisor, más allá de ser solo un vigilante de que se cumpla con lo establecido en la reforma o como un administrador de los recursos, se convierte en un mediador entre las exigencias de sus autoridades y las demandas e inquietudes que emanan de las necesidades que surgen de la comunidad educativa en cada escuela.

Cada supervisor tiene formas de pensar y sentir que marcan e influyen sus intervenciones cotidianas. De acuerdo con Weber (2002), la persona asigna un significado a sus acciones, las cuales son sociales en la medida en que toman en consideración a los otros. El actor efectúa prácticas en relación con su rol, contexto y cultura. Las acciones y conductas están concatenadas al pensamiento y parecer de los otros, de la sociedad.

Las escuelas son espacios donde las personas coinciden y cuyos significados han sido elaborados y compartidos socialmente; no obstante, cada uno se enfrenta a situaciones que cuestionan sus esquemas de pensamiento y comportamiento. La acción de cada persona va a depender de lo que cada situación le represente y del estado emocional presente.

En un estudio realizado por la Dra. Ana Julia Suriel y José Luis Escalante (2023) sobre Competencias Emocionales y su relación con el liderazgo efectivo, se estableció que las competencias emocionales en todos los ámbitos tienen un valor significativo porque favorecen la toma de mejores decisiones, confirmando que existe una relación lineal directa y positiva entre las competencias emocionales y el liderazgo efectivo. Quien lidera un equipo en determinadas situaciones tiene que tomar decisiones desde un estado emocional, lo cual puede ser favorable o desfavorable para el clima laboral.

La presente investigación, pretende hacer un estudio detallado sobre cómo gestionar sus emociones los supervisores de Educación Especial del Sistema Federal en el Estado de Chihuahua, con el propósito de aportar información relevante que permita identificar y analizar las problemáticas actuales que enfrentan los supervisores, dando pauta a establecer acciones que permitan al personal que asume esta función, identificar las herramientas emocionales que necesita o ha desarrollado a nivel profesional y de intervención. Las pregun-

tas de investigación son: ¿Cuál es la percepción del supervisor de Educación Especial en el proceso de autorregulación emocional? ¿Cómo es la evaluación emocional que el supervisor de Educación Especial desarrolla para la autorregulación emocional? ¿Cuáles son las expresiones emocionales que el supervisor de Educación Especial Educación Especial desarrolla para la autorregulación emocional? ¿Cómo es el proceso de adaptación del supervisor de Educación Especial en su autorregulación emocional?

Desarrollo

La gestión de las emociones es un componente esencial del desarrollo personal y profesional. Se refiere a la capacidad de reconocer, comprender, regular y expresar emociones de manera saludable y constructiva. En diversos ámbitos, especialmente en el liderazgo y la educación, una adecuada gestión emocional es clave para la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el mantenimiento de un clima positivo.

Aprender a gestionar las emociones de manera consciente y equilibrada permite responder a los desafíos diarios con mayor inteligencia emocional, a su vez mejorar las relaciones interpersonales y promover un entorno de bienestar. La gestión emocional no solo contribuye al propio desarrollo personal, sino que también impacta en la calidad de las interacciones, construyendo relaciones más saludables y armoniosas.

La repetición constante de comportamientos llegan a convertirse en hábitos, es decir, en conductas relacionadas entre sí, las cuales se realizan de forma automática y no intencional (Prochaska & DiClemente, 1982) y que están arraigadas en el inventario de comportamientos de las personas.

De acuerdo con la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987) la persona se desenvuelve en diversos ambientes que se encuentran interconectados (familia, escuela, trabajo, amistades, vida social, marcos culturales, sistemas de creencias, etc.), y con los cuales establece una relación interdependiente, es decir, de influencia mutua. En este sentido, el desarrollo humano implica un proceso permanente, continuo y dinámico de reconfiguración entre los ambientes y la persona, a partir de sus interacciones, así como de las actividades, roles y las facetas de las personas.

Las interacciones sociales forman parte esencial de la vida humana y, es a través de ellas, que se experimenta una amplia gama de emociones. Desde la

alegría y la satisfacción hasta la frustración y la tristeza, las emociones influyen en la manera en que las personas se relacionan con los demás y en cómo interpreta el mundo que le rodea. En el ámbito laboral, educativo y personal, estas emociones pueden fortalecer los vínculos, pero también generar conflictos si no se gestionan adecuadamente.

Los conductas se van modificando debido a las necesidades y características propias de las etapas del desarrollo humano y a las experiencias que tenemos; es decir, aquello que lleva a experimentar nuevas situaciones de vida, la influencia de otras personas, o incluso, cuando ya no se perciben factores en el ambiente que refuerzan una determinada conducta (Prochaska & DiClemente, 1982).

Para efectos de esta investigación y desde el análisis, indagación y reflexión de la literatura en el tema de gestión emocional, el posicionamiento teórico que sustenta la argumentación teórica del trayecto investigativo del presente proyecto, se fundamenta en las propuestas de Peter Salovey y John D. Mayer (1990); quienes estudiaron y definieron la inteligencia emocional como "la capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión; de acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; de comprender la información emocional y de regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual". Este concepto resalta la importancia de no solo experimentar emociones, sino de usarlas para mejorar la vida personal y profesional.

La función del supervisor escolar de manera individual tiene una forma particular tomar decisiones, la cual tendrá trascendencia fundamental en sus actividades de su función cotidiana. Estas formas de interpretar su profesión, moldeadas por experiencias previas, conocimientos y creencias personales, configuran su manera de enfrentar los desafíos de la supervisión. Esto es fundamental en el sentido de entender la gestión emocional propia, pues su forma de pensar y de actuar, tenderán a la neutralidad en las situaciones cotidianas y en sus reacciones automáticas, ante esto la construcción subjetiva que integra aspectos emocionales, cognitivos y sociales.

Sus acciones no pueden entenderse de forma aislada, puesto que están condicionadas por las expectativas institucionales, las normas sociales, y las relaciones interpersonales que establece. Las decisiones, estrategias y formas de intervención que adopta un supervisor están influidas por las ideas y percepciones colectivas, las cuales le otorgan sentido y legitimidad a su accionar dentro del entramado escolar.

Una adecuada gestión de las emociones permite a las personas afrontar situaciones desafiantes de manera más asertiva, evitando respuestas impulsivas que puedan generar conflictos. Es así que en el ámbito de la educación, especialmente en la supervisión, la gestión emocional es fundamental para la toma de decisiones que beneficien a docentes y estudiantes. Un supervisor que maneja sus emociones de manera adecuada puede ofrecer un apoyo efectivo a su equipo de trabajo, facilitando la resolución de problemas y promoviendo un ambiente de trabajo colaborativo.

La gestión emocional es una habilidad esencial para el bienestar personal y el éxito profesional. En el ámbito del liderazgo, permite tomar decisiones informadas, fortalecer las relaciones interpersonales y crear entornos laborales saludables. Al desarrollar y aplicar estrategias para una mejor regulación emocional, los individuos pueden mejorar su calidad de vida y potenciar su desempeño en cualquier ámbito. En un mundo donde las emociones juegan un papel central en las interacciones humanas, aprender a gestionarlas de manera efectiva es una inversión en el crecimiento personal y colectivo.

Consideraciones finales

La intención investigativa de este estudio estriba en indagar detalladamente el conjunto de procedimientos, estrategias y herramientas empleadas por los supervisores para gestionar sus emociones en el desarrollo de sus funciones, analizando su efectividad, adaptabilidad e impacto.

Representa una veta para reflexión sobre los problemas que se dan a nivel supervisión y que no han sido abordados a profundidad por otros; al brindar la oportunidad de abordar de diferentes características y situaciones que viven a diario los supervisores en la tomar decisiones y de intervención para dar respuesta a las necesidades presentadas en sus centros de trabajo.

La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque cualitativo, con el propósito de interpretar y comprender los significados subjetivos y las intenciones de los sujetos dentro de un contexto específico. Este enfoque permite captar la complejidad del fenómeno en las interrelaciones sociales que establece el supervisor escolar. La selección de este enfoque responde a su énfasis en la interpretación de significados, otorgando relevancia especial al contexto en el que se desarrolla el fenómeno.

El estudio se llevará a cabo desde el paradigma fenomenológico – interpretativo, pues este permite explorar a profundidad las experiencias vividas por los supervisores en relación a la gestión de las emociones. Este paradigma parte de la premisa de que la realidad se construye a través de la experiencia subjetiva; por ello, el análisis debe centrarse en comprender cómo los sujetos viven y otorgan significado al fenómeno y objeto de estudio. Para la recolección de información se emplearán entrevistas semiestructuradas, aplicadas de manera individual, grupos focales y redes semánticas.

Además, desde el recorrido metodológico se recorran ciertas aristas que están más acordes con las condiciones actuales se vuelven necesarias para investigar, desde una perspectiva que no ha sido abordada. Es por ello que resulta pertinente esta investigación porque permite abrir un nuevo campo de conocimiento sobre este tema o bien brindar un acercamiento inicial que dé pauta a otro tipo de investigaciones.

Los resultados de esta investigación tendrán una alta relevancia social, pues ofrecen nociones del beneficio directo en la función del las y los supervisores al obtener una visión más clara y precisa sobre la trascendencia de sus prácticas e intervenciones a partir de visibilizar la importancia y relevancia de gestión emocional para realizar su función. Permitirá también analizar y reflexionar sobre los cambios o ajustes necesarios que se deberá realizar en torno a su quehacer, para que contribuyan a la transformación de las capacitaciones para el desarrollo de las habilidades necesarias para la función.

Conocer sobre la gestión de las emociones del supervisor es fundamental pues su bienestar emocional influye directamente en el clima organizacional, la toma de decisiones y el desempeño de su equipo, generando ambientes productivos y favorables.

Otros agentes educativos que se verán beneficiados, son los directores, docentes, familias, alumnos y las instituciones a cargo de la figura del supervisor, puesto que un supervisor que cuenta con una alta habilidad para gestionar sus emociones puede incidir positivamente el clima laboral y el bienestar emocional de su equipo.

Es a través de la concientización sobre la importancia de la gestión emocional en su función, el supervisor podrá generar junto con su autoridad nuevas pautas de intervención que le permitan un mejor desarrollo profesional en su práctica profesional diaria. Las autoridades educativas contarán con un referente real, válido y contextual sobre las necesidades de formación y capacitación

que el supervisor requiere. Esto le permitirá hacer cambios o generar nuevas acciones que beneficien a toda una comunidad educativa.

El aporte práctico de este estudio es muy amplio, al brindar elementos que permiten conocer la función del supervisor tal y como es su desempeño en el ámbito educativo, esto resulta relevante desde el punto de vista pedagógico porque podrá generarse una análisis tanto con los supervisores, como con la comunidad escolar y las autoridades educativas sobre los procesos y las relaciones académicas, sociales y laborales que se están viviendo al interior de los diferentes servicios de Educación Especial.

Actualmente la investigación lleva un avance del 35% pero se tiene contemplado al finalizar el mes de mayo tener ya terminado el marca metodológico, para el mes de julio elaborados y autorizados los instrumentos y su aplicación en los meses de agosto y septiembre.

Referencias

Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. Educar, (49), 13–27. https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130840002.pdf

Calvo Pontón, B. (2002). Tendencias en supervisión escolar: La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - UNESCO.

Cuevas Cajiga, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica: La visión de los directivos. Perfiles Educativos, 37(147), [sin páginas]. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Estrada Jiménez, J. (2016). Percepciones sobre el desempeño y formación del supervisor escolar. Aula de Encuentro, 18(1), 204–227.

García de Noguera, B. (2015). La supervisión educativa: ¿víctima o excluida de las políticas públicas? Revista Dialogica, 12(1), 118–139. http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica

Gil Ruíz, N. (2022). Perspectiva de la profesionalidad en la supervisión escolar desde la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana. Innovus.mx. Revista del Centro de Estudios Superiores en Educación, 2, 56–65.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed., pp. 102–256). McGraw-Hill.

Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf

Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). La práctica de los supervisores: Cuaderno para el trabajo en colaboración.

Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). Reconstruir el acompañamiento del supervisor y asesor técnico pedagógico hacia el cambio curricular.

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2020). Manual de supervisión de centros educativos. San José, Costa Rica.

Pérez Campuzano, M. E. (2023). Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25, e16. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4538/2419

Torres Hernández, A. (2007). Las prácticas de supervisión escolar: elementos determinantes en su constitución.

Viñao, A. (1999). La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. Revista Bordón, 51(3), 251–263.

La percepción identitaria de la masculinidad docente indígena. Un estudio en dos escuelas de educación básica indígena en San Salvador e Ixmiquilpan, Hidalgo*

*Gustavo Adolfo Hernández Cerecedo***

Resumen

En esta investigación se analiza desde la Teoría de las Representaciones Sociales, la percepción y auto-percepción identitaria de la Masculinidad Docente Indígena. El estudio parte de la necesidad de visibilizar cómo las representaciones sociales sobre el género influyen en las dinámicas escolares, la autoridad docente y las relaciones pedagógicas en comunidades indígenas, particularmente desde una perspectiva intercultural y de equidad de género planteada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Sustentada en esta teoría, esta investigación busca aportar no sólo una justificación de la importancia que tiene la construcción de las masculinidades en el entorno de educación básica, sino la relevancia discursiva que tiene el alumno y el maestro como actores de estructuras sociales y culturales en entornos educativos para el género. Una (re)producción con estereotipos y creencias colectivas se inscriben en el género para las prácticas pedagógicas y las dinámicas escolares en comunidades indígenas. Se trabajó con una muestra de siete docentes indígenas masculinos bilingües y 48 estudiantes (24 niñas y 24 niños) de dos escuelas públicas de educación básica indígena en el estado de Hidalgo, pertenecientes a las etapas 4 y 5 de la NEM. La metodología fue cualitativa, e incluyó entrevistas a profundidad, entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Los hallazgos posiblemente revelen tensiones entre modelos tradicionales de masculinidad y nuevas formas de ser maestro

* Línea temática: procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente y de las y los académicos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
he507098@uaeh.edu.mx

indígena, así como el papel del discurso docente en la reproducción simbólica de estereotipos de género.

Palabras clave: masculinidades, educación indígena, representaciones sociales, docente masculino, percepción identitaria.

Introducción

El grupo indígena es un sector social que sigue siendo ignorado intencionalmente en México, especialmente en áreas donde son altamente segregados por identificarse como indígenas frente a la sociedad (Baronnet y Tapia, 2014). Se menoscaba la imagen social y se distorsiona su identidad cultural dentro del contexto hegemónico al que están adscritos cayendo en la reproducción de una lucha evidente, aunque paradójica entre quién se identifica como indígena, como quién señala a un indígena (Baronnet y Tapia Uribe, 2014; Didou Aupetit, 2014).

En este contexto, el estudio de género ha sido tradicionalmente escaso cuando se trata de poblaciones masculinas indígenas (Gutiérrez y Cortés Carreño, 2021). A pesar de ello, resulta imprescindible abordar investigaciones con los actores clave en espacios escolares, como los docentes (Martínez Buenabad, 2011), especialmente en educación básica, donde persisten prácticas que asignan actividades frecuentemente en función del género. Tal distribución refleja normas culturales y decisiones institucionales que, en muchos casos, perpetúan estereotipos de género bajo el amparo de políticas educativas implícitas influenciadas por reportes internacionales y una experiencia colectiva compartida en la docencia de nivel básico (Manzini et al., 2018).

En ese sentido, el sistema educativo público mexicano, alineado con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), establece la atención prioritaria a las niñas, niños y adolescentes (NNA), sin embargo, en la práctica, el género aún influye en la asignación de docentes, particularmente en comunidades indígenas. Situación que demuestra el apoyo institucional de las prácticas estereotipadas por género. Por ende, este fenómeno resulta importante al observar cómo se construyen y (re)producen representaciones sociales que asignan al maestro indígena masculino desde la percepción de ejercer violencia hasta la sospecha de abuso, marcando así su desempeño y percepción social (Manzini, 2018; Cruz A. y Ruíz-Ruíz, 2021).

Tales estereotipos impactan la autopercepción del docente, mermando no sólo su identidad profesional, sino también la forma en que es visto por sus estudiantes y su comunidad donde puede ser miembro. (En esta investigación lo es). En esta invstigación, se planea investigar la trnasversalización de dicho problema en la identidad indígena sostenido por representaciones sociales violentas que condicionan el ejercicio de su labor educativa (Cappi Manzini et al., 2018).

Es menester mencionar que, aunque la SEP (Secretaría de Educación Pública por sus siglas), promueve la equidad y la interculturalidad crítica como ejes rectores de la NEM, persisten representaciones sociales que discriminan tanto por el origen étnico como por el género. Además, el acceso a los testimonios de los docentes indígenas para estos fines investigativos continúa siendo un reto metodológico, y esta tesis en desarrollo planea abordar cons tres instrumentos estas representaciones sociales para alcanzar la percepción y autopercepción de la masculinidad docente indígena. Se intenciona que los resultados de esta investigación proporcionen elementos innovadores y necesarios para el marco de las Ciencias de la Educación en Estudios Sociales y Culturales..

Desarrollo

¿Masculinidad o masculinidades? Definiciones y perspectivas

Hablar de masculinidad implica reconocer que no existe una única forma de ser hombre. En este sentido, el concepto de "masculinidades" emerge como una categoría crítica que permite analizar cómo diferentes contextos culturales, históricos y sociales producen diversas formas de ser varón. Connell (2005 en 1997) introduce el término "masculinidad hegemónica" para describir aquella que se impone sobre otras como modelo dominante. Esta teoría será esencial para comprender cómo algunos docentes indígenas reproducen o cuestionan modelos tradicionales en sus escuelas.

Esta investigación parte de la premisa de que la masculinidad, como construcción social, no es homogénea ni estática. Así, dentro del espacio escolar indígena, la expresión de la masculinidad puede ser influida por tradiciones comunitarias, estereotipos sociales y políticas educativas, articulando lo que aquí se analizará como *representaciones sociales* desde la autopercepción docente y la percepción de sus estudiantes. Desde la propuesta de Díaz-Cervantes

(2019) y Olavarría (2003), se plantean formas alternativas de masculinidad que emergen en contextos de resistencia o de transformación. Estas propuestas son útiles para pensar a los docentes indígenas no solo como reproductores de un modelo hegemónico, sino como actores que negocian, transforman o incluso contradicen dicho modelo en su práctica diaria.

En relación con la categoría de análisis "Identidad y masculinidad en la docencia", es clave observar cómo los docentes varones resignifican su masculinidad desde su rol educativo, posicionándose como figuras afectivas, protectoras, comunitarias y no violentas, desafiando la narrativa hegemónica. La masculinidad indígena se articula en relación con las cosmovisiones propias de cada pueblo originario. La lengua, los rituales, la organización comunitaria y el vínculo con la tierra son elementos fundamentales en esta configuración.

Teoría de las representaciones sociales

Las representaciones sociales, según Jodelet (1986), son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, que contribuyen a la construcción de una realidad común. Estas representaciones permiten interpretar el mundo y actuar en él. En la investigación, las RS operan como marco para interpretar la autopercepción del docente y la percepción estudiantil sobre la masculinidad del maestro indígena. Desde las categorías "Idealización o rechazo del modelo masculino docente" y "Expresión emocional y autoridad", se indagará cómo se configura una imagen social de lo que "debe" ser un maestro varón indígena y cómo esto influye en su desempeño y relaciones en la escuela.

Se retoman aquí los principios de anclaje y objetivación (Moscovici, 1979), para explicar cómo los alumnos, docentes y comunidad anclan sus ideas sobre género y autoridad en referencias culturales y sociales, y cómo se objetivan en prácticas escolares, discursos y relaciones interpersonales. Hall (1997), sociólogo jamaiquino, enfatiza que las representaciones no reflejan simplemente la realidad, sino que la construyen. Este enfoque será crucial para analizar cómo las imágenes sociales sobre los maestros indígenas varones son producidas y reproducidas en el entorno educativo, afectando su identidad y función social.

Desde los aportes y propuesta de Judith Butler (1990) plantea que el género no es una esencia, sino una serie de actos repetidos que performan una identidad. Este enfoque ayuda a observar cómo los maestros indígenas *hacen* género cotidianamente, a través de su forma de hablar, de ejercer autoridad o de

relacionarse con sus estudiantes. Por otro lado, Connell (2005) aporta el marco para entender cómo la masculinidad dominante se establece en oposición a otras, y cómo incluso en contextos indígenas se puede replicar esta lógica a través del desprestigio de prácticas consideradas "femeninas" o "débiles" en los maestros. Por su parte, Olavarría(2005) propone que la masculinidad puede deconstruirse a través del cuestionamiento de los privilegios, la crítica al poder patriarcal y el fomento de masculinidades éticas. En contextos indígenas, esto puede observarse en prácticas donde los maestros se reconocen como cuidadores, defensores de la lengua y promotores de paz comunitaria.

Aquí se analizará cómo los maestros interiorizan imágenes sociales que los posicionan como agresores o incompetentes en la docencia inicial, y cómo estas representaciones afectan sus trayectorias. Esta parte conecta directamente con los objetivos de examinar la autopercepción del docente y explicar cómo incorporan y reproducen (o desafían) dichas representaciones en su interacción con alumnos.

Contexto sociocultural y educativo

La educación indígena en México ha transitado desde un modelo de castellanización hasta enfoques interculturales bilingües (Baronnet, 2014; Aguayo Roussel y Piña Osorio, 2016). Sin embargo, persisten tensiones estructurales como la imposición curricular y la desvalorización del saber local, lo cual afecta la forma en que se conciben los roles docentes, especialmente los varones. En las comunidades ñhañhú, el maestro no solo enseña contenidos, sino que es una figura de transmisión de saberes comunitarios. Esta función lo posiciona en un lugar ambivalente: por un lado, como agente estatal; por otro, como miembro activo de su cultura. Esto refuerza la categoría "Roles y valores en la docencia indígena".

Los maestros enfrentan una doble carga: responder a las exigencias institucionales y adaptarse a las expectativas culturales comunitarias. Aquí se entrecruzan prejuicios sociales y políticas educativas que muchas veces marginan al docente varón, especialmente en niveles preescolar y primaria, vistos como "femeninos". El sistema comunitario indígena aún conserva roles diferenciados por género que pueden dificultar la aceptación del maestro hombre en labores afectivas, de cuidado o enseñanza a infancias pequeñas. Esta tensión entre rol

de género y práctica profesional es central para comprender las representaciones sociales que circulan en torno a su figura.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM por sus siglas) propone una educación humanista, incluyente e intercultural. A través de sus ejes de equidad de género y respeto a la diversidad, busca transformar estereotipos. No obstante, su implementación enfrenta resistencias estructurales y sociales. La investigación abordará cómo los docentes varones indígenas operan (o no) esta visión en su práctica cotidiana y cómo esto configura su masculinidad profesional.

Consideraciones finales

Esta investigación permanece en fase de ejecución, mientras se realiza el trabajo en campo, empleando entrevistas extensivas, entrevistas con estructura parcial y sesiones de grupo focal con maestros indígenas de primaria en un entorno escolar que adopta la NEM. Por consiguiente, se presenta las siguientes conclusiones respecto a los instrumentos elaborados.

Desde el enfoque metodológico cualitativo con diseño exploratorio, se ha optado por un trabajo de corte interpretativo que busca comprender las representaciones sociales de la masculinidad indígena docente desde dos dimensiones: la autopercepción de los propios profesores varones y la percepción que tienen sobre ellos sus alumnos y alumnas indígenas. Para ello, se han diseñado instrumentos que permiten abordar con profundidad la complejidad simbólica de la figura masculina en espacios escolares indígenas, mediante estrategias narrativas, entrevistas y reflexiones grupales.

El análisis preliminar sugiere que las masculinidades indígenas docentes no pueden ser reducidas a un solo modelo hegemónico. Por el contrario, los primeros hallazgos apuntan a la existencia de masculinidades situadas que se articulan desde códigos comunitarios, experiencias de vida y una fuerte relación afectiva con el entorno escolar. Estas formas de ser maestro indígena varón son frecuentemente atravesadas por tensiones: entre lo que se espera socialmente de un hombre, lo que se espera institucionalmente de un docente, y lo que se necesita culturalmente en las comunidades para sostener procesos educativos significativos.

Las categorías de análisis —identidad y masculinidad en la docencia; roles y valores en la docencia indígena; expresión emocional y autoridad; relación con los alumnos y la comunidad; idealización o rechazo del modelo masculino

docente— han permitido observar que la masculinidad no opera solo como un atributo individual, sino como una red de significados compartidos que afectan las relaciones escolares y comunitarias.

A nivel metodológico, la combinación de entrevistas semiestructuradas, entrevistas a profundidad y sesiones de grupo focal ha resultado adecuada para generar una comprensión densa de las representaciones sociales. La propuesta del taller "Narrativas Compartidas" ha favorecido un espacio de autorreflexión colectiva en el que los docentes indígenas reconfiguran, cuestionan o confirman sus propias prácticas de género, al tiempo que emergen discursos que abren nuevas posibilidades para pensar una docencia masculina distinta, no hegemónica y más comprometida con el cuidado, la comunidad y la lengua originaria.

Referencias

Aguayo Rousell, H. B., & Piña Osorio, J. M. (2016). Expresiones de racismo en una muestra de estudiantes universitarios en México. Sinéctica, (46) Recuperado en 23 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100007&lng=es&tlng=es.

Arán Sánchez, A., & Magón, E. N. R. R. F. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. Educación y ciencia, 9(54), 83-99.

Barés, A., Bourdieu, M. V., González Castaño, G., Jiménez Molina, C., Juárez, R., Navarro Vázquez, M., Nahuelquir, F., Quinceno, N., Stella, V., Sánchez Román, M. E., Zubillaga, N. B. (2014). *Introducción* y *Elaboraciones conceptuales.* pp 11-22. en Restrepo, E. (Coord.) *Stuart Hall desde el Sur: legados y apropiaciones*. Buenos Aires: CLACSO

Baronnet, B. & Tapia Uribe, M. (Coords). (2013). Educación e interculturalidad: Política y Políticas. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias [CRIM]. Ciudad de México: UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM).

Baronnet, B., & Morales González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. Ra Ximhai, 19–32. https://doi.org/10.35197/rx.14.02.2018.01.bb

Campos-Bustos, J. L. L. (2021). Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, *20*(1), 1–22. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4712

Cappi Manzini, L.(a)., Salles T., Maria do H., & Cappi Manzini, L.(b). (2018). Docencia Masculina en la educación infantil: Discurso de negación de la comunidad escolar. Subjetividad y procesos cognitivos, 22(2). https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102018000200007&lng=es&tlng=.

Cazañas Palacios., R. (2019). Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 1(50), 1-23. https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1601

Connell, R. (2019). Masculinidades. [Artigas, I. & Vericat, I., traductores]. CIEG, Centro de Investigaciones de Género. Ciudad de México: UNAM

Cruz, A., Hugo, A., & Ruiz-Ruiz, M. F. (2021). Percepciones de papá y mamá sobre maestros varones en la educación inicial peruana. *Revista Electrónica Educare*, *25*(3), 1–19. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.33

Cruz Hernández, J. L., Nicolás González, I., & Martínez Monroy, X. V. (2024). Representaciones sociales de masculinidad en profesores varones indígenas del norte del Estado de México. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *8*, e2332. https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2332

Cruz Souza, F. (2006). Género, psicología y desarrollo rural: La construcción de nuevas identidades: Las repercusiones sociales de las mujeres en el medio rural. (1era edición). Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación [MAPA].

Devriendt, É., Monte, M., & Sandré, M. (2018). Analyse du discours et catégories « raciales » : problèmes, enjeux, perspectives. Mots. Les langages du politique [en ligne], 116, 9–37. https://doi.org/10.4000/mots.23034

Díaz-Cervantes, R. (2014). La perspectiva de género en la comprensión de la masculinidad y la sobrevivencia indígena en México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, *11*(3), 359-378. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722014000300006&lng=es&tlng=es.

(“”). (2022). Aproximaciones teóricas para la comprensión de las masculinidades indígenas en México. Anthropologica, 40(49), 137-165. versión Epub 27 de febrero de 2023. https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.202202.007

(“”). (2023). Aproximaciones teóricas para la comprensión de las masculinidades indígenas en México. Anthropológica, 40(49), 137–165. https://doi.org/10.18800/anthropologica.202202.007

Didou Aupetit, S., & Cinvestav (México). (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. Entrediversidades revista de ciencias sociales y humanidades, 1(3), 17–49. https://doi.org/10.31644/ed.3.2014.a01

Dietz, G. (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica.* Perfiles Educativos, 39(156), 128-149. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293

Duque Acosta, C. A. (2016). *Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical*. La manzana de la discordia, 5(1), 27. https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v5i1.1527

Fernández Rivera, J. (2016). ¡Habla como hombre!: El papel docente en la construcción de masculinidad en la escuela. La Colmena, (9), 8-19. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lacolmena/article/view/1902

Garrabot, M. (2022). *El ABC del género. Nociones mínimas para discutir el tema.* Ciudad de México: Lumen

Gutiérrez, J. O., & Cortés Carreño, J. C. J. (2021). Sujeto indígena y masculinidad: un diálogo sobre las intersecciones entre género y etnia. *Revista reflexiones*, *101*(2). https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45068

Gutiérrez Narváez, M. D., (2016). Prácticas y discursos racistas en el contexto educativo. El caso de la Facultad de Ciencias Sociales en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 7(13), 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105008

Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. LiminaR, 14(1), 60-72. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100005&lng=es&tlng=es.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), Psicología Social II : Pensamiento y vida social (pp. 469-494). Barcelona, Páidos.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, DOF 4 de diciembre de 2014. (2014). Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Gobernación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/

Martín Alcaraz, A., & Escalante Fernández, C. (2017). Prácticas educativas, "el problema de la lengua" y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo xix en méxico. Revista mexicana de investigación educativa, 22(73), 347-366. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14050493002

Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación, Pue-

bla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1004.pdf

Narváez, G., & de Jesús, M. (2016). Prácticas y discursos racistas en el contexto educativo. El caso de la Facultad de Ciencias Sociales en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. 7.

Navarrete-Cazales, Z. (2016). *Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México.* Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR, (1), 5–26. https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/6

Olavarría, J. (2005). *Género y Masculinidades: los hombres como objeto de estudio*. Persona y Sociedad, 9(3), 141-161. Universidad Alberto Hurtado: Santiago de Chile. https://atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/sites/atlasdegenero-semujeres.edomex.gob.mx/files/files/2%20G%C3%A9nero%20y%20masculinidades.pdf

ONU [Organización de las Naciones Unidas por sus siglas en español] Mujeres. (2018). Violencia y Feminicidio de niñas y adolescentes en México. Entidad de las Naciones Unidas para la igualdad de género y el empoderamiento de las Mujeres. Ciudad de México.

Peña Zepeda, J. y González, O. (2013). *La representación social, teoría, método y técnica*. pp.299-338. en: Tarrés, M. L. (Coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Miguel Ángel Porrúa/FLACSO-México/El Colegio de México.

Ponce Valdez, I. E., & Quintero López, I. (2024). Historia de la educación indígena en México. Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3, 11(21), 11–14. https://doi.org/10.29057/prepa3.v11i21.11856

Rivoal, H. (2017) . Virilité ou masculinité ? L'usage des concepts et leur portée théorique dans les analyses scientifiques des mondes masculins. Travailler, n° 38(2), 141-159. https://doi.org/10.3917/trav.038.0141.

Schmelkes, S. (enero-junio, 2013). *Educación para un México intercultural*. Sinéctica, 40(1). https://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2019). *LA NUEVA ESCUELA MEXICANA Y SU IMPACTO EN LA SOCIEDAD*. Secretaría de Gobierno: gob.mx. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf

Solís Domínguez, D. D., & Martínez Lozano, C. P. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. Masculinities & Social Change, 7(2), 124. https://doi.org/10.17583/mcs.2018.3329

UNESCO [United Nations for Educational Scientific and Cultural Organization]. (2019). El Mandato y la Misión de la UNESCO en resumen. Paris, Île de France; Patrimonio Cultural de la Humanidad. https://ich.unesco.org/doc/src/Brochure-indigenous-people-201904-ES.pdf.

(“”). (2024). El Mandato y la Misión de la UNESCO en resumen. https://www.unesco.org/es/brief

Walsh, S. (2011). Exploring classroom discourse: Language in action (1st ed.). London: Routledge.

ÁREA TEMÁTICA 10
POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Las políticas económicas y las reformas educativas de los sexenios 2006 a 2024. Una interpretación*

*Xavier Gaona López***

Resumen

Se tiene la idea de que las políticas económicas son decididas por los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros; sin embargo, son los gobiernos de los países ricos, pero influenciados por los dueños del capital financiero, los que deciden intervenciones militares, préstamos, embargos económicos, aranceles y los fondos que se destinan a educación en los países con economías menos desarrolladas. Las condiciones de empréstitos internacionales son leoninas para países como México, que tiene que pagar una tasa de interés alto, pero donde más afectaciones causa es en la calidad y equidad educativa de los estudiantes de los grupos sociales más desprotegidos: indígenas, afrodescendientes, con pobreza material y escaso capital cultural. Por lo que las políticas educativas implementadas en las reformas educativas de 2006 a 2024, durante tres periodos de gobierno con diferentes partidos políticos en el poder, han mejorado de forma mínima las categorías de calidad y equidad educativas, quedando más en el discurso que en el hecho. Este estudio se aplica en cuatro secundarias públicas de la Ciudad de México, en la alcaldía Gustavo A. Madero, en la zona Norte-Oriente.

Palabras clave: calidad de la educación, educación básica, equidad educativa, política educativa, reforma educativa.

* Línea temática: Diseño y planeación de las políticas: análisis sobre definición del problema público y su entrada en la agenda pública y de gobierno; la elaboración de diagnósticos sobre el diseño y planeación; los análisis del marco normativo o de consistencia y coherencia interna de las políticas; las formas en que los gobiernos adoptan y/o adaptan discursos y agendas educativas elaboradas por organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, entre otros actores.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50 %.

** Doctorado en Educación. Cuarto semestre. Escuela Normal Superior de México.
xavier.gaona@aefcm.gob.mx

Introducción

Problema de investigación

En este caso se estudian las políticas educativas, en las reformas del currículo, durante tres sexenios (2006 a 2024), en la perspectiva de 10 docentes y cuatro directores de Escuela Secundaria, en la zona Norte-Oriente de la alcaldía Gustavo A. Madero, en la Ciudad de México, en los discursos y perspectivas de equidad. La identificación de las brechas sociales y económicas, existentes de acuerdo al contexto familiar y escolar de los estudiantes. Otro factor son las tensiones que se originan en la implementación de estas reformas por los protagonistas de la educación (profesores y directores) y las autoridades educativas, docentes y directores sólo operan las reformas educativas, derivadas de las políticas educativas que ni siquiera son ajustadas a las diferentes realidades nacionales, pues proceden de intereses económicos internacionales como el incremento de la productividad. A esto se añade, la falta de incentivos para los profesores y escuelas en zonas marginadas, la menor eficiencia terminal de estudiantes indígenas y de estudiantes trabajadores.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad en entornos que promuevan el desarrollo de su máximo potencial. No obstante, América Latina y el Caribe aún debe hacer frente a diversos desafíos, entre los que destacan:

- Sólo 6 de cada 10 niños, niñas entre tres y cuatro años acceden a educación preescolar.
- 2.3 millones de niños y niñas (3.8%) están fuera de la educación primaria.
- 2.5 millones de niños, niñas y adolescentes (7.2%) están fuera de la educación secundaria.

Sin embargo, los datos acerca de la población en edad escolar que se encuentra fuera de las escuelas, a menudo no reflejan adecuadamente a las poblaciones más vulnerables, como los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y los pertenecientes a pueblos indígenas o afrodescendientes. Debido a que esta información es insuficiente y no da cuenta de las reales condiciones de vida,

estas comunidades han sido históricamente invisibilizadas, lo que acaba naturalizando su exclusión.

El Plan Estratégico 2022-2025 de UNICEF destaca la importancia del enfoque de equidad e inclusión para promover al derecho a una educación intercultural de calidad y los derechos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en todas las poblaciones objetivo para que ninguno se quede atrás (UNICEF, 2025).

Las políticas sociales influyen en la disminución de la pobreza y el mejoramiento de las condiciones de vida de la población mediante la inversión en capital humano (educación y salud) (López, Steinberg & Tenti, 2008).

De tal forma, que la planeación de las políticas educativas y su inclusión en las agendas de gobierno, de cada sexenio, adoptan las directrices de los organismos internacionales: BM, FMI y la OCDE, pero, a su vez, estos organismos obedecen a los mandatos de los grandes capitales internacionales. A su vez, en países como México, la iniciativa privada y asociaciones civiles fundadas por empresarios emiten opiniones y anhelan tener injerencia en la educación pública. Esto fue especialmente notorio, con grupos como "Mexicanos primero" que tuvo cierta relevancia en el sexenio 2012-2018.

Se deduce que, el BM, el FMI, la OCDE y otros organismos internacionales de carácter financiero y el empresariado mexicano buscan una mejoría en la calidad educativa, pero con una educación que desarrolla un pensamiento homogéneo y enfocada en la individualidad de la meritocracia, para tener sujetos acríticos que produzcan más y consuman aún en mayor cantidad. La categoría de calidad fue notoria en los sexenios 2006-2012 y 2012-2018, en el 2018-2024 cambia por la palabra excelencia. Mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la UNICEF buscan el desarrollo humano de una forma holística, procurando seres humanos críticos y comprometidos con su cultura y atendiendo a la inclusión y equidad de la enorme diversidad de pueblos que existen en el planeta.

Nos encontramos en una economía planetaria, donde debería existir un balance entre lo exterior y lo interior, entre las instituciones internacionales y las instituciones locales de cada nación. Donde las exigencias de productividad y competitividad han cambiado (Aguilar, 2006).

Hipótesis de trabajo

Las políticas educativas implementadas en las reformas curriculares de México entre 2006 y 2024 han tenido un impacto poco significativo en los resultados educativos, pero sí han alterado los discursos pedagógicos; sin embargo, no han contribuido a la mejoría en las perspectivas calidad y de equidad en el sistema educativo en la percepción de profesores y directores.

Pregunta eje

¿De qué forma las políticas educativas a través de las reformas curriculares en la Educación Secundaria Mexicana, de los sexenios 2006 a 2024, priorizan los términos de calidad y equidad en la educación y su cumplimiento en los resultados, los discursos docentes y de las autoridades educativas y procuran su cumplimiento en las cuatro escuelas secundarias elegidas para su estudio?

Objetivo general

Comprender e interpretar de qué manera las políticas educativas, en las Reformas Curriculares de México entre 2006 y 2024, priorizan los términos de calidad y equidad educativa y procuran en los resultados educativos, los discursos pedagógicos y el cumplimiento de tales categorías.

Preguntas de investigación

- ¿De qué forma las políticas educativas a través de las reformas curriculares en la Educación Secundaria Mexicana, de los sexenios 2006 a 2024, priorizan los términos calidad y equidad en la educación y su cumplimiento en los resultados, los discursos docentes y de las autoridades educativas y procuran su cumplimiento en las cuatro escuelas secundarias elegidas para su estudio?
- Interpretar: ¿Cómo los documentos oficiales: Planes y Programas de Estudio, de cada sexenio, y los saberes emergentes de los docentes han motivado que en las escuelas se trabaje haciendo énfasis en la calidad y equidad educativa? Y si ésta queda en el plano discursivo o es practicada en el salón de clase.

Desarrollo

Dentro del enfoque teórico de esta investigación se encuentran autores como Ángel Díaz Barriga, Sylvia Schmelkes, María de Ibarrola, Carlos Ornelas, Mauro Jarquín, Araceli Cortés Galán, entre otros, que abordan el tema de las Políticas Educativas en diferentes periodos de gobierno y su relación con la equidad en educación.

Los gobiernos que se ocupan de sus habitantes, a través de un manejo honesto de sus instituciones tienen una mejor percepción de sus ciudadanos. Las instituciones que actúan con justicia son determinantes en el tejido social de una nación. La gestión y administración de recursos financieros y humanos tienen repercusiones en los sistemas educativos, desde el nivel macro hasta el nivel micro. Luiselli & Waissbluth (2018), nos dicen que el desarrollo sistémico, y donde hay mejor ingreso per cápita y gobernabilidad, también hay mejor salud y educación.

Como menciona Tedesco (1992), definir el concepto de necesidades básicas de aprendizaje como el piso y no como el techo de las aspiraciones educativas de las sociedades, poner énfasis en la solución de los problemas estructurales derivados de la asimétrica relación entre los países desarrollados y los países en desarrollo como condición necesaria para el logro de los objetivos postulados por la comunidad internacional.

De acuerdo con la investigadora María de Ibarrola (2014), dentro de las políticas y recomendaciones internacionales que orientaron el desarrollo de la educación, de los países latinoamericanos, durante los últimos veinte años se encuentra el intensificar el ambiente de aprendizaje, esto implica:

1. Mejorar el currículo de manera que ofrezca programas de instrucción coherentes, secuenciados y espaciados de forma correcta para el desarrollo de las habilidades lectora-escritura, matemáticas y solución de problemas.
2. Proporcionar materiales de instrucción.
3. Incrementar el tiempo de instrucción.
4. Optimizar la enseñanza en el aula.
5. Aumentar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, mediante intervenciones directas con programas de atención preescolar, salud y nutrición dirigidos a grupos específicos.

En México, se presentan en los últimos tres sexenios reformas curriculares que no tienen una continuidad. Por lo que maestras, maestros y directores las aplican a su entender o en ocasiones simulan aplicarlas. Es decir, el currículo escolar depende de las agendas de gobierno que cada grupo político en el poder trae consigo. Cada partido político de diferente color define, según sus intereses, los conceptos que la agenda internacional le exige atender. Lo importante para la agenda internacional es producir y buscar, por medio de la educación, individuos que sumen al consumo y a la mercantilización. Por lo tanto, conceptos de equidad e igualdad en educación son manejados a un nivel discursivo, sin que estos sean llevados a la práctica.

La iniciativa privada también hace su aparición y quiere participar en esta disputa por la educación, para grupos como Suma representado por José Francisco Landero, los pactos entre el gobierno y el sindicato ocurren con displicencia y sin un verdadero interés en mejorar la calidad educativa en México. Una tercera silla que impulse la participación comunitaria con un ámbito amplio de influencia y evite que únicamente el SNTE marque las pautas de lo que debe ser la reforma educativa (Ornelas, 2012). Un ejemplo de propuesta comunitaria es el Programa Estratégico de la Transformación Escolar del Estado de Oaxaca (PETEO), que considera a los grupos indígenas, sus tradiciones y costumbres.

De acuerdo con Michael Apple (2015), las alianzas de clases y composición de bloques políticos en educación no es un fenómeno novedoso, sino que se ha expresado ya en otras latitudes, de distintas formas; además, permite construir relaciones precisas y necesarias entre los proyectos políticos-económicos de dichas clases y fracciones, y sus nociones sobre educación.

De este modo, si en los estudios de Apple se considera a la "modernización conservadora" como un bloque de poder conformado por neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios y una nueva clase media profesional y gerencial, en esta investigación entendemos por nueva derecha educativa en México, a la articulación política de organizaciones de la sociedad civil de carácter empresarial, conservador y profesional con think tanks y entidades corporativas, las cuales, bajo la égida del gran empresariado nacional, comparten el objetivo de trasformar el Sistema Educativo Mexicano en función de los postulados centrales del Movimiento de Reforma Educativa Global (Jarquín, 2021).

Asimismo, durante el gobierno de Enrique Peña Nieto 2012-2018, la evaluación que antes era opcional durante el gobierno de Calderón, ahora era universal y obligatoria. Todos los docentes de educación básica debían presentarla

para ascender a un puesto de mayor responsabilidad y para mantenerse en el sistema educativo y conservar su trabajo. Una reforma que tenía más implicaciones laborales que políticas que se enfocaran en mejorar la educación básica.

La Nueva Escuela Mexicana del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), hace énfasis en las capacidades, cambia el término de calidad por el de excelencia educativa y un desarrollo humanista. Asimismo, suprime las evaluaciones obligatorias para el magisterio y se deslinda de las pruebas estandarizadas como PISA y ENLACE. Se coloca en el centro a la comunidad como un todo que, a través de una metodología por proyectos prioriza la equidad e inclusión educativas.

A través de cuatro campos formativos, siete ejes rectores, nuevos libros de texto, una escasa formación profesional en la reforma y buenas intenciones se pone en marcha, después de un año y medio de pandemia por el virus SARS-COV-II, la Nueva Escuela Mexicana que buscaría reivindicar el papel del docente en la sociedad y sería el inicio de una educación más justa y equitativa. Al menos eso dicen los documentos oficiales como Planes Sectoriales de Educación y Planes y Programas de Estudio.

Es de llamar la atención, que los gobiernos de diferentes partidos políticos tengan una especie de obsesión por llamar "nueva" a una serie de políticas educativas que derivan en una reforma educativa. Al parecer, el adjetivo "nueva" es indispensable cuando se trata de instrumentar políticas públicas. Tal vez se piensa que actúen inconscientemente en los sujetos que lleven a la práctica tales dictámenes.

La tesis de Araceli Cortés Galán (2019), destaca cómo las políticas educativas en México han estado influenciadas por prioridades gubernamentales específicas, pero no en las necesidades reales de su población estudiantil, centrándose principalmente en la modernización y homologación de planes y programas de estudio. Este enfoque refleja una constante búsqueda por alinear el sistema educativo nacional con estándares internacionales de calidad y competitividad. Sin embargo, la autora señala que estas reformas suelen estar más orientadas hacia objetivos administrativos y técnicos que hacia un análisis contextualizado de las necesidades del profesorado y del estudiantado.

Lo anterior, genera tensiones entre la teoría de las políticas educativas y su implementación en las prácticas pedagógicas reales, dejando en segundo plano los desafíos sociales y culturales que enfrentan las comunidades educativas, particularmente en la Educación Media Superior, pero también en la secundaria.

Enfoque metodológico

Se está utilizando el paradigma Interpretativo con un enfoque cualitativo y una metodología de investigación Fenomenológica-Hermenéutica, con el fundamento teórico de la acción comunicativa y la Hermenéutica Crítica. Por medio de la técnica de la entrevista semiestructurada y herramientas como cuestionarios se seleccionan grupos focales, en cuatro Escuelas Secundarias de la zona Norte-Oriente de la Ciudad de México, en la alcaldía Gustavo A. Madero. A manera de facilitar al lector su comprensión, se expone la Metodología completa en la tabla que procede.

Tabla 1
Metodología de la investigación

Paradigma	Enfoque Teórico Metodológico	Método de Investigación	Fundamento teórico de la Investigación	Técnicas e instrumentos	Selección de la muestra	Criterio de validez	Población Criterios de selección
Interpretativo	Enfoque Cualitativo	Fenomenológico-Hermenéutico	Teoría de la acción comunicativa Hermenéutica Crítica	La Entrevista semiestructurada. Cuestionarios Análisis de documentos por la Hermenéutica Crítica y el Análisis Crítico del Discurso.	Grupos focales: cuatro directores y 10 docentes de cuatro Escuelas Secundarias de distinto contexto social y económico, en la Ciudad de México. De la alcaldía GAM. Zona Norte-Oriente. Informante clave (McKernan)	La Triangulación de la información de los sujetos de investigación y el análisis de los documentos.	Cuatro directores y 10 docentes de Escuelas Secundarias Públicas de la Ciudad de México. Que estén de acuerdo en responder a los instrumentos y tener tiempo para la conversación. Que tengan al menos diez años en la función y tengan conocimiento básico de las reformas educativas de los últimos tres sexenios.

Consideraciones finales

El problema de la educación en el país no es sólo por la baja calidad educativa. Se debe a una serie multifactorial de condiciones económicas y sociales que acontecen en México y en el mundo. Es decir, el problema de la educación es sistémico. El sexenio 2006-2012 ofreció más formación continua a docentes, pero poco aplicable al aula. Hasta el momento, por entrevistas con directores

de educación secundaria y una investigadora en educación, la reforma educativa de 2012 a 2018 se tuvo una ligera mejoría en la calidad educativa, mas no en la equidad. Respecto, a esta última sigue siendo una categoría incumplida, aunque han existido avances de hace dos décadas a la actualidad, pero los grupos indígenas, afrodescendientes y los de menos recursos económicos y con deficiente capital cultural siguen siendo los más afectados. Sobre la reforma educativa de 2018-2024 se incrementó el número de becas en programas como "Jóvenes construyendo el futuro", se canceló la Reforma educativa de 2012-2018, pero mientras no se satisfagan las necesidades básicas de la población: salud, vivienda, trabajo decente, alimentación de calidad y seguridad, muy difícilmente accederemos a una educación equitativa.

Referencias

Aguilar, L. (2006). Gobernanza y Gestión Pública. Fondo de Cultura Económica

Apple, M. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico activista". Entramado-Educación y Sociedad. Paidós.

Cortés, A. (2019). Tesis doctoral: *Políticas educativas para la formación de profesores de la Educación Media Superior.* UNAM.

Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. FOCA.

Ornelas, C. (2012). *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*. Siglo XXI.

Tedesco, J. C. (1992). *Educación y solidaridad en el pensamiento de Juan Carlos Tedesco (1992-2009)*. Revista Espacios en Blanco.

Waiss, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.

Electrónicas

Equidad e inclusión en la educación | UNICEF

https://elordenmundial.com/

Gobierno Federal, Alianza por la Calidad de la Educación, 2008. Disponible en (www.oei.es/historico/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf).

Estilos de acompañamiento directivo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*

*Xiomara Concepción Álvarez Vázquez***

Resumen

En una institución educativa se desarrollan diferentes situaciones que enmarcan la cultura escolar propia de cada centro escolar; al interior de ella se encuentran los docentes considerados los agentes fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje y de cambio; en el mismo tránsito, se encuentra el director, figura representativa de liderazgo y encauce al trabajo colaborativo. Investigar el tema de los estilos de acompañamiento directivo en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), surge del interés por conocer e interpretar la realidad de la función directiva que se ejerce en los centros escolares. El tema del acompañamiento a cargo de los directores, se hace más presente en la actualidad, donde apenas empiezan a vislumbrarse algunas directrices, y como llevarlas a cabo en las nuevas condiciones que se generan para la gestión escolar, organizacional y comunitaria, lo cual genera diferentes estilos de acompañamiento que pueden presentar características muy particulares, según el contexto social y cultural de cada institución. La investigación es de corte cualitativo, desde una perspectiva interpretativa, que pretende identificar y comprender e interpretar los diferentes estilos de acompañamiento que construye el directivo desde la puesta en marcha del nuevo modelo educativo, en instituciones de educación básica.

Palabras clave: gestión, organización, acompañamiento, dirección.

* Línea temática: Prácticas de gestión escolar
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25 %.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Segundo Semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.
xioalva22@gmail.com

Introducción

La presente ponencia, da cuenta del avance en la construcción del objeto de estudio, que se ha logrado como estudiante del segundo semestre del Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. El estudio contempla el análisis del contexto socio histórico con la intención de comprender el camino recorrido por el acompañamiento en términos metodológicos, se incluye un breve acercamiento teórico desde diferentes perspectivas.

Las instituciones educativas van más allá de la estructura del edificio escolar, de lo que se ve del exterior, cada movimiento, comportamiento, orden, control y resultado son parte de la organización y decisiones tomadas. La dirección escolar juega un papel importante, la gestión que realice y el liderazgo que asuma, marcará las pautas para dirigir la escuela hacia donde el directivo la quiera llevar.

Ante estos nuevos cambios sociales y de programa educativo, la escuela atraviesa por un reaprendizaje en las metodologías de enseñanza, por una nueva forma de acercarse e incluir a la comunidad, como parte del núcleo integral del aprendizaje del alumnado, el enfoque humanista de la propuesta obliga a que las acciones que desde el interior se realizan, tengan efecto hacia el exterior y se reflejen en cada una de sus actividades y las formas de desenvolverse de los actores educativos en la sociedad.

Por lo mencionado, el director es participe de cada una de las acciones que suceden en la escuela, entre sus múltiples funciones está el acompañar a los docentes en esta etapa de transición que plantea la NEM. El acompañamiento desde la dirección es una función que apenas empieza a conocerse más formalmente, algunas veces utilizado como sinónimo de asesoría, pero siempre presente.

En ausencia de precisiones de las acciones que indiquen lo que es el acompañamiento, los directores van construyendo sus estilos propios adaptables a su contexto y cultura escolar, viviendo diversas experiencias en el día a día que les permitan aportar elementos y conocimiento. Reconstruir las experiencias de los directores en esta nueva etapa, permitirá resignificar la propia practica y dar sentido a sus acciones.

La experiencia y el saber pedagógico ocupan un lugar importante en los procesos de formación que se generan en toda institución, durante el desarrollo de la investigación el enfoque a trabajar será cualitativo, al respecto Hernández

(2018) manifiesta que: "el enfoque cualitativo utiliza información documental, datos narrativos, resultados de otros autores" (p. 390) bajo un estudio fenomenológico que narre la descripción de significados vividos existenciales que permita aprender el proceso de interpretación y como se actúa en consecuencia permitiendo recuperar las experiencias narrativas de la práctica directiva para reconstruir su realidad personal y cercana a su contexto.

La investigación ofrece un conjunto de antecedentes históricos y bibliográficos que pretenden orientar teóricamente la función del directivo encauzado al acompañamiento visualizado como un proceso sistemático, holístico e integral con la finalidad de mejorar y consolidar la labor gestora del director. A continuación, se darán a conocer rasgos del marco normativo y teórico que ha orientado hasta el momento la transición del acompañamiento.

En esta investigación interesa analizar e interpretar ¿Cómo se entretejen significados y experiencias de gestión, para la construcción de nuevos estilos de acompañamiento?, lo anterior, como producto de la puesta en marcha de un paradigma opuesto al que se venía trabajando durante los últimos treinta años. Hoy, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana el objeto de estudio plantea las siguientes preguntas:

1. ¿Qué puede aportar la gestión escolar en el marco de la NEM a las prácticas de acompañamiento directivo?
2. ¿Cómo se entrelazan las experiencias de acompañamiento de los directores y cuál es su contribución a conformar nuevos estilos de acompañamiento?
3. ¿Qué alternativas acompañamiento se están construyendo ante las propuestas que plantea la NEM?

Con base a lo anterior se pretende alcanzar los siguientes propósitos:

1. Conocer la aportación de la gestión escolar en las prácticas de acompañamiento ejercidas por los directores.
2. Describir el proceso de organización, desarrollo, realimentación integradas en la práctica de acompañamiento.
3. Identificar las diferentes formas de acompañamiento que se están construyendo en la práctica a partir de la implementación del nuevo modelo educativo.

Desarrollo

Breve recorrido histórico por las posturas de acompañamiento

En el marco de los análisis y evaluaciones sobre la realidad educativa la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por sus siglas en inglés y el Banco Mundial (BM) han propuesto políticas educativas que conducen a la puesta en práctica de reformas que impactan la formación y la profesionalización docente.

En el caso de Argentina, con el programa de acompañamiento a docentes noveles originado desde el 2007, por el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, se designan a profesores voluntarios a brindar apoyo a los principiantes que recién insertan en la función en un acompañamiento a su práctica.

En Perú, el Consejo Nacional de Educación define que: "Acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica". (CNE, 2007); esta línea de acción se trabajó con escuelas focalizadas por medio de un acompañamiento más cercano ejercido por la Autoridad Local.

En relación a las dos posturas de acompañamiento mencionadas existe una diferencia marcada: en Argentina se acompaña por parte de una persona experimentada (experto) desde el inicio de la función, mientras que en Perú lo percibe como el ingreso de un equipo externo a la institución asesorando al colectivo con un conocimiento muy carente y no vivenciado de las problemáticas y la relación entre docentes que atraviesa el centro escolar.

En México las reformas educativas son decretadas a partir de las políticas reguladas por el Estado, mediadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde la reforma de 1992 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el que se descentralizo la educación y en una nueva reorganización existen documentos normativos que marcan las pautas en función del acompañamiento, enfatizando que cada reforma educativa debe responder a la actual exigencia social.

El Gobierno del 2001 al 2006 implementa el término de asesoría bajo la línea de acción del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela, su objetivo era "contar con una estructura dinámica que fomente la reflexión sobre las prácticas educativas de docentes y directivos" (SEP, 2006, p. 2). Se encontraban instancias conocidas como centros de maestros que con apoyo de docentes ofrecían el servicio encaminado a la formación continua, pero aún no específicamente a cargo del director.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio señalando estableciendo en el DOF la asesoría como proceso de ayuda basado en la interacción profesional en tres niveles: intervención, facilitación y colaboración, orientados a la resolución de problemas de una organización educativa (SEP, 2011).

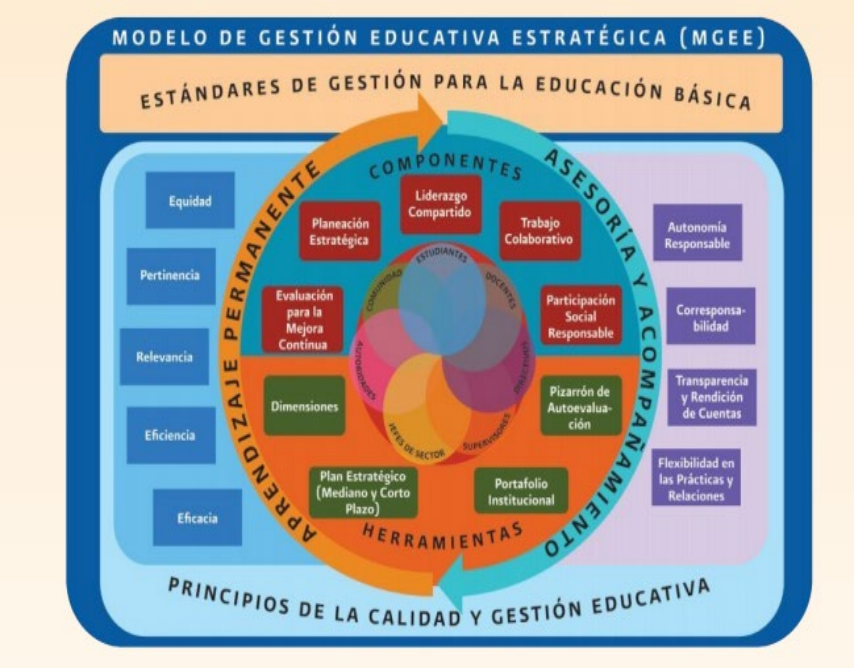
La SEP en el año 2010 presenta la propuesta del Modelo de Gestión Educativa Estratégica, (en adelante MGEE) como parte de la política educativa para la transformación de la gestión escolar. La planeación es necesaria para mejorar la gestión de la escuela en los asuntos pedagógicos, organizativos, administrativos y de participación social, bajo el supuesto de que, si transforman sus prácticas y relaciones, entonces habrá mejores condiciones para mejorar el aprendizaje. El MGEE hace mención de la gestión caracterizada como una posibilidad real de una organización para resolver una situación o alcanzar un fin determinado en acciones a corto o largo plazo.

Algunas de las características que marca el MGEE (2010) alineada con el acompañamiento se pueden observar en la figura 1, que marca los componentes requeridos para su operación.

El enfoque por competencias del Plan de Estudios 2011 buscó formar un alumno que permitan su desarrollo personal en todas las áreas de la vida: "una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana genere acciones para atender y prevenir el rezago constituye redes académicas para el aprendizaje" (SEP, 2011, p. 19), aquí se empezaban alinear los procesos de los docentes en servicio estableciendo un sistema de asesoría y acompañamiento en la escuela, buscando así legalizar la creación de un sistema interno de asesoría y acompañamiento desde y para la escuela.

Figura 1

Modelo de Gestión Educativa Estratégica



Nota: La imagen representa un medallón de estándares y principios claves que están presentes alrededor de la gestión (MGEE, 2010, p.84).

Con el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 entra en vigor el programa Aprendizajes Clave para la educación integral, en el cual se fortalece la Autonomía de gestión en el desarrollo de las capacidades de los actores educativos, a la par surge el SATE como conjunto de apoyos, asesoría y acompañamiento especializados para el personal docente y de dirección destacando el rol del Asesor Técnico pedagógico y el supervisor para establecer el asesoramiento y acompañamiento de la práctica educativa.

En el año 2022 surge el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria estableciendo en sus ideales concebir la comunidad como un núcleo integrador que abarque todas las esferas de conocimiento para el alumno. Se incorpora un nuevo documento en noviembre del 2022, que da a conocer los perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente en el que la Nueva Escuela Mexicana marca un perfil directivo.

El marco para la Gestión Educativa Básica (MGEB) se encuentra un apartado en el que señalan rasgos en función de los directores:

- Desarrolla estrategias de apoyo, orientación y acompañamiento a las maestras y los maestros de la escuela para la mejora de sus prácticas educativas.
- Gestionar con la supervisión escolar, la colaboración y acompañamiento de instituciones (MGEB, 2022, p.48).

En el "Libro sin recetas para la maestra y el maestro fase 5", menciona que debemos renovar el papel de la autoridad educativa: "para los directores y supervisores debe existir hacia los docentes acompañamiento de sus saberes y experiencias, reconociéndolos como profesionales de la educación con autonomía para decidir sobre sus prácticas educativas". (SEP, 20224 p. 32), privilegiando la horizontalidad, el diálogo, haciendo a un lado mecanismos verticales y jerárquicos en busca de una toma de decisión reflexiva y consensuada privilegiando el aprendizaje de los alumnos.

No solo para los docentes debe existir el acompañamiento sino hacia toda la comunidad escolar y como parte de las funciones que corresponden al director es brindar seguimiento y acompañamiento a los procesos educativos como son metodologías, comunicación, gestión, intervenciones entre otras.

Por otra parte, el CTE en el marco de política educativa pretende cambiar de nombre a comunidades de aprendizaje en el que la interacción comunicativa, están presentes, ante esto en la guía de CTE destinada a supervisores y directivos su propósito general dicta: "Fortalecer el acompañamiento pedagógico de supervisores y directivos a los CTE con la finalidad de que se consoliden como espacios de diálogo, toma de decisiones, aprendizaje y reflexión sobre la práctica" (SEP, 2024, p. 3) desde esta perspectiva humanista, el director ejerce el acompañamiento y en comunidad con su colectivo construyen nuevo conocimiento que permita una mejor organización y se refleje en el quehacer docente y en la gestión escolar.

Revisión teórica

"Los procesos de acompañamiento requieren de este encuentro igualitario entre diferentes, con posiciones diferenciadas, pero sin jerarquías, ya que se suspenden para generar el diálogo emancipador, que consiste en deponer lo

particular y regresar a lo común, al bien para todos" (Calderón, 2020, p. 54) es guiar, acoger, es un camino compartido lo que se presenta con dificultad en los sujetos e interrelacionados busquen la solución u oportunidad de avance, Ranciere (2010) dan la posibilidad de ir construyendo y recreando el enfoque del acompañamiento en el proceso de la práctica, sin necesidad de un marco preestablecido.

Existen modelos del acompañamiento, a lo cual Nieto (2005) a partir de una autonomía profesional y buscando la forma de afrontar los problemas establece tres modelos de acompañamiento, cada uno visualizado en un paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico.

Modelo de intervención: Implica que la problemática y la solución sea definida por el asesor, director o supervisor. Se representa con la metáfora de médico que tiene el control, al diagnosticar y recetar un remedio a sus pacientes, las indicaciones del director son directas, sin la intervención o refutación del docente.

Modelo de facilitación: consiste en un acompañamiento pedagógico enfocado en las ideas o los puntos de vista del docente acompañado asistiéndolo en sus procesos de pensamiento y acción. Se identifica con la metáfora del psiquiatra como una caja de resonancia que escucha y guía a su paciente para que encuentre por sí mismo la solución.

Modelo de colaboración: centrado en la reciprocidad y la colaboración genuina, ambos conocimientos son valiosos. La metáfora que lo identifica es la del amigo critico pretendiendo el empoderamiento mutuo usando estrategias narrativas sobre aprendizajes y enseñanzas promoviendo perspectivas diversas.

El acompañamiento ejercido en cualquier modelo es un elemento crucial en el que existen puntos de convergencia en la interacción entre la figura que ejerce la función y la persona acompañada, solo que depende el modelo es el nivel de interacción de ambos sujetos, el idóneo es el colaborativo en la que ambos transitan, dialogan y construyen estrategias y nuevo conocimiento.

La gestión escolar practicada en el día a día juega un rol palpable en el proceso del acompañamiento, pues organizar y planificarlo es parte integral del actuar directivo, esta debe de estar centrada es hacer de la escuela un proyecto visionario y gestar su mejora "mejorar la gestión escolar significa empezar a pensarla en el contexto de la mejora escolar" (Romero, 2008, p.22), son elementales tres acciones: un saber hacer, un poder hacer y un querer hacer cuyo sentido es hacer de una escuela una buena escuela.

Existe un dicho que dice: si existe una buena escuela es porque detrás de ella hay una buena dirección y está tiene que ver con la capacidad de gestión, de llevar a su colectivo hacia donde no ha llegado, Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011), dice que un equipo directivo opera sobre tres dimensiones:

- Dimensión técnico-administrativa
- Dimensión sociocomunitaria:
- Dimensión pedagógico-didáctica:

Consideraciones finales

Ante el nuevo cambio curricular y los cambios sociales que se desarrollan en el siglo XXI, los directores deben organizar momentos, acciones e intervenciones que les permita acompañar a sus docentes a este periodo de transición que presenta un nuevo cambio de paradigma educativo el acompañamiento visto desde una perspectiva integral que incluye no solo el ámbito pedagógico sino también el de la gestión escolar, pues el desempeño docente guarda relación con la organización y ambiente de relaciones que viven los docentes cotidianamente con sus colegas, directivos, padres de familia, considerado un proceso de mediación los acompañantes y acompañados propician el diálogo reflexivo, la indagación y producción de saberes en un ambiente de mutua formación, confianza, igualdad y corresponsabilidad.

Compartiendo lo anterior el propósito del acompañamiento a las escuelas es que estas desarrollen sus procesos de acompañamiento internos propios de su cultura institucional como única e irrepetible en cualquier parte del mundo; cada centro escolar enfrenta sus grandes desafíos sociales y conoce hasta donde practicar su autonomía desarrollada en el mejoramiento de las prácticas educativas, en acciones a favor de la organización y la gestión escolar.

Aún queda mucho camino por recorrer en la búsqueda del conocimiento de la calidad de las interacciones de ambos actores, de sus procesos de reflexión, el estilo en la cual los directores realizan el acompañamiento desde su gestión y como este produce el impacto en la propia identidad institucional frente a este nuevo objeto social.

Referencias

Calderón, J. (2020). *Acompañamiento Pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. UPN Zacatecas

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018.

Gvirtz Silvina, (2015) *Directores que Hacen Escuela ¿Qué es una buena escuela?* OEI, Buenos Aires.

Nieto J.M. (2005). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. En J.D Segovia. Asesoramiento al Centro Educativo, colaboración y cambio en la institución pp147-166. Barcelona.

Ranciere, J. (2010). Entrevista con Jacques Ranciere. La política de los cualquiera. *Recuperado el 30 de octubre 2019, en Lavaca*, https://www.lavaca.org/bibliovaca/entrevista.

Romero, Claudia (2018) *Hacer de una escuela, una buena escuela : evaluación y mejora de la gestión escolar* 2a ed revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Aique Grupo Editor

SEP (2006). La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. México

SEP (2010). El Modelo de Gestión Educativa Estratégica en Programas Escuelas de Calidad. Modulo I. Modelo de gestión. Educación Estratégica. México

SEP (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. México

SEP (2011) Plan de Estudios Educación Básica

SEP (2022) Programa de estudios para Preescolar, Primaria y Secundaria

SEP (2024) Libro sin Recetas para la maestra y el maestro. Fase 5.

La ideología en la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana y el trabajo docente*

*Nohemi Mayra Vazquez Contreras***

Resumen

El presente avance forma parte del anteproyecto de investigación doctoral del programa Política de los Procesos Socioeducativos y tiene como propósito analizar críticamente la dimensión ideológica de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta reforma, promovida desde 2018, se enmarca en un discurso pedagógico de corte humanista, inclusivo y comunitario. Sin embargo, su puesta en práctica no ocurre en un vacío ideológico, sino que está atravesada por tensiones estructurales y simbólicas que inciden directamente en el trabajo docente.

La investigación parte del supuesto de que la NEM opera como un dispositivo ideológico que produce significados, configura subjetividades y sostiene relaciones de poder (Thompson, 2002; Therborn, 1998). El problema central consiste en identificar cómo se configuran, transmiten y tensionan estas cargas ideológicas en el discurso normativo y en las prácticas cotidianas de docentes de educación primaria, tanto en una escuela pública como en una institución particular de la alcaldía Tlalpan, Ciudad de México.

Desde un enfoque cualitativo crítico, se pretende que el estudio, se apoye en el análisis del discurso y la etnografía escolar como herramientas metodológicas para comprender cómo el magisterio resignifica, adapta o resiste los lineamientos de la NEM. Se proponen cinco disposiciones analíticas: ideología normativa, dinámicas docentes, tensiones contextuales, reconfiguración

* Línea temática: procesos de la política educativa.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. 4º Semestre. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 92, Ajusco.
230928028@alumnos.upn.mx

ideológica y subjetivación. Este trabajo busca aportar a los estudios críticos de política educativa, visibilizando al magisterio como actor fundamental en la mediación, interpretación y transformación de las políticas públicas, desde y en relación con las condiciones reales del campo escolar.

Palabras clave: ideología, política educativa, Nueva Escuela Mexicana, subjetividad y trabajo docente.

Introducción

En el contexto de la transformación educativa impulsada por el gobierno federal desde 2018, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como una política educativa orientada hacia un modelo pedagógico-humanista, comunitario e inclusivo (SEP, 2020). Sin embargo, esta propuesta no se implementa en un vacío histórico, ideológico ni estructural. La NEM está atravesada por disputas simbólicas y políticas que inciden directamente en la configuración del trabajo docente, la interpretación del currículo y las dinámicas escolares cotidianas. Este estudio parte del supuesto de que la NEM opera como un dispositivo ideológico, entendiendo la ideología como un sistema simbólico que produce significados, sostiene relaciones de poder y estructura subjetividades (Thompson, 2002; Therborn, 1998).

El problema central de esta investigación es identificar y analizar cómo se manifiestan las tensiones ideológicas de la política educativa de la NEM en las prácticas y discursos de los docentes de educación primaria, tanto en una escuela pública como en una escuela privada, de la alcaldía Tlalpan de la Ciudad de México. Esta problemática se inscribe en un campo de estudios sobre política educativa crítica, donde se ha cuestionado la aparente neutralidad de las reformas educativas, poniendo en evidencia sus fundamentos ideológicos y su función en la reproducción o transformación de las relaciones sociales (Apple, 1997; Popkewitz, 2000).

El estudio se propone responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se configura y transmite la ideología de la NEM en los documentos oficiales, discursos normativos y prácticas escolares?
- ¿Qué tensiones ideológicas emergen en la puesta en práctica de la NEM en distintos tipos de escuelas primarias?

- ¿Cómo incide esta ideología en la subjetividad, el discurso y el trabajo de los docentes?

Los supuestos que orientan este trabajo son:

- La ideología de la NEM propone una ruptura discursiva con el modelo por competencias, pero en la práctica mantiene formas de control y regulación del trabajo docente heredadas del paradigma neoliberal.
- Los docentes no actúan como receptores pasivos de la política educativa, sino que reinterpretan, resignifican y en ocasiones resisten los lineamientos ideológicos de la NEM.
- Las diferencias contextuales entre escuelas públicas y privadas generan modalidades diferenciadas de apropiación ideológica de la NEM.

A partir de ello, los objetivos del estudio son:

- Analizar los elementos ideológicos presentes en la política educativa de la NEM.
- Explorar cómo los docentes interpretan y operan la NEM desde sus prácticas y discursos profesionales.
- Identificar las tensiones y contradicciones entre el discurso oficial de la NEM y las condiciones materiales del trabajo docente.

La realidad educativa que atraviesan los docentes exige considerar las condiciones concretas de su trabajo, los espacios de convivencia y los principios de acción que los rigen, como costumbres, percepciones, ideologías y contextos específicos. Estos elementos son claves para comprender los dispositivos que median su experiencia profesional y los efectos de los cambios contextuales. En este sentido, resulta fundamental analizar cómo se interpreta y vive el modelo educativo promovido por la 4T, actualmente denominado "segundo piso", identificando sus vacíos, desaciertos, desarticulaciones y obstáculos que afectan su coherencia y continuidad.

Desarrollo

Un eje fundamental para comprender las tensiones abordadas en este trabajo es la persistente influencia del neoliberalismo en la configuración de la política educativa, particularmente en la noción de calidad. Desde la teoría del capital humano (Becker, 1975), las reformas neoliberales promovieron una asociación entre calidad y eficiencia, convirtiendo dicha noción en un dispositivo de control del trabajo docente. Bajo esta lógica, la calidad se tradujo en el cumplimiento de estándares previamente definidos, sin considerar ni sus implicaciones pedagógicas ni los mecanismos de evaluación empleados, los cuales, como señala Apple (1997), resultaron frecuentemente excluyentes frente a la diversidad cultural y metodológica.

Este antecedente invita a interrogar en qué medida los planteamientos actuales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) reproducen, transforman o superan estos mecanismos de regulación. A pesar de que la NEM propone un modelo basado en el humanismo y el pensamiento crítico, persiste la duda sobre su capacidad real para romper con las lógicas de evaluación estandarizada y de rendición de cuentas heredadas de las reformas anteriores.

En este marco, el análisis de las reformas educativas permite visibilizar cómo los docentes viven y resignifican los cambios en la política educativa. Gentili et al. (2005) advierten que las reformas introducen valores y formas de gestión que, en muchos casos, se perciben como ajenos a las identidades profesionales históricamente construidas por el magisterio. En el contexto mexicano, la reforma educativa promovida durante el sexenio de Enrique Peña Nieto impuso nuevas regulaciones sobre el trabajo docente, la carrera profesional y las políticas curriculares, deslegitimando, en gran medida, los saberes, experiencias y prácticas docentes, al relegarlos a un papel de ejecución subordinada frente a lineamientos externos.

Por ello, comprender el trabajo cotidiano de los docentes en servicio no solo es indispensable para diseñar políticas de formación pertinentes, sino también para valorar su papel como sujetos históricos y políticos. El docente, en tanto agente social, no solo transforma su práctica, sino que incide en su entorno. En esta línea, McLaren (1997) destaca que una tarea esencial del educador es ayudar al alumnado a enfrentar críticamente las políticas y las ideologías que los atraviesan (p. 33), lo cual reafirma su rol como actor político activo.

Cabe señalar que toda reforma, aun con intenciones transformadoras, puede generar resistencias, tanto individuales como institucionales. Estas no siempre se expresan en oposición frontal, sino que también se manifiestan en formas más sutiles, como la incertidumbre o el malestar ante los cambios impuestos sin diálogo ni reconocimiento de las trayectorias docentes.

En consecuencia, como plantea Tello (2015), el estudio de la política educativa debe entenderse como un campo dinámico constituido por prácticas, saberes y acciones políticas situadas (p. 45). Este enfoque permite articular los espacios de decisión con los saberes teóricos y las acciones que emergen en contextos concretos, atravesados por ideologías específicas.

Desde esta perspectiva, el análisis de las políticas educativas no debe limitarse a la descripción de lineamientos normativos, sino orientarse a comprender profundamente cómo se decide, se gestiona y se ejerce el poder en el ámbito educativo, en contextos sociales complejos, plurales y en constante transformación.

Marco teórico. La ideología como categoría analítica

La categoría de ideología, en su concepción contemporánea, permite una lectura crítica de las políticas educativas al reconocer que toda acción política en educación implica una toma de posición sobre qué enseñar, para qué y para quién. En este sentido, autores como Thompson (2002) y Therborn (1998) proponen una noción de ideología que articula significado y poder. Para Thompson, la ideología opera como un conjunto de sistemas simbólicos que legitiman formas de dominación social, mientras que Therborn destaca su carácter dialéctico: la ideología puede tanto someter como capacitar para la acción transformadora.

Desde este enfoque, se concibe la política educativa no como un simple conjunto de decisiones técnicas, sino como un espacio de lucha simbólica donde se disputan sentidos, valores y visiones de mundo. Así, la NEM, en cuanto reforma estatal, expresa una orientación ideológica que busca construir un nuevo consenso pedagógico, redefiniendo el papel del docente, la función de la escuela y los fines de la educación (González Villarreal et al., 2024a). Entonces se puede decir que la ideología, como fenómeno social, político y cultural, que ha sido objeto de análisis por parte de diversos pensadores a lo largo de la historia.

El concepto de ideología no solo estructura las formas de entender el mundo, sino que también incide en las prácticas sociales, la organización del poder y las dinámicas de dominación y resistencia (Therborn, 1998). Comprender la ideología implica reconocer que no es un concepto estático, sino un campo de disputa teórica que ha evolucionado conforme cambian los contextos históricos, políticos y económicos.

La NEM como proyecto ideológico

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), formulada durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018–2024), constituye un proyecto de política educativa con una fuerte carga ideológica, orientada hacia la construcción de una educación equitativa, inclusiva y centrada en la formación de una ciudadanía crítica y participativa (SEP, 2022). Asimismo, el marco normativo que sustenta la NEM, expresado en el Programa Sectorial de Educación 2020–2024, retoma el artículo 3º constitucional para reafirmar una educación obligatoria, laica, gratuita y de excelencia, articulada bajo criterios de universalidad, inclusión, interculturalidad y equidad (SEP, 2020). A partir de este planteamiento, se identifican tres ejes ideológicos centrales: la equidad e inclusión como fundamentos del derecho a la diferencia; la formación de una ciudadanía crítica, comprometida con la transformación social; y la revalorización del magisterio como actor estratégico en la puesta en práctica de políticas educativas y la mediación pedagógica.

Sin embargo, para comprender la NEM como proyecto ideológico en su dimensión práctica, es necesario atender las tensiones estructurales y culturales que obstaculizan su puesta en práctica. Como ha señalado Latapí Sarre (2009), en México ha sido constante la brecha entre los marcos normativos de las reformas educativas y su puesta en práctica efectiva en contextos escolares dispares. Este desfase se reproduce en la NEM, cuyas propuestas enfrentan tensiones derivadas de las condiciones socioeconómicas, la heterogeneidad institucional y las prácticas docentes heredadas.

Estas tensiones se evidencian en estudios recientes, como el elaborado por Educación con Rumbo (2024), el cual reveló que el 65 % de los docentes percibe un incremento en la carga administrativa a raíz de la reforma, principalmente por la exigencia de planeaciones extensas y la documentación exhaustiva de procesos pedagógicos. A pesar de que el 75 % de los encuestados indicó haber

recibido capacitación para implementar los nuevos planes y programas, muchos la consideraron insuficiente; solo tres de cada diez afirmaron comprender plenamente los planteamientos de la NEM. Además, los Consejos Técnicos Escolares, que deberían constituir espacios de reflexión y acompañamiento, fueron señalados como ineficaces por falta de tiempo y recursos para atender problemáticas de fondo.

Otro elemento que pone en evidencia la distancia entre el discurso ideológico y las prácticas educativas es la coexistencia de modelos divergentes dentro del sistema. Mientras que la NEM promueve un aprendizaje situado y comunitario, algunas escuelas particulares continúan privilegiando esquemas tradicionales centrados en contenidos académicos y certificaciones internacionales, como las de Cambridge, DELF o TOEFL. Tal es el caso de algunas instituciones que, aunque se rigen formalmente por los lineamientos de la NEM, mantienen sus propios enfoques pedagógicos para responder a las expectativas de sectores específicos.

Este panorama plantea una interrogante central: ¿hasta qué punto la NEM logra trascender el plano simbólico para incidir realmente en las dinámicas escolares cotidianas? La persistencia de estructuras de control, como la sobrecarga administrativa o la puesta en práctica curricular poco acompañada, sugiere que, pese al discurso transformador, se mantienen prácticas que generan incertidumbre y resistencia entre el magisterio. Así, la revalorización docente promovida por la NEM corre el riesgo de quedarse en el plano retórico si no se traduce en acciones concretas que fortalezcan la autonomía profesional, el acompañamiento pedagógico y la toma de decisiones situada.

En suma, pensar la NEM como proyecto ideológico exige atender no solo sus formulaciones normativas, sino también los mecanismos institucionales, discursivos y culturales que median su apropiación o resistencia en los espacios escolares. Desde esta perspectiva, el análisis no debe limitarse al discurso oficial, sino considerar cómo sus principios se negocian, adaptan o contradicen en las prácticas reales del magisterio (Ball, 2002). Solo mediante una lectura crítica de estas tensiones será posible determinar si esta propuesta representa una ruptura significativa con los modelos neoliberales precedentes, o si constituye una reformulación simbólica de viejas lógicas institucionales.

Propuesta para el análisis de la ideología en NEM: tensiones, dinámicas docentes y reconfiguración discursiva

En el marco del análisis de la política educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), resulta fundamental desglosar las dinámicas ideológicas, discursivas y contextuales; esto implica comprender no solo las directrices oficiales, sino también cómo estás, son reinterpretadas, adaptadas, simuladas o resistidas en el ejercicio cotidiano del trabajo docente. Para ello, se proponen las siguientes disposiciones de análisis:

1. Ideología en la política educativa: Se pretende abordar cómo los documentos oficiales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) transmiten valores, creencias y sistemas simbólicos específicos que conforman la ideología subyacente. Según Thompson (2002), la ideología se manifiesta en los sistemas simbólicos que organizan la acción social y política. Por lo tanto, los lineamientos educativos no solo prescriben prácticas, sino que también moldean visiones del mundo y relaciones de poder en el sistema educativo.
2. Dinámicas del trabajo docente: En esta disposición se quiere examinar cómo los docentes actúan frente a la ideología institucional: adoptándola, reinterpretándola, simulándola o resistiéndola. Therborn (1998) plantea que la ideología opera por medio de las acciones cotidianas, donde las personas internalizan o confrontan los significados que les son impuestos. Esto es clave para comprender las estrategias y decisiones de los docentes en la puesta en práctica de los lineamientos.
3. Tensiones contextuales: Las dinámicas cotidianas condicionan la puesta en práctica de la NEM, generando tensiones entre los principios ideológicos oficiales y las realidades de los contextos educativos. Estas diferencias son especialmente notorias entre escuelas públicas y privadas, donde los recursos y las prioridades son desiguales. Freire (1970) destaca que el contexto social influye en cómo se aplican y perciben las políticas educativas, creando espacios de contradicción.
4. Reconfiguración ideológica: Con esta disposición se pretende explorar cómo la ideología oficial de la NEM se transforma a medida que es reinterpretada en el trabajo docente. Estas reinterpretaciones pueden resignificar los discursos oficiales, generando nuevas prácticas y sentidos que afectan el modelo educativo en su conjunto.

5. Discurso y subjetivación docente: Se espera analizar cómo los docentes perciben e interpretan la carga ideológica de la NEM, considerando las tensiones que enfrentan en su trabajo diario. Las estrategias discursivas y de subjetivación, como señala Foucault (1988), son herramientas fundamentales para navegar en contextos de poder y normatividad, revelando formas de resistencia o aceptación de la ideología dominante.

Cada disposición aborda aspectos particulares que, en conjunto, permiten evidenciar las implicaciones ideológicas en los contextos escolares. Esto favorece una comprensión más profunda del impacto de las políticas educativas en la vida escolar y brinda herramientas para reflexionar críticamente sobre los desafíos y posibilidades en la construcción de un modelo educativo más equitativo y contextualizado.

Metodología

El presente estudio, de enfoque cualitativo crítico, utiliza la categoría de ideología para analizar cómo se expresa, adapta o resiste la política educativa de la NEM en contextos escolares. Se emplearán el análisis del discurso y la etnografía escolar como herramientas metodológicas para comprender las tensiones entre el discurso normativo y las prácticas docentes. El trabajo de campo se realizará en dos escuelas primarias de la Zona Escolar 442, en la alcaldía Tlalpan, que agrupa siete planteles (dos públicos y cinco privados). Por medio de observaciones, entrevistas y análisis documental, se buscará identificar cómo el magisterio construye significados, negocia los principios ideológicos de la NEM y ejerce formas de resistencia o apropiación situada.

Consideraciones finales

Desde una perspectiva académica, esta investigación aporta a los estudios críticos de política educativa al proponer una lectura ideológica de las reformas recientes en México. Este enfoque permite superar visiones técnicas de la política para situarla en su dimensión simbólica, estructural y subjetiva. Socialmente, busca visibilizar la voz del magisterio como actor clave en la configuración del sistema educativo, resaltando su agencia en la interpretación de políticas públicas hacia modelos más democráticos y contextualizados.

Comprender las tensiones ideológicas en la escuela abre la posibilidad de imaginar formas más horizontales y participativas de transformación. En este marco, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se presenta como un proyecto ideológico que redefine el papel de la educación, donde el docente no solo ejecuta políticas, sino que actúa como mediador, intérprete y agente de cambio.

Analizar la ideología en la política educativa de la NEM y el trabajo docente resulta clave para comprender las realidades escolares y las demandas de los colectivos docentes de educación primaria. Los modos de actuación y subjetivación (Deleuze, 2020) que configuran sus prácticas pedagógicas son fundamentales para la transformación educativa, la producción de saberes, la autoformación y la creación de nuevas formas de pensamiento.

Referencias

Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Argentina. Paidós.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, v. 2, n. 2-3, p. 19-33.

Becker, G. (1975). *El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación.* Madrid: Alianza Editorial.

Deleuze, G. (2020). La subjetivación. Curso sobre Foucault Tomo III. Buenos Aires: Cactus.

Educación con Rumbo. (2024). *Capacitación docente, sobrecarga administrativa y fallas en la Nueva Escuela Mexicana*. Crónica. Recuperado el 30 de enero de 2025, de https://www.cronica.com.mx/nacional/capacitacion-docente-sobrecarga-adminiastrativa-fallas-nueva-escuela-mexicana.html

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. & Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* México: UNAM. Pp. 227-244.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Gentili, P., Suárez, D., Sturbin, F. y Gindín, J. (2005). *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina.* Ensayos e Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas - Buenos Aires, No 21. Buenos Aires: OLPEd/OREALC UNESCO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/argentina/lpp/reforma.pdf

González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L., & Guerra Mendoza, L. (2024a). *Reforma educativa, resistencias docentes y discursos normativos*. UPN.

Latapí Sarre, P. (2009). *El sistema educativo mexicano: Continuidades y cambios.* México: Fondo de Cultura Económica.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.

Popkewitz, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas.* España: Morata.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020–2024.* Gobierno de México. https://www.dof.gob.mx/

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: Fundamentos y principios.* Gobierno de México. https://www.gob.mx/

Tello, C (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. Pp. 43-62. En Tello, C. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico.* Buenos Aires: EPUB.

Therborn, G. (1998). *La ideología del poder y el poder de la ideología.* Madrid: Siglo XXI.

Thompson, J. (2002). Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas. México: UAM Xochimilco.

Brecha digital y apropiación tecnológica en la educación secundaria del estado de Hidalgo: políticas digitales 2018–2024*

*Fernando Isaac Zamudio Cedillo***

Resumen

Se presentan los avances de un estudio enfocado en las tecnologías educativas digitales en nivel secundaria y las políticas impulsadas durante el sexenio 2018-2024 en México. El objetivo es describir cómo las políticas públicas en materia de educación digital inciden en el acceso, uso y apropiación de herramientas tecnológicas en las aulas, así como en la formación de competencias digitales en estudiantes y docentes en nivel básico, específicamente en una escuela secundaria del Estado de Hidalgo. Se emplea el enfoque de implementación de políticas públicas en educación top-down. La metodología se basa en un enfoque mixto, con revisión documental y análisis cualitativo de las principales iniciativas y programas implementados desde instancias gubernamentales. Se incluyeron fuentes primarias oficiales y de la literatura científica. Con ello se identificaron patrones, logros y desafíos relacionados con la conectividad, la infraestructura, la capacitación docente y la participación estudiantil. Entre los hallazgos preliminares, destacan el insuficiente aprovechamiento de los recursos tecnológicos en las prácticas escolares y la persistencia de brechas de acceso y uso en comunidades vulnerables. Asimismo, se observan discrepancias entre los objetivos establecidos en las políticas educativas y los resultados obtenidos en las aulas, lo que sugiere la necesidad de replantear estrategias para cerrar estas brechas y garantizar la calidad educativa. Se concluye que estas políticas, si bien han aportado a mejorar la incorporación de la tecnología en educación,

* Línea temática: Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas: Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación, tercer semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
za507099@uaeh.edu.mx

requieren un enfoque integral y contextualizado que considere la formación continua de docentes, la mejora en infraestructura y la articulación efectiva entre los actores involucrados.

Palabras clave: tecnologías digitales, políticas digitales, brecha digital.

Introducción

La integración de las tecnologías digitales en la educación secundaria en México ha enfrentado grandes desafíos, especialmente en el sexenio 2018-2024. Aunque el gobierno implementó estrategias como la Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia Digital Nacional, persisten diferencias en cuanto al acceso, uso y apropiación de las herramientas tecnológicas en las aulas (UNESCO, 2023; SEP, 2024). En este contexto, la secundaria donde se realiza la investigación, ubicada en el Estado de Hidalgo, es un escenario representativo para analizar cómo las políticas públicas pueden incidir en la reducción de la brecha digital y el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y docentes.

El problema principal reside en la manera en que las políticas educativas digitales son diseñadas e implementadas para enfrentar la falta de infraestructura y capacitación docente, factores que obstaculizan la incorporación exitosa de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rivera, 2021; López et al., 2021). La persistencia de estas brechas limita las oportunidades de los estudiantes para desarrollar habilidades digitales y aprovecharlas académicamente, lo cual repercute directamente en su inclusión social y académica (Arellano, 2020).

La relevancia del tema se sustenta en la importancia de brindar una educación de calidad que prepare a las nuevas generaciones para la era digital. Siguiendo el enfoque top-down propuesto por Lindblom (1959), las políticas públicas se conciben como estrategias definidas desde los niveles más altos de gobierno hacia las comunidades escolares. Sin embargo, es importante analizar cómo estas disposiciones se concretan y adaptan en la realidad local, considerando la participación activa de docentes, estudiantes y directivos (Aguilar, 2012; Viennet y Pont, 2017).

El presente estudio se apoya en un marco teórico que incluye la noción de capital, propuesta por Marx como una fuerza social que estructura las relaciones de producción y distribución (Marx, 1867), y desarrollada posteriormente por Bourdieu en su concepto de capital cultural, entendido como un conjun-

to de conocimientos, habilidades y disposiciones socialmente legitimadas que influyen en la reproducción de las desigualdades (Bourdieu, 1986). Asimismo, se retoman el concepto de brecha digital (Selwyn, 2004) y la visión de capital tecnológico (Casillas y Ramírez, 2021). Dichas nociones permiten comprender las limitaciones de acceso y uso, así como la importancia de la apropiación tecnológica para lograr transformaciones significativas en la práctica educativa.

De acuerdo con este panorama, los objetivos de investigación son: (1) describir los recursos tecnológicos y prácticas de uso que los estudiantes de tercer grado reportan para sus actividades de aprendizaje; (2) examinar la influencia percibida de las políticas digitales en la reducción o perpetuación de brechas digitales; y (3) analizar los retos y oportunidades señalados por docentes y directivos en la implementación de estas herramientas digitales. A partir de ello, las preguntas de investigación se centran en averiguar cuál es la percepción sobre el uso y apropiación de las tecnologías digitales, y cómo las políticas implementadas en el sexenio 2018-2024 contribuyeron o no, a cerrar las brechas existentes.

Como supuesto inicial, se plantea que, aunque las políticas educativas implementadas mejoraron el uso de tecnología en el aula, su impacto todavía resulta limitado por factores estructurales, como la falta de infraestructura adecuada y la insuficiente formación docente. Esta perspectiva sugiere la necesidad de enfoques integrales y políticas que promuevan un uso efectivo y contextualizado de las tecnologías digitales, en beneficio de una educación de calidad e incluyente.

Desarrollo

Marco teórico y conceptual

La adopción de políticas educativas digitales en la secundaria mexicana se comprende mejor a través de algunos referentes teóricos que vinculan tecnología, sociedad y dinámica escolar. Desde el marxismo, el capital no se entiende solo como un recurso económico, sino como una relación social que reproduce desigualdades (Marx, 1867; Harnecker, 1976; Fromm, 2020). En el ámbito escolar, esto sugiere que quienes cuentan con mayor acceso tecnológico acumulan privilegios, agravando la brecha entre estudiantes. Siguiendo a Bourdieu (1979, 1986), el capital cultural y social apunta a que ciertos grupos se favorecen de sus habilidades y relaciones. Trasladado al plano digital, Casillas y Ramírez (2021)

acuñan el concepto de capital tecnológico, el cual incorpora el acceso a dispositivos (estado objetivado) y las capacidades digitales (estado incorporado).

Asimismo, Selwyn (2004) propone que la brecha digital adopta distintas formas: la primera radica en la disponibilidad de tecnología; la segunda, en cómo se utiliza; y la tercera, en el nivel de apropiación. Por su parte, Rivera (2021) resalta que la brecha digital limita la formación de competencias, perpetuando disparidades socioeconómicas. En consecuencia, no basta con que los estudiantes tengan computadoras; también importa saber si las aprovechan para fortalecer su aprendizaje.

Las políticas públicas, entendidas como señala Aguilar (1992, 2012), buscan afrontar problemas colectivos. Bajo el enfoque top-down (Lindblom, 1959), se disponen lineamientos desde el nivel gubernamental superior hasta un nivel local, pero la efectividad real depende de la articulación entre diseño e implementación (Viennet y Pont, 2017). Así, no siempre alcanza con repartir laptops o proveer internet; se requiere una planeación integral que considere la capacitación docente y los contextos escolares (López et al., 2021).

Estado del conocimiento en políticas digitales

Entre 2018 y 2024, la literatura nacional ha documentado estudios acerca de la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación secundaria, observándose un crecimiento de trabajos que analizan su vinculación con la brecha digital y los alcances reales de las iniciativas oficiales (Arellano, 2020; Trejo-Quintana, 2020). Suele reconocerse que las políticas digitales en México han estado demasiado enfocadas en la provisión de equipos, sin lograr una continuidad en la formación docente o un ajuste curricular sostenido (Becerril-Velasco, 2020).

A lo largo de varios sexenios, se han impulsado programas que, si bien logran un avance en la dotación de tecnología, no se consolidan por falta de mantenimiento o porque se suspenden con los cambios de gobierno (Navarrete, 2023). Ello conduce a duplicar esfuerzos y a no evaluar suficientemente los resultados. Durante el gobierno de la llamada Cuarta Transformación, se impulsó la Nueva Escuela Mexicana con una supuesta digitalización, y la respuesta a la pandemia materializada en Aprende en Casa (Navarrete et al., 2020; UNESCO, 2023). Aun así, estudios recientes (Rivera, 2021; Arellano, 2020; Gayosso et al., 2024), reflejan que las brechas no se han reducido de forma uni-

forme, sobre todo en entornos rurales donde el acceso a internet sigue siendo limitado.

En otros trabajos (Casillas y Ramírez, 2021; González, 2021), también se destaca la relevancia de la apropiación tecnológica y se subraya que no basta con entregar computadoras, sino que es clave asegurar habilidades digitales que promuevan el pensamiento crítico y el aprendizaje activo. Si los docentes no reciben capacitación adecuada, el uso de TIC se queda en actividades superficiales, sin transformar verdaderamente las prácticas de enseñanza (Lugo e Ithurburu, 2019).

Análisis de la brecha digital y la tecnología educativa

La brecha digital en México combina factores de infraestructura, uso y competencias (Selwyn, 2004; Rivera, 2021). Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía y la UNESCO, la conectividad difiere marcadamente entre zonas urbanas y rurales: muchas escuelas secundarias públicas carecen de internet de banda ancha y, en caso de tenerlo, no siempre es estable (INEGI, 2022; UNESCO, 2023). Ello repercute en la posibilidad de que estudiantes desarrollen las competencias digitales necesarias para el aprendizaje y la vida profesional, generando desventajas que se acumulan en el tiempo (Arellano, 2020).

En el periodo de la pandemia, el programa Aprende en Casa evidenció los contrastes. Mientras ciertas comunidades aprovecharon herramientas virtuales, otras no tenían siquiera cobertura de telefonía celular (Navarrete, 2023). Las disparidades de equipamiento y la escasa pericia para adaptar contenidos digitales fueron obstáculos para lograr una educación a distancia de calidad (Compañ, 2020). En consecuencia, muchos estudiantes se rezagaron, haciendo más visibles las desigualdades estructurales que las políticas digitales venían arrastrando (López et al., 2021).

Por otro lado, la brecha no es únicamente técnica: existen cuestiones culturales y pedagógicas. Por ejemplo, sin acompañamiento o motivación por parte de los docentes, la tecnología se convierte en mero reproductor de información (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018). En ese sentido, la idea de apropiación formulada por Casillas y Ramírez (2021) plantea que se requieren competencias y actitudes para que el estudiante use de manera innovadora las herramientas di-

gitales. Esto implica un rol activo de la escuela como institución que fomente la experimentación y el aprendizaje colaborativo.

La formación docente se revela como un pilar crítico (González, 2021). Muchos maestros no están familiarizados con la didáctica digital o enfrentan una sobrecarga laboral que les impide diseñar estrategias adecuadas. Como menciona Arellano (2020), la capacitación inicial y continua debe ser integral, incluyendo aspectos de planificación, evaluación y uso ético de la tecnología. De lo contrario, es difícil que las TIC incidan en la mejora de la calidad educativa y en la equidad.

Perspectiva top-down y particularidades del sexenio 2018-2024

Según Lindblom (1959), la implementación de una política desde arriba (top-down) requiere un ajuste constante al contexto local. En México, las metas que se establecen desde las secretarías de Estado suelen enfrentarse a barreras prácticas. Con el nuevo sexenio, se anunció la Nueva Escuela Mexicana Digital y la prioridad de impulsar la inclusión tecnológica (SEP, 2020), pero la ejecución dependió del ecosistema escolar: directivos, docentes, estudiantes y sus familias (Rivera, 2021). Muchas veces, la falta de conexión o la ausencia de planes específicos de mantenimiento conducen a que dichos lineamientos no se concreten.

Un ejemplo fue el programa Aprende en Casa. Si bien surgió como mecanismo emergente, este no logró apoyar de la misma forma a escuelas con distinta infraestructura. Además, la falta de lineamientos claros sobre cómo adaptar metodologías o evaluar en línea obligó a los docentes a improvisar, con resultados desiguales (UNESCO, 2023). Este hecho subraya que el enfoque top-down debe complementarse con la retroalimentación de quienes están en la práctica cotidiana (López et al., 2021).

En ese sentido, un reto constante es la ausencia de continuidad entre sexenios. Pese a que algunos planes anteriores (por ejemplo, Enciclomedia, Habilidades Digitales para Todos) tenían limitaciones, también acumulaban aprendizaje institucional (Trejo-Quintana, 2020). Con cada cambio de administración, se recomienza un proyecto nuevo, sin aprovechar al máximo lo anterior. Así, la Cuarta Transformación, con su agenda de digitalización, corre el riesgo de repetir esta dinámica: objetivos plausibles, pero difíciles de sostener si no se articulan con políticas de más largo aliento (Navarrete, 2023).

Retos y oportunidades identificados

A partir de los estudios revisados y de la experiencia reciente, se identifican varios retos:

- Formación docente continua: La capacitación es puntual y no se traduce en una competencia sólida. Se precisan programas permanentes que combinen lo técnico con lo pedagógico (González, 2021).
- Infraestructura y sostenibilidad: Sin un plan robusto de conectividad y mantenimiento, la brecha digital no se cierra. Además, deben considerarse planes de soporte técnico y actualizaciones periódicas (Becerril-Velasco, 2020).
- Evaluación sistemática: Aunque se distribuyan dispositivos, es importante medir su incidencia en el aprendizaje. La falta de indicadores claros dificulta la toma de decisiones y el ajuste de las políticas (Arellano, 2020; Viennet y Pont, 2017).
- Apropiación comunitaria: El involucramiento de padres, estudiantes y actores locales podría potenciar el éxito de las políticas digitales. Sin embargo, a menudo no se incluyen en la elaboración ni seguimiento de las estrategias (Crovi, 2020).

Entre las oportunidades destacan:

- Recursos abiedar a que las escuelas identifiquen y desarrollen las competencias digitales que sus estudiantes realmente necesitan.

Reflexiones finales en relación con la metodología

El diseño mixto que combina herramientas cualitativas (entrevistas semiestructuradas) con elementos cuantitativos (encuestas sobre frecuencia de uso, acceso y competencias digitales) posibilita un acercamiento más completo al fenómeno (Creswell, 2009). La perspectiva interpretativa ayuda a desentrañar cómo conciben los actores escolares las políticas implementadas, y si perciben avances o solo cambios superficiales (Taylor y Bogdan, 1987; Aguilar, 1992).

Dado que la brecha digital no obedece únicamente a carencias tecnológicas, sino a condiciones socioeconómicas e intereses políticos, el análisis requeri-

rá observar la dinámica de cada escuela y su entorno. Como advierten Bardach (2008) y Lindblom (1959), las políticas no pueden asumirse linealmente. Es preciso evaluar hasta dónde las metas influyen en la praxis local, y qué factores culturales, económicos, de formación limitan o promueven la adopción de las TIC.

En síntesis, la integración de tecnologías digitales en la secundaria mexicana sigue siendo un desafío complejo. Si bien ha habido avances, persisten obstáculos relacionados con la infraestructura, la discontinuidad de las políticas, las brechas de capacitación y el escaso énfasis en la apropiación tecnológica. Se requiere, por ende, una visión integral que combine la perspectiva del capital tecnológico, la atención a las brechas y un enfoque metodológico que rescate la voz de los actores educativos. Solo así podrán impulsarse políticas contextualizadas y eficaces para garantizar una educación de calidad en el mundo digital.

En este estudio, el enfoque teórico-metodológico permitirá analizar cómo las políticas digitales durante el sexenio 2018-2024, inciden en el acceso y la apropiación de tecnologías en la educación secundaria. Con un diseño predominantemente cualitativo y un componente cuantitativo básico, se hara notar las percepciones de estudiantes y docentes sobre la utilidad, limitaciones y desafíos en la implementación de dichas políticas.

Los hallazgos preliminares muestran que la brecha digital no se reduce solo a la entrega de dispositivos; persisten desigualdades vinculadas a la formación docente, la continuidad de los programas y la disponibilidad de infraestructura. El capital tecnológico demostró ser una herramienta analítica valiosa para entender cómo las diferencias en habilidades y recursos tecnológicos perpetúan las desigualdades escolares.

Asimismo, se recalca la dificultad de llevar las pautas gubernamentales a la práctica cotidiana del aula, situación evidenciada por la heterogeneidad de resultados en distintos contextos. Aun así, se identificaron oportunidades para fortalecer la capacitación docente y la articulación entre actores escolares, gobiernos y sector privado. En conclusión, aunque las políticas digitales han contribuido a visibilizar la relevancia de la tecnología en la educación, el verdadero cambio requiere estrategias integrales y evaluaciones constantes que trasciendan las iniciativas aisladas y consideren la realidad local.

Referencias

Aguilar, L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar, L. (2012). Política pública: Una mirada al presente y al futuro. Revista Ópera, 12, 31-61. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67530270003

Arellano, A. (2020). Las brechas digitales en México: un balance pertinente. El Trimestre Económico, 87(2), 367-402. https://doi.org/10.20430/ete.v87i346.1039

Bardach, E. (2008). Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas: Un manual para la práctica. 7ma edición. México: CIDE.

Becerril-Velasco, C. (2020). Marco analítico de políticas digitales: el caso de la estrategia digital nacional en México. *Estudios Políticos*, (50). https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2020.50.75726

Bourdieu, P. (1979). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.

Casillas, M. y Ramírez, A. (2021). *Saberes digitales en la educación: una investigación sobre el capital tecnológico incorporado*. Brujas.

Compañ, G. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(Especial), 95-120. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.129

Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. ed). SAGE.

Crovi, D. (2020). *Para leer la apropiación digital. Una transformación de las prácticas culturales*. México: Tintable.

Fromm, E. (2020). *Marx y su concepto del hombre*. Fondo de Cultura Económica

Gayosso, S., Testón, N., Carrizal, A., y Benítez, F. (2024). La brecha digital en la educación básica: Un estudio de caso en la zona escolar 50 del estado de hidalgo, México. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, *4*(3), 3511–3527. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i3.635

González, B. (2021). Reforma educativa 2019: Retos y perspectivas. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555

Harnecker, M. (1976). *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. Siglo XXI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares*. https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2022

Lindblom, C. (1959). The science of "muddling through". *Public Administration Review*, 19(2), 79-88. https://doi.org/10.2307/973677

López, M., Flores, K., y Tejeda, C. (2021). Las TIC en el diseño de las políticas educativas: el caso de México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(32), 1-26. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5876

Lugo, M. e Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina: tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11-31. https://doi.org/10.35362/rie7913775

Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(ESPECIAL), 143–172. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100

Navarrete, Z. (2023). Políticas educativas para la integración de las TIC en el sistema educativo nacional mexicano. *Apertura*, 15(2), 134-151. https://doi.org/10.32870/Ap.v15n2.2419

Marx, K. (1867). *El capital: crítica de la economía política*. Fondo de Cultura Económica.

Rivera, H. (2021). La agenda legislativa sobre educación mediada por tecnología en México durante la pandemia por COVID-19. *RIESED*, 3(12), 294-314. https://doi.org/10.35381/riesed.v3i12.1467

Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf

Secretaría de Educación Pública. [SEP]. (2024). La cuarta transformación revoluciona la educación para construir una nación con valores. Leticia Ramírez Amaya (Boletín SEP No. 4). Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-4-la-cuarta-transformacion-revoluciona-la-educacion-para-construir-una-nacion-con-valores-leticia-ramirez-amaya?idiom=es

Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362. https://doi.org/10.1177/1461444804042519

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós Ibérica.

Trejo-Quintana, J. (2020). La política pública de inclusión digital en México (2012-2018). *Estudios Políticos*, (50). https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2020.50.75731

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Políticas digitales en educación en México: tendencias emergentes y perspectivas de futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386171

Viennet, R., y Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework. *OECD Education Working Papers*, 162. https://doi.org/10.1787/fc467a64-en

Identidad profesional del magisterio y su influencia en la organización y gestión escolar: el caso de instituciones de educación básica pública de ciudad Victoria, Tamaulipas*

*Javier Ramírez Gutiérrez***

Resumen

La escuela como organización se ve influida, entre otros factores, por su cultura organizacional, el marco institucional en el que se desarrolla el proceso educativo y las características políticas, sociales y económicas de su contexto comunitario. Los objetivos de la organización escolar, así como la forma en que son entendidas y ejecutadas las políticas educativas impuestas por la autoridad, se verán afectadas por las predisposiciones, percepciones y objetivos individuales y grupales de las y los profesores y del personal directivo que la integran con respecto a asuntos de carácter profesional, individual, político, económico y sociales. La formación de identidad profesional en el trabajador de la educación, afectada entre otras relaciones por las sindicales y políticas, influirá en las características de la organización y de gestión escolar. La propuesta de investigación que aquí se presenta busca identificar, explorar y describir los elementos de identidad profesional que afectan las capacidades de gestión escolar y que condicionan las formas de organización escolar. La investigación se circunscribe al caso de Victoria, Tamaulipas, en el nivel de educación básica y fue elegida por su vocación formadora de docentes en cuanto a número de instituciones dedicadas a esta función, por la tradición corporativista de la entidad y por ser la sede de los Poderes de la entidad.

Palabras clave: identidad profesional, organización escolar, gestión escolar.

* Línea temática: política y gestión de la educación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 15%.

** Doctorado en Gestión e Innovación Educativa, Segundo semestre, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
javierragu@gmail.com

Planteamiento del problema

Existen numerosos estudios que abordan los factores que influyen en los aprendizajes desde la perspectiva del estudiante y de la mejora del logro educativo con una perspectiva agregada desde el aula, la escuela, la zona escolar, el municipio, la entidad y el país. En ellos, algunos centran su atención en las competencias, formación, condiciones laborales, entre otras, del personal educativo, así como las capacidades de gestión del personal directivo y de supervisión. Otros estudian dicho proceso desde una perspectiva curricular y pedagógica, centrando su atención en las actividades didácticas, en la formación docente, en los contenidos curriculares, en el desarrollo de currículos ocultos, las características del estudiantado, la organización del aula, etcétera. Si bien esos estudios colocan al docente como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo entienden en su papel de ejecutor de una pedagogía o una visión educativa específica. Sin embargo, otros estudios centran su atención en las relaciones y redes sociales que se generan en el entorno del centro educativo y su conexión con el mundo político, el sector gubernamental y la comunidad como condicionantes de un tipo de relación interna que puede generar o no un ambiente propicio para la educación y en entender al docente a partir del proceso de formación de su identidad profesional. En estos últimos, ubicamos la propuesta de investigación que aquí se presenta, destacando que la forma en que está organizado un centro escolar es influido por los mecanismos de convivencia laboral, afectadas por las percepciones y predisposiciones sobre el papel de la educación, el contexto laboral, individual y gremial de los trabajadores de la educación.

Según el Anuario Estadístico Educativo de Tamaulipas en el ciclo escolar 2020-2021 en educación básica estaban inscritos 653,529 estudiantes en 5,471 escuelas y 27,447 grupos, participando 32,102 docentes en los 43 municipios de la entidad. En el mes de diciembre de 2022 se renovó el comité seccional 30 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (en la entidad existen otros dos gremios nacionales con toma de nota estatal que representan juntos a poco menos de 300 trabajadores de la educación) a través de un proceso de elección directa (anteriormente se elegían a los miembros del comité a través de un colegio electoral constituido por una asamblea que la integraban los secretarios delegacionales de la entidad un padrón de alrededor de 900 personas) en un proceso con un resultado dividido casi en partes iguales entre tres contendientes y una dinámica comunicacional de enfrentamiento y división.

El problema de investigación que se plantea busca explicar cómo el proceso de formación de identidad profesional docente, influido entre otros factores por las predisposiciones y percepciones gremiales, las características de la formación inicial, así como el contexto social y económico individual y grupal, afectan las características y los resultados observados de la escuela como organización, sus capacidades de gestión y la forma en que las políticas educativas determinadas por la autoridad son entendidas e instrumentadas al interior de la misma.

Objetivo general

Identificar y describir las características de identidad profesional prevalecientes en las y los trabajadores de la educación del tipo básico de escuelas públicas en ciudad Victoria y la forma en que éstas influyen la organización escolar y las acciones grupales orientadas a la gestión de ésta.

Objetivos particulares

1. Identificar la forma en que el personal educativo de educación básica del municipio de Victoria entiende y exterioriza su realidad profesional, laboral y sindical, en el contexto de su centro escolar y su profesión.
2. Clasificar las capacidades y características de gestión de las escuelas como organizaciones.
3. Explicar cómo el contexto sindical y laboral y la percepción y predisposiciones gremiales y profesionales del trabajador de la educación afectan las capacidades de gestión escolar y la forma en que las políticas educativas determinadas por la autoridad son entendidas e instrumentadas por la autoridad.
4. Explicar cómo las capacidades y características de gestión escolar afectan el logro educativo del centro escolar.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cuáles son los elementos que conforman la identidad profesional del trabajador educativo en ciudad Victoria, Tamaulipas y cómo afectan la forma de organización escolar y la apropiación y ejecución de las políticas educativas?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son los elementos que configuran la identidad profesional del trabajador educativo en ciudad Victoria y cuál es el proceso de construcción de dicha identidad?
- ¿Qué características configuran los diferentes tipos de organización escolar ligada a la identidad o identidades profesionales de los trabajadores de la educación en ciudad Victoria?
- ¿Cómo influyen los diferentes tipos de organización escolar y las diferentes identidades en los resultados de gestión y en la apropiación e instrumentación de políticas educativas diseñadas por la autoridad?
- ¿Cómo influyen elementos como el Sindicato y la dinámica política del contexto en la conformación de identidades y formas de organización escolar?

Estudios previos

Zamora (2008) realizó una encuesta a 513 docentes de educación media superior en Santiago de Chile con el objeto de identificar los factores organizacionales más valorados por las y los docentes que más afectan el compromiso de éstos con la organización. Encontró como elementos valorados el logro pedagógico, reconocimiento a la labor realizada, recursos educativos y condiciones administrativas. Para él, el reconocimiento a la labor realizada y condiciones administrativas son factores que se construyen en la relación al interior de la comunidad educativa y del contexto institucional en el que está inserta, por lo que resulta útil considerar la necesidad de generar información acerca de las predisposiciones del personal educativa en los centros escolares hacia formas de organización y de convivencia escolar que afectan las acciones orientadas a la mejora del logro educativo y al fortalecimiento de la gestión escolar, entre ellas la dinámica sindical.

Para Etkin & Schvarstein (1997) citados en Torres Arcadia (2010) la identidad "constituye un marco que permite explicar el funcionamiento de los demás componentes de la organización social, en nuestro caso la vida al interior de la escuela y la búsqueda del logro educativo o cualquier otra meta colectiva. La misma autora destaca el concepto de identidad organizacional como consecuencia de la interrelación entre los miembros de una organización. Para

Dubar citado en Torres Herrera (2010, pág. 153) la identidad es definida como un resultado de procesos de socialización que requiere no sólo la introspección de ésta, sino que requiere ser reconocida por los "otros". En términos educativos resulta relevante indagar lo que el docente piensa de sí mismo y lo que cree que los "otros", incluidos los docentes, personal directivo, estudiantes y otros actores, piensan de él. Lo relevante para la propuesta es cómo esa identidad filtra e influye los procesos de construcción de metas compartidas hacia la gestión escolar y cómo influye y afecta la dinámica de la organización.

Cárdenas y Ramírez (2015) señalan la importancia de los directores en la construcción de liderazgo pedagógico y administrativo que permitan el buen funcionamiento del centro escolar. Su investigación utiliza la metodología del análisis de redes sociales con la cual se analiza la ubicación del director (a) como un nodo en una relación de contactos sindicales, de funcionarios públicos y autoridades, relacionado a su experiencia educativa. Su conclusión resulta relevante para los objetivos de la propuesta que aquí se plantea, pues señala que las relaciones del director (a) importan para lograr apoyos importantes para el plantel, pero también para mantener la estabilidad en su interior. Entre las relaciones que estudian los investigadores de Flacso México se señala los vínculos sindicales y políticos previos del director como variables que influyen en sus capacidades de gestión.

En un modelo conceptual para el estudio de las políticas Heck (2004) señala como relevantes para su estudio las condiciones ambientales, los procesos de gobierno y el sistema de creencias, señalando que este último son las percepciones de la situación de la política, sus metas y las estrategias para influir en ella. Esto es relevante bajo la lógica de que tanto las reformas a la normatividad educativa del 2013 y la del 2019 dificultan la intervención del sindicato en la decisión de la asignación de plazas docentes y norman (aunque con diferencias sustanciales) los mecanismos para la profesionalización y el crecimiento salarial de las y los trabajadores de la educación. Por lo que, la forma en que el profesorado perciba y se predisponga a su propia realidad laboral, impulsará o dificultará la instrumentación exitosa de ciertas políticas y/o acciones educativas y la forma en que la comunidad escolar se organiza hacia metas compartidas. Siguiendo a Del Castillo y Azuma (2011) el enfoque de gobernanza para el estudio de la política educativa permite que visualicemos la importancia de la relación entre actores educativos en el contexto del centro escolar, aunque ellas centran su atención en la figura del supervisor, su formación y competencias, y

no en la forma en que el resto de la comunidad entiende o percibe ciertos procesos al interior de la comunidad educativa.

Hipótesis de investigación

1. Una fuerte identidad magisterial orientada a un entendimiento compartido sobre la función social de la educación y la existencia de un fuerte liderazgo directivo generará organizaciones escolares fuertes frente a las influencias externas de carácter político o sindical con mecanismos de gestión escolar eficientes.
2. Una débil o dispersa identidad magisterial sin orientación a metas y entendimientos compartidos sobre la función social de la educación y la existencia de un fuerte liderazgo generará resultados diversos en la organización interna de las escuelas, haciéndolas resistentes a influencias externas.

- Por influencias externas nos referimos a la forma en que agentes y dinámicas externas a la organización afectan las percepciones y predisposiciones de las y los docentes hacia el derecho de la organización sindical para influir en la toma de decisiones escolares y hacia su relación con la autoridad educativa, en las habilidades organizacionales para la identificación y tratamiento de situaciones de conflicto en la convivencia escolar entre la autoridad escolar (directivos y supervisores), la autoridad sindical (liderazgos delegacionales, de niveles educativos y seccional) y el/la directivo/a.
- Por liderazgo en la gestión escolar a los elementos que permiten al personal directivo y a los integrantes de la escuela, lograr un clima organizacional propicio para la instrumentación de acciones pedagógicas y de organización hacia la mejora del logro educativo: reconocimiento de su liderazgo por parte de las y los docentes, capacidad de gestión hacia las autoridades locales (programas y acciones que sea aplican en la escuela), relación positiva con los padres de familia, existencia de mecanismos internos para resolución de conflictos, liderazgo técnico pedagógico, y relación positiva con autoridades educativas y sindicales.

Diseño de investigación

La propuesta de investigación que aquí se presenta tiene un enfoque mixto. La parte cualitativa busca explorar e identificar los elementos del contexto que son asumidos por la comunidad docente y directiva como marcos interpretativos para explicar su relación educativa y laboral al interior de la comunidad. Los hallazgos de la exploración referida permitirán la construcción de una herramienta a través del cuestionario para que, mediante la encuesta por muestreo, se pueda generar información general sobre las predisposiciones y percepciones de las y los docentes de educación básica de ciudad Victoria sobre aspectos laborales, sindicales, organizacionales y de gestión escolar. Lo anterior, tanto para el profesorado como para el personal directivo a través de entrevistas a profundidad, la observación y participación en campo y grupos de enfoque.

En el mismo sentido, deberá generarse una base de datos a través de la herramienta de la encuesta y la recopilación de fuentes secundarias sobre las características del entorno escolar y las perspectivas sobre aspectos relevantes de la identidad profesional y su relación con variables de corte político, económico y social, así como indicadores por institución educativa sobre aspectos relativos a gestión escolar. Lo anterior permitirá analizar las bases de datos de la encuesta referida en relación con la información generada a través de cédulas existentes y bases de datos abiertas en instancias públicas con el objeto de aplicar métodos de inferencia estadística para buscar la forma en que las variables referidas afectan la construcción de "identidad", "cultura organizacional" y "estilos de gestión escolar".

Metodología

Para la exploración y descripción general de los procesos de construcción de identidad profesional utilizaremos la entrevista a profundidad y métodos etnográficos de participación directa con los integrantes de las organizaciones escolares.

Para el conocimiento de las percepciones y predisposiciones de la comunidad de docentes y directivos de educación básica de Tamaulipas sobre su realidad sindical, laboral, educativa y política, utilizaremos el método de encuesta por muestreo. Esta base de datos y la construcción y utilización de información sobre los centros escolares y perfil de los directivos permitirá realizar análisis

estadístico de la información con el objeto de identificar la existencia o no de las variables señaladas en logro educativo.

Resultados esperados

Reconstrucción de elementos generalizables y particulares de la formación de identidad profesional y de la forma en que ésta influye en las características de la organización y en cómo ésta afecta el entendimiento compartido en la organización sobre la instrumentación de las políticas educativas determinadas por la autoridad.

Identificación de los elementos y factores que conforman la identidad profesional del magisterio, permitiendo entender, identificar y describir las características de las organizaciones escolares, la importancia de los elementos de convivencia escolar, la influencia sindical y el papel estratégico del liderazgo directivo como condicionantes del tipo de gestión escolar, lo que permitirá fortalecer la toma de decisiones públicas de hacia dónde orientar los esfuerzos de política educativa, poniendo en el centro de la discusión el perfil y papel del docente y del directivo escolar tanto para su formación y capacitación como para mejorar los aspectos de su promoción al cargo.

Bibliografía

Aguilar Villanueva, L. F. (2006). Gobernanza y gestión pública. México: Fondo de Cultura Económica.

Alvira Martín, F. (2004). La encuesta: una perspectiva general metodológica. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ball, S. J. (2010). Theteacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 215-228.

Cárdenas, S., & Ramírez de la Cruz, E. E. (2015). Directores escolares como gestores de recursos. Redes personales como factores determinantes de su desempeño. En E. E. Ramírez de la Cruz, Análisis de redes sociales para el estudio de la gobernanza y las políticas públicas. México: Cide. Obtenido de https://altexto.mx/analisis-de-redes-sociales-para-el-estudio-de-la-gobernanza-y-las-politicas-publicas-3u6f5.html.

Cárdenas, S., & Ramírez de la Cruz, E. E. (2016). Directores escolares como gestores de recursos. Redes personales como factores determinantes de su desempeño.

En E. E. Ramírez de la Cruz, Análisis de redes sociales para el estudio de la gobernanza y las políticas públicas. Aproximaciones y casos. México: CIDE.

Castillo Alemán, G., & Azuma, A. (2011). Gobernanza local y educación: la supervisión escolar. México: FLACSO.

De Azevedo, F. (1940). Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y sus relaciones con los demás fenómenos sociales. Sao Paulo: Fondo de Cultura Económica.

Fukuyama, F. (2018). Identidad. La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento. Barcelona: Ariel.

Giddens, A., & Sutton, P. W. (2014). Sociología. 7a Edición. Madrid: Alianza Editorial.

Heck, R. H. (2004). Studying educational and social policy. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

López, J. L. (2010). El aprendizaje organizacional y las escuelas que aprenden: adquisición y diseminación del conocimiento de los profesores. En M. Flores Fahara, & M. Torres Herrera, La escuela como organización de conocimiento (págs. 79-103). México: Trillas.

Porras, F. (2013). La gobernanza como red: una mirada desde México. En E. Ramírez de la Cruz, Análisis de redes sociales para el estudio de la gobernanza y las políticas públcias. Aproximaciones y casos. México: CIDE.

Stevenson, H., Milner, A., & Winchip, E. (2018). Teachers' professional needs in social dialogue. Bruselas: European Trade Union Committee for Education.

Torres Arcadia, C. C. (2010). La identidad como marco de referencia para entender el aprendizaje organizacional. En M. Flores Fahara, & M. Torres Herrera, La escuela como organización de conocimiento (págs. 104-122). México: Trillas.

Torres Herrera, M. (2010). La identidad profesional en la profesión de la enseñanza. En M. Flores Fahara, & M. Torres Herrera, La escuela como organización de conocimiento (págs. 150-182). México: Trillas.

Valles, M. S. (2002). Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, Estrategias de investigación cualitativa (págs. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Yin, R. K. (2003). Case study research. Design and methods. 3a. Edición. Thousan Oaks, California: SAGE. Applied Social Research Methods Series.

Zamora, G. (2008). Factores de la organización escolar que configuran el compromsio organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica. Estudios Pedagógicos , XXXIV(1), 139-155.

La vigilancia como política educativa: efectos en la autonomía docente*

*Luis Alfonso Pérez Luna***

Resumen

Hablar de evaluación docente en México, y más específicamente en Hidalgo, es adentrarse en un terreno espinoso. En el papel, se nos dice que sirve para mejorar la calidad educativa. En la práctica, sin embargo, muchos maestros la viven como una carga, una especie de lupa institucional que observa más para controlar que para apoyar. No son pocos los compañeros que han expresado sentirse presionados, incluso desmoralizados, ante procesos que, en lugar de acompañar su desarrollo, parecen diseñados para medirlos con reglas ajenas a su contexto.

El acercamiento al tema, considera una mirada crítica (apoyándonos en autores como Foucault o Stephen Ball), sin ignorar que la evaluación, más que una simple herramienta técnica, actúa como una forma de control. Nos moldea. Nos dice cómo deberíamos ser como docentes, muchas veces sin preguntarse cómo somos realmente, ni qué necesitamos.

Lo que se espera de nosotros parece estar dictado por estándares lejanos, por formatos y rúbricas que poco tienen que ver con lo que ocurre cada día en el aula. Y aunque en los últimos años ha habido intentos por cambiar el enfoque hacia uno más diagnóstico y formativo, la sombra de lo punitivo sigue ahí. Sigue pesando. Este trabajo no pretende desechar la evaluación. Lo que busca es abrir una conversación más honesta: ¿para qué y para quién evaluamos? Porque al final del día, más que un trámite, la evaluación impacta directamente en

* Línea temática: evaluación de las políticas.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades, Tercer Semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
luisalfosi@gmail.com

cómo nos vemos a nosotros mismos como educadores. Y eso, sin duda, merece una revisión profunda.

Palabras clave: evaluación educativa, control social, gobernabidad, performatividad, autonomía docente.

Introducción

En el contexto educativo mexicano, la evaluación del desempeño docente ha sido presentada como una herramienta para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, en la práctica (y especialmente en contextos como el del estado de Hidalgo) ha funcionado más bien como un mecanismo de control, una forma sutil (y a veces no tanto) de vigilancia institucional. Detrás del discurso de la profesionalización, lo que se despliega es una red de dispositivos que vigilan, miden y clasifican, mientras restan agencia a quienes enseñan.

Las reformas impulsadas por la USICAMM y enmarcadas en la LGSCMM han transformado a las y los docentes en sujetos de rendimiento, obligados a demostrar, evidenciar y justificar cada práctica. En vez de fortalecer la labor educativa, estos procesos tienden a generar ansiedad, competencia entre colegas y una burocratización que empobrece el trabajo pedagógico. Desde el lugar de quien aplica los instrumentos, no se observa acompañamiento ni reflexión crítica, sino un ejercicio de poder delegado, muchas veces acrítico.

Con apoyo en el pensamiento de Michel Foucault (1975, 1979), esta investigación se aproxima a la evaluación como una tecnología de gobierno que produce cuerpos dóciles y prácticas normalizadas. Ball (2013) lo ha dicho con claridad: la performatividad no es solo una estrategia de política pública, sino una forma de subjetivación. A ello se suman las advertencias de autores como Apple (2004) y Tenti Fanfani (2009), quienes han mostrado cómo la estandarización impone un currículo paralelo, uno no declarado, pero profundamente eficaz: el de la obediencia. Es urgente asumir que el trabajo docente no puede reducirse a evidencias ni a estándares. Enseñar es también sostener vínculos, leer contextos, crear sentido. Pero estas dimensiones (las más vitales) quedan fuera de los formatos. En algunas regiones del Estado de Hidalgo, las condiciones laborales precarias, la saturación administrativa y la presión evaluativa crean un terreno hostil para el ejercicio profesional. Según datos del extinto INEE (2018), más del 40% de los docentes en zonas rurales reportaban sentirse presionados por las evaluaciones. No estamos hablando de cifras neutras, sino

de cuerpos que se agotan y subjetividades que se reconfiguran bajo el peso del escrutinio permanente.

Las políticas que regulan el ingreso y la promoción (las mismas que prometen reconocer el mérito) imponen en realidad criterios estandarizados y poco sensibles al contexto. La figura del aplicador, lejos de representar una mediación pedagógica, se convierte en un operador de vigilancia. Y esa vigilancia, como lo plantean Hargreaves y Fullan (2012), erosiona la confianza profesional, a la vez que fragmenta el tejido colectivo del magisterio.

Este análisis parte de la noción de gubernamentalidad: no como un concepto abstracto, sino como una forma concreta en que el Estado actúa sobre las conductas docentes mediante saberes técnicos, informes, rúbricas, formatos. La evaluación se vuelve así una práctica que produce sujetos alineados con lógicas externas. López y Zorrilla (2020) lo documentan con nitidez: muchos docentes ajustan sus prácticas no por convicción pedagógica, sino por temor a ser mal evaluados.

México, además, carga con una historia de desigualdades estructurales que condicionan cualquier política educativa. La OCDE (2022) ha señalado reiteradamente la brecha en calidad y acceso, pero sus recomendaciones han reforzado un modelo tecnocrático que no dialoga con la realidad del aula. Darling-Hammond (2017) y Rodríguez y Chávez (2021) coinciden en que este enfoque ha ignorado la diversidad territorial y cultural, alimentando una lógica de homogeneización.

Aunque la LGSCMM (2019) plantea que la evaluación debe ser diagnóstica y formativa, estudios recientes (Zorrilla, 2022; Murillo & Duk, 2020) muestran que en la práctica sigue operando de manera punitiva. La brecha entre lo que se legisla y lo que se vive en las escuelas es abismal. Lo mismo puede decirse de programas como la Estrategia Nacional de Formación Continua 2024: su objetivo es responder a los contextos, pero los antecedentes (Prodep, ENFC 2021) muestran una persistente desconexión con el magisterio rural e indígena (Martínez, 2023).

Desde una pedagogía crítica, es imprescindible devolverle al docente su lugar como sujeto epistémico. Como señala Freire (1997), enseñar no es repetir un guion, sino implicarse en el mundo. Giroux (2019) lo refuerza: la educación es un campo de disputa política. Por eso, este trabajo parte del supuesto de que evaluar sin contexto es una forma de violencia simbólica.

En este escenario, se impone una lógica de estandarización que aplana las diferencias y castiga la creatividad. El uso de rúbricas, formatos únicos y criterios centralizados no son detalles técnicos: son signos de una política que desconfía de la autonomía profesional. Se impone así un currículo oculto de conformismo (Apple, 2006), mientras se habla de innovación.

Frente a esto, urge una mirada crítica que revele los engranajes de poder en juego. Las categorías de vigilancia, autonomía y performatividad estructuran el análisis de este estudio, no solo como conceptos teóricos, sino como lentes para entender cómo se vive, se sufre y se resiste la evaluación en las escuelas.

Este no es un fenómeno exclusivo de México. En Argentina, Chile y Colombia, las políticas centradas en la evaluación estandarizada han generado efectos similares: pérdida de autonomía, prácticas defensivas, resistencia organizada (Martínez & Rivas, 2021; Sánchez, 2020). Estos casos sirven no para copiar modelos, sino para pensar alternativas.

No se trata solamente de evaluar a los docentes. Detrás del acto (aparentemente técnico, neutral, incluso bien intencionado) de valorar el desempeño en el aula, se despliega una red más densa, más política: la evaluación como forma de gobierno. Por eso, esta investigación no se inscribe únicamente en el campo de la evaluación educativa, sino que encuentra su anclaje más profundo en la línea de Política y gestión de la educación. Allí donde las decisiones administrativas se convierten en formas de control, y las políticas públicas dejan de ser documentos para convertirse en prácticas que afectan cuerpos, tiempos, trayectorias.

El presente trabajo no busca medir la efectividad de la evaluación ni refinar sus instrumentos. Su intención es otra: interrogar el entramado de discursos y estrategias que la legitiman como herramienta de orden, de clasificación, de regulación del trabajo docente, particularmente en el nivel básico, donde los márgenes de maniobra suelen ser más estrechos. Lo que se pretende no es ajustar engranajes, sino evidenciar cómo las lógicas de la gestión neoliberal (con sus obsesiones por la eficiencia, los indicadores y la rendición de cuentas) se infiltran en las aulas y moldean prácticas, muchas veces sin que sus protagonistas lo adviertan del todo.

Los referentes de autores como Apple y Ball, no son citas al azar, son brújula. Permitirán entender que hablar de evaluación es hablar también de control, de subjetividad, de poder. La figura del aplicador (ese intermediario silencioso entre política y escuela) cobra aquí una relevancia central. No como agente pa-

sivo, sino como actor que reproduce (o quizás resiste) las lógicas institucionales que se le imponen. Si bien el cruce con la línea de Evaluación educativa es innegable, no es desde la lógica técnica desde donde se aborda. Se parte de una mirada situada, crítica, que atiende tanto a las estructuras como a los efectos. Este trabajo es, en suma, un intento por rasgar el velo de lo obvio. Por mostrar que, bajo el lenguaje de la calidad y la mejora, se esconde muchas veces una política de control disfrazada de pedagogía. Una política que urge pensar, interpelar y, tal vez, transformar.

Por lo tanto, con intención de caracterizar el planteamiento expuesto, se integra el objetivo general que refiere a "Comprender las políticas educativas y su incidencia en la evaluación del desempeño docente como dispositivos de control y poder en el nivel básico desde la perspectiva de los aplicadores del proceso evaluativo" Esto no va de técnicas ni de protocolos fríos. Lo que está en juego aquí no es una formalidad metodológica, sino una postura, una forma de pararse frente al campo que se investiga. En lugar de aceptar la evaluación como un simple instrumento administrativo, esta investigación opta por mirar detrás del telón.

En este sentido, la pregunta de investigación general, plantea ¿cómo actúan las políticas educativas como mecanismos de control y poder en los procesos de evaluación del desempeño docente en el nivel básico? Esta pregunta no emerge de la curiosidad técnica, sino de una incomodidad persistente. Sospechar de la evaluación implica dejar de verla como una operación neutral. Porque medir no es solo medir: también es trazar fronteras, decidir quién encaja y quién queda fuera.

Entonces, lo que se pone en juego al preguntar por la actuación de estas políticas no es un diagnóstico técnico, sino una mirada sobre cómo se instala el poder en lo cotidiano. Porque la evaluación del desempeño, lejos de ser una herramienta inocente, se ha ido consolidando como un entramado que organiza lo observable y lo valorable del trabajo docente. El interés no es solo técnico o administrativo, sino profundamente político.

Las preguntas específicas no son derivaciones menores, sino modos de desplegar esa incomodidad inicial. La primera "¿Qué papel desempeñan las políticas educativas como mecanismos de control y poder en los procesos de evaluación del desempeño docente?" invita a recorrer los pliegues del lenguaje normativo, a identificar cómo esas políticas, dictadas desde escritorios alejados del aula, terminan configurando dispositivos de vigilancia y disciplinamiento.

La segunda pregunta "¿Cuál es el papel que juegan los aplicadores en la implementación del proceso de evaluación docente?" propone un giro poco usual: detenerse en quienes no diseñan las políticas, ni son su blanco principal, pero que las hacen posibles. ¿Qué lugar ocupan estos actores? ¿Cómo negocian con lo que se les exige? ¿Qué margen tienen para interpretar, cuestionar o resignificar la evaluación que aplican? Ahí, en esas tensiones, en esos gestos a veces imperceptibles, se juegan también formas de agencia, de silenciosa resistencia, de complicidad o de crítica.

Al final, estas preguntas no pretenden trazar un mapa definitivo, sino evidenciar que lo que a menudo se presenta como un procedimiento neutro encierra decisiones políticas de gran escala.

Desarrollo

Por todo lo anterior, esta investigación propone una lectura crítica y situada de las políticas de evaluación. La metodología será cualitativa y buscará recuperar las voces docentes, sus estrategias, sus tensiones, lejos de asumir una postura neutral o técnica, este trabajo se sitúa en una mirada crítica que encuentra sustento en la teoría de la gubernamentalidad de Foucault (2008) y en el análisis de políticas performativas propuesto por Ball (2012). En ese marco, la evaluación no es solo una medición: es una forma de configurar subjetividades, de moldear lo que se espera que sea un "buen docente" bajo estándares ajenos a la práctica real. Como señala Ball (2012), estas políticas están impregnadas de racionalidades que disciplinan más que promueven la autonomía.

La investigación se articula desde un enfoque sociocrítico, y propone un análisis documental y del discurso institucional, con énfasis en los efectos que las políticas de evaluación han tenido en la configuración de la identidad profesional docente. Apple (2004) ya advertía cómo las reformas educativas tienden a limitar la autonomía bajo el pretexto de la calidad. La idea de "mejora" muchas veces se ha traducido en formatos obligatorios, rúbricas universales y exigencias administrativas que desbordan la labor pedagógica y la reducen a cumplimiento técnico.

Hablar de evaluación del desempeño en México sin considerar el contexto actual sería ingenuo. En plena reformulación de los marcos normativos y con un organismo como la USICAMM en el centro de la operación, la tensión es palpable. Según el INEE (2019), una mayoría del magisterio considera que

los instrumentos de evaluación no reflejan lo que sucede en el aula. En otras palabras, no evalúan el desempeño real, sino la capacidad de responder a un formato preestablecido. A esto se suman las inconformidades que han documentado tanto medios como informes oficiales, en relación con los procesos de promoción y reconocimiento. Hay desconfianza, hay malestar.

Lo político se filtra en lo pedagógico, inevitablemente. Las políticas educativas (aunque revestidas de técnica y objetividad) responden a intereses concretos, y en muchos casos, a tendencias globales de estandarización que poco tienen que ver con las realidades locales. Verger, Novelli y Altinyelken (2018) argumentan que estas políticas siguen agendas internacionales antes que necesidades territoriales. Torres Santomé (2019) va más allá al señalar que el currículo mismo actúa como un dispositivo de control político, oculto bajo el ropaje de la racionalidad técnica.

Y cuando el derecho a una educación equitativa se proclama desde el marco constitucional, cabe preguntar: ¿cómo se materializa ese derecho en comunidades rurales, en escuelas multigrado, en zonas indígenas? El discurso legal, aunque ambicioso, no siempre aterriza. Darling-Hammond (2017) advierte que las evaluaciones estandarizadas suelen generar simulaciones pedagógicas: se enseña para la prueba, no para el aprendizaje. Se cumple con el requisito, pero se pierde el sentido.

Consideraciones finales

Conforme avanza la investigación, van emergiendo hallazgos que, sin constituir aún resultados definitivos, sí perfilan con claridad ciertas direcciones teórico-metodológicas que no han sido simplemente elegidas, sino necesarias. La apuesta crítica que sostiene el estudio (una mirada situada que desconfía de las verdades supuestamente técnicas) ha empezado a mostrar sus implicaciones. Y no son menores: tensiona de forma directa los discursos que presentan la evaluación docente como algo neutro, casi natural, cuando en realidad, como bien sabemos quiénes habitamos el terreno educativo, esos discursos operan como engranajes de un dispositivo mucho más complejo, donde el poder no es una abstracción, sino una práctica concreta, cotidiana, encarnada.

Desde este lugar, el enfoque de la gubernamentalidad (con la huella ya indeleble de Foucault, pero también con el empuje analítico de Ball y otros) ha resultado más que útil: imprescindible. No se trata solo de describir cómo

funciona un sistema evaluativo, sino de entender qué produce, a quiénes afecta, cómo reconfigura la docencia. Ya no hablamos de rúbricas o formatos como herramientas inocuas; son artefactos que moldean, que disciplinan, que terminan por decirnos quién es "bueno" para enseñar y quién no, según parámetros ajenos al aula, a la comunidad, al vínculo pedagógico real. Lo inquietante, y al mismo tiempo revelador, es constatar que esta maquinaria ha sido instalada con una naturalidad sorprendente, como si no se pudiera pensar de otro modo.

El trabajo empírico aún se encuentra en proceso, pero ya hay líneas de análisis que se han ido afinando. El estudio de los marcos normativos, los lineamientos de la USICAMM y los reportes institucionales ha expuesto una contradicción difícil de ignorar: por un lado, el discurso oficial insiste en una evaluación "formativa", "diagnóstica", casi emancipadora; por otro, lo que ocurre en la práctica está atravesado por controles, sanciones y estandarización. No es nuevo, pero verlo tan claramente desplegado en los documentos (y en las tensiones discursivas que los atraviesan) confirma lo que muchos docentes sospechan y viven, aunque rara vez se reconozca públicamente.

Y en ese entramado, los aplicadores no son una figura menor. Comienzan a delinearse como actores protagónicos, atrapados entre la exigencia institucional y sus propias convicciones. En entrevistas preliminares, aparece una incomodidad difícil de nombrar, una suerte de fricción ética que no siempre encuentran con quién compartir. La idea de que simplemente "ejecutan" una política no resiste el menor análisis: están negociando todo el tiempo su lugar, su rol, su sentido dentro de una estructura que no han construido, pero que sí encarnan.

Lo que se confirma, al menos hasta ahora, es que este no puede ser un estudio que se limite a describir. No basta con mapear instrumentos o sistematizar discursos. Lo que interesa aquí es el poder que se juega en esa evaluación, la subjetividad que modela, las formas de obediencia o resistencia que suscita. Porque la evaluación, como se está viendo, no es una técnica: es una política con cuerpo, con voz, con historia. Y eso obliga a pensarla desde otro lugar.

Referencias

Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículo* (3.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203487563

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203803301

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education, 54*(1), 85–96. https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgscmm.htm

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.

Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la biopolítica: Curso en el Collège de France (1978–1979).* Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (2019). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría crítica, educación y la promesa de la democracia.* Editorial Morata.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Teachers College Press.

López, M., Díaz-Barriga, A., & Zorrilla, J. (Coords.). (2020). *Justicia curricular y justicia social: Un debate abierto en la agenda educativa.* Bonilla Artigas Editores.

Martínez, E. (2023). Desconexión entre políticas de formación continua y el magisterio rural e indígena en México. *Revista Iberoamericana de Educación Rural, 1*(1), 45–60. https://inide.ibero.mx/wp-content/uploads/2023/03/riber-1-marzo-septiembre-2023.pdf

Martínez, F. J., & Rivas, A. (2021). Evaluación estandarizada y autonomía docente en América Latina: un análisis comparado de Argentina, Chile y Colombia. *Revista Latinoamericana de Política Educativa, 14*(3), 45–67. https://doi.org/10.1590/0102-4698202100030003

Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14*(1), 11–14. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/14_1_001

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2008). *Perspectivas económicas de América Latina 2009.* https://www.oecd.org/es/publications/perspectivas-economicas-de-america-latina-2009_leo-2009-es.html

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024.* Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/BANNERS/XfjwTUaPYX-ENFC%202024.pdf

Sánchez, M. (2020). Impacto de las pruebas estandarizadas en la educación: un estudio de caso en Colombia. *Revista Colombiana de Educación, 74*(1), 89–112. https://doi.org/10.17227/rce.num74-11027

Tenti Fanfani, E. (2009). *Sociología de la educación: Una introducción a los problemas centrales.* Siglo XXI Editores.

Zorrilla, M. (2022). *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina.* Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/politicas_reformas_evaluacion_educativas.pdf

La identidad jurídica del servidor público docente en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México sobre tensiones y configuraciones en su práctica educativa*

*Jhonatan Sánchez Salas***

Resumen

Esta ponencia presenta los avances de una investigación doctoral que tiene como punto de partida los problemas que enfrentan los docentes de educación media superior, derivados de las nuevas leyes orientadas a la protección de las infancias y juventudes, así como de las reformas educativas de las políticas educativas neoliberales, que han afectado sus condiciones laborales; se pretende así, comprender cómo el marco jurídico-normativo vigente en el Estado de México incide en la configuración de la identidad jurídica y la práctica educativa de los docentes en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM).

Desde una perspectiva multireferencial (pedagógica, jurídica y sociológica), se analizan las tensiones entre las disposiciones legales, los derechos laborales y las exigencias profesionales. Mediante el uso de narrativas docentes, se identifican dilemas éticos, conflictos laborales y percepciones de desprotección institucional que afectan el bienestar emocional y profesional del magisterio. Los hallazgos evidencian que la identidad jurídica docente se construye en la intersección entre el marco legal, la agencia profesional y las condiciones contextuales de la práctica educativa. Esta investigación busca contribuir al análisis crítico del impacto de las políticas normativas sobre el profesorado y a la dignificación del ejercicio docente como actor clave en el sistema educativo.

Palabras clave: identidad jurídica, marco jurídico - normativo, docentes, práctica educativa.

* Línea temática: procesos de la política educativa.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación en el segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
jhonatan.sanchez@.isceem.edu.mx

Introducción

Este avance de investigación se inscribe en el área de política y gestión de la educación, y aborda una problemática urgente en el contexto de la educación media superior en México: la tensión entre el marco jurídico-normativo y la práctica educativa de los docentes que laboran en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM). Las transformaciones legales derivadas de las reformas educativas de corte tecnocrático —particularmente las impulsadas en las últimas dos décadas— han reconfigurado los marcos de actuación del magisterio, generando nuevas obligaciones, controles administrativos y evaluaciones estandarizadas, sin garantizar condiciones laborales equitativas ni respaldo institucional suficiente.

En este contexto, la noción de identidad jurídica docente se propone como un concepto clave para comprender cómo los docentes interpretan, asumen o resisten las disposiciones legales que regulan su trabajo. Esta identidad no solo se construye desde el contrato legal, sino también desde la experiencia cotidiana, los dilemas éticos y los conflictos que surgen en el cumplimiento de normas muchas veces alejadas de los contextos escolares. Las tensiones entre los derechos de las infancias y juventudes, la protección institucional, y los derechos laborales del magisterio han generado un campo complejo en el que el docente queda atrapado entre exigencias institucionales, deberes legales y carencias estructurales.

La presente investigación, de enfoque cualitativo y desde una perspectiva multireferencial —que articula elementos del derecho, la pedagogía y la sociología— se propone responder a la pregunta: ¿De qué manera el marco jurídico-normativo vigente en el Estado de México incide en la configuración de la identidad jurídica y la práctica educativa de los docentes de las EPOEM? Para ello, se recurre a la recuperación de narrativas docentes mediante entrevistas y trabajo de campo, a fin de identificar cómo se vive, se negocia o se evade el cumplimiento normativo dentro de los espacios escolares.

A partir de estas indagaciones se pretende visibilizar las estrategias, resistencias y sentidos construidos por los docentes frente a un aparato normativo que muchas veces opera de manera vertical y desconectada de sus realidades. Este avance —correspondiente al segundo semestre del Doctorado en Ciencias de la Educación— tiene como objetivo contribuir a una comprensión crítica del vínculo entre política normativa, subjetividad docente y justicia educativa.

Desarrollo

En las últimas décadas, el sistema educativo mexicano ha experimentado una transformación normativa centrada en el reconocimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Este giro, respaldado por la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (2014), impone a las escuelas nuevas responsabilidades para garantizar el bienestar de sus estudiantes. Si bien este avance normativo representa un logro en términos de protección infantil, también ha generado un efecto colateral que no siempre ha sido visibilizado: la precarización jurídica, profesional y emocional del magisterio.

Particularmente en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM), los docentes han comenzado a experimentar una transformación de su rol. Han pasado de ser fundamentalmente formadores y mediadores del conocimiento, a convertirse también en operadores de protocolos legales, mediadores de conflictos institucionales y responsables directos de garantizar que se cumplan una serie de normativas muchas veces ajenas a sus posibilidades reales de acción. Esta situación ha trastocado no solo la práctica educativa, sino también la constitución misma de la identidad profesional y jurídica del docente como servidor público.

Esta investigación se propone comprender cómo el marco jurídico-normativo vigente en el Estado de México incide en la configuración de la identidad jurídica del profesorado de las EPOEM. Para ello, se adopta un enfoque multireferencial que articula tres dimensiones analíticas: el derecho, entendido como el sistema que regula la función docente; la sociología, que permite interpretar las dinámicas de poder y las prácticas institucionales de control; y la pedagogía, que recupera la experiencia situada del docente en su quehacer formativo cotidiano. Se emplea una metodología de matices rizomaticos, Deleuze y Guattari (1997), tomando en cuenta los imaginarios sociodiscursivos con base en entrevistas narrativas semiestructuradas aplicadas a docentes en activo, analizando sus relatos desde una lógica comprensiva, desde la subjetividad como recurso, al tomar en cuenta como la trayectoria docente supone espacios discursivos personales que conectan con las políticas educativas y como estas generan interconexiones que surgen en el espacio pedagógico-discursivo y los atraviesan para la construcción de la identidad jurídica del docente.

Uno de los hallazgos más importantes hasta el momento es la percepción generalizada de que las normas son impuestas desde fuera, sin considerar la

complejidad del entorno escolar ni la voz del docente. Una maestra con 23 años de experiencia relató cómo fue agredida verbalmente por padres de familia tras intervenir para resguardar a una alumna en un caso de conflicto escolar. Más allá del hecho en sí, lo que resulta alarmante es que, en lugar de recibir respaldo por parte de la institución, se le exigió firmar una carta de disculpa sin asesoría ni acompañamiento. Esta experiencia no es aislada, y revela una práctica institucional basada en la contención del conflicto mediante el silenciamiento del magisterio.

La docente señaló: "Se decidió elaborar una carta donde me disculpaba por los hechos [...] y asumir las consecuencias sin evaluar lo que había sucedido, y había sido condenada dando por hecho que yo era la culpable, el documento mencionaba sobre lo que en adelante podría suceder si volvía a cometer un acto de acoso contra cualquier miembro de la comunidad escolar".

Otra orientadora técnica relató un caso similar: tras denunciar hostigamiento por parte de una madre de familia, recibió advertencias por parte de autoridades escolares para que desistiera de su denuncia. Se le insinuó que podría ser percibida como una persona conflictiva si continuaba con el proceso formal ante CONVIVE. Estas lógicas de "gestión del conflicto" priorizan el mantenimiento de la imagen institucional por encima del cuidado y defensa del personal docente.

La orientadora señalo: Al cuestionar porqué en CONVIVE cualquier persona, incluso de forma anónima, podía denunciar maltrato, acoso u otros delitos contra un docente y se tomaban medidas inmediatas separando al implicado de sus funciones, antes de iniciar siquiera las averiguaciones, pero, que, si un docente denunciaba las amenazas, el acoso y la violencia que padecía, entonces se le pedía desistir de la denuncia; se me contestó que "desafortunadamente así eran las cosas"

Este tipo de situaciones reflejan un desfase entre lo que dicta el marco legal y lo que sucede en la realidad cotidiana. El Reglamento sobre Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal (1999), particularmente en su artículo 24, establece que los derechos humanos de los docentes no pueden alegarse en conflictos con estudiantes o padres de familia, reduciendo su situación a un tema laboral. Esta visión instrumental refuerza la idea de que el docente es, ante todo, un engranaje funcional dentro de la estructura estatal, antes que un sujeto de derechos con dignidad y agencia.

Desde la teoría, esta situación puede analizarse con las herramientas de Foucault (1975), quien sostiene que los sistemas normativos y sus dispositivos de control generan formas específicas de subjetividad. En este caso, el sujeto docente se ve disciplinado mediante prácticas institucionales que privilegian la obediencia, el cumplimiento de formatos, y el sometimiento administrativo antes que la autonomía profesional. La legalidad se convierte, así, en una herramienta de vigilancia más que de garantía de derechos.

Arendt (1951) aporta una reflexión clave al señalar que la capacidad de actuar en la esfera pública es una condición indispensable para la vida política. Cuando esa posibilidad se restringe —como sucede cuando un docente no puede denunciar, actuar con libertad o defender su posición profesional— se produce un proceso de deshumanización institucional. Se pierde el carácter político del trabajo docente y se refuerza su condición funcional.

Como el caso de una orientadora técnica que relató su experiencia al intentar canalizar a un alumno con problemas socioemocionales y de conducta hacia instituciones especializadas. La falta de colaboración de la tutora, seguida de amenazas verbales y acoso en su domicilio, resultaron en un ambiente laboral inseguro. Ante sus denuncias, las autoridades escolares minimizaron el problema, alegando: "Ya se está volviendo paranoica [...] no se sugestione".

[...] decidí realizar una denuncia directamente en el Consejo de Convivencia Escolar (CONVIVE), denunciando el acoso que estaba padeciendo por parte de la madre de familia. Eso sucedió un viernes, el martes por la mañana fui llamada a la oficina de la Subdirección Escolar donde la Subdirectora y el Secretario Escolar, me leyeron la denuncia que yo había hecho y que del Gobierno Federal había pasado al Gobierno Estatal, a la Coordinación Regional y por ultimo a la Supervisión Escolar, girando la orden de atender mi caso inmediatamente a la Dirección Escolar quien debería prestarme ayuda y apoyo.

Habermas (1995) advierte que el derecho solo adquiere legitimidad cuando es producto del consenso y la participación deliberativa. En el caso del magisterio, las leyes que regulan su actuar son diseñadas sin su participación efectiva. Los docentes no son consultados ni considerados en la elaboración de los marcos jurídicos que luego deben cumplir. Esta exclusión normativa contribuye a la ruptura simbólica entre la ley y la subjetividad docente.

Las narrativas analizadas también revelan los efectos emocionales y profesionales de este contexto. Docentes que reportan sentirse solos ante conflictos con padres, estudiantes o autoridades. Que deben decidir entre aplicar un pro-

tocolo y exponerse a represalias, o evitar el conflicto y omitir el cumplimiento de la norma. Que priorizan llenar reportes, justificar procedimientos, redactar actas, por encima de planear una clase significativa o acompañar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Una maestra dijo textualmente:

"Vivimos en estado de alerta permanente. Cualquier malentendido se puede convertir en una denuncia. Estamos más preocupadas por cubrirnos legalmente que por enseñar".

En este marco, la práctica educativa deja de ser un ejercicio creativo y reflexivo para convertirse en una labor burocrática atravesada por el temor y la incertidumbre. La carga administrativa aumenta, el acompañamiento institucional disminuye y la salud emocional del magisterio se ve profundamente afectada.

Pero, a pesar de este panorama, los docentes no son actores pasivos. Existen múltiples estrategias de resistencia y resignificación. Algunos docentes construyen redes de apoyo entre colegas para enfrentar juntas situaciones conflictivas. Otros documentan cuidadosamente su actuar para resguardarse jurídicamente. Algunos más comienzan a estudiar y apropiarse del marco normativo para ejercer una defensa activa de sus derechos. Estas formas de agencia muestran que la identidad jurídica del docente no es un objeto cerrado, sino un campo abierto de construcción social.

En este proceso, la identidad jurídica no puede seguir pensándose únicamente como el conjunto de derechos y obligaciones formalmente establecidos. Debe entenderse como una categoría viva, en disputa, que se construye en la relación concreta entre la norma y la experiencia, entre el deber ser institucional y el saber docente. Es en esa tensión donde se juega la dignidad profesional, la posibilidad de actuar con legitimidad y el sentido profundo del trabajo educativo.

Desde la perspectiva multireferencial que guía esta investigación, es claro que el derecho debe dialogar con la sociología y la pedagogía. No basta con promulgar leyes ni con capacitar sobre protocolos. Es indispensable revisar el sistema de relaciones institucionales, la cultura administrativa y los modos en que se ejerce la autoridad escolar. La política educativa debe apostar por generar condiciones de confianza, escucha y participación, que permitan al docente reconocerse como parte activa del sistema, no como ejecutor subordinado de normas ajenas.

Por ello, esta ponencia no solo busca analizar un fenómeno, sino también contribuir a su transformación. Recuperar la voz del docente, visibilizar sus ex-

periencias, nombrar sus tensiones, es el primer paso para construir un sistema más justo. Porque dignificar la identidad jurídica del magisterio es, en última instancia, defender la posibilidad de una educación pública crítica, democrática y humana.

Consideraciones finales

El análisis desarrollado en esta ponencia evidencia que la identidad jurídica del servidor público docente en las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México se construye en la intersección entre el marco normativo, las condiciones institucionales y las experiencias vividas en la práctica educativa cotidiana. Lejos de ser una categoría meramente legal, esta identidad encarna un conjunto de tensiones que atraviesan lo profesional, lo ético, lo emocional y lo político.

Las narrativas recopiladas revelan una desconexión significativa entre las disposiciones normativas y las realidades escolares. En nombre de la protección de derechos de infancia y juventud, se han generado nuevos mandatos sobre los docentes, sin garantizar las condiciones materiales, jurídicas ni emocionales para cumplir con ellos. Esta asimetría ha debilitado su agencia, vulnerado su dignidad y erosionado su sentido de pertenencia institucional.

Además, los marcos jurídicos vigentes, al no contemplar los derechos del magisterio con la misma centralidad que los de los estudiantes, reproducen prácticas de control, vigilancia y desgaste profesional. Frente a ello, la figura del docente como sujeto político-educativo ha sido reemplazada progresivamente por la del ejecutor normativo con escaso margen de decisión.

Por ello, es necesario repensar la relación entre política educativa y dignidad docente. La identidad jurídica del magisterio debe ser resignificada no sólo desde la ley, sino también desde sus vivencias, saberes y resistencias. Recuperar las voces de quienes enseñan, proteger sus derechos y garantizar su participación activa en el diseño normativo es una condición imprescindible para avanzar hacia un sistema educativo más justo, humano y democrático.

Esta investigación se propone contribuir a ese horizonte, reconociendo que en la defensa de la dignidad del magisterio se juega también la posibilidad de una educación pública con sentido, justicia y futuro.

Referencias

Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. Editorial Taurus.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). Rizoma (Introducción). En *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Trad. C. Casillas y V. Navarro). Editorial Pre-textos.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.

Habermas, J. (1995). *Facticidad y validez*. Editorial Trotta.

Gobierno del Estado de México. (1999). *Reglamento 209/1/040/99 Las disposiciones reglamentarias en materia laboral para los servidores públicos docentes del subsistema educativo estatal*. Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar Social.

Ley General del Servicio Profesional Docente (2013, 11 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, última reforma 2023, 4 de diciembre). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014

La autogestión de los servicios educativos del Consejo Nacional de Fomento Educativo en la región Tulancingo, una perspectiva desde la democracia*

*Aldo David Hernández Barrios***

Resumen

La gestión de los servicios educativos es uno de los principales retos por los que atraviesan muchas escuelas comunitarias del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), lo anterior en el marco de las políticas de democracia en educación y la corresponsabilidad de la comunidad con dicha tarea. La presente ponencia busca presentar los avances del proyecto de investigación "La autogestión de los servicios educativos del CONAFE en la región Tulancingo, una perspectiva desde la democracia", el cual tiene como objetivo comprender las prácticas de autogestión en la comunidad, sus significados y su vínculo con el orden democrático establecido a nivel político e institucional, para ello se empleó un diseño de investigación compuesto de dos fases: la primera de carácter documental-histórico sobre las políticas que rigen al CONAFE en materia de democracia-autogestión y la segunda de tipo micro-etnográfico donde se tomó como escala de análisis la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) de una comunidad de la región Tulancingo, Hidalgo. La teoría de sistemas de Niklas Luhmann se propone como andamiaje teórico conceptual para la explicación del fenómeno abordado. Como resultados preliminares de la primera fase de investigación se encontró con un proceso de descentralización de la educación iniciado en la década de los setenta, mismo que se mantuvo hasta inicios del milenio que provocó una mayor responsabilidad de

* Línea temática: prácticas de gestión escolar.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación, tercer semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
he375529@uaeh.edu.mx

agentes no institucionales en la labor de gestionar los recursos de los servicios educativos, para el caso del CONAFE dicha labor recae sobre las APEC.

Palabras clave: gestión educativa, democracia, educación comunitaria, teoría de sistemas.

Introducción

El vínculo entre democracia y educación ha sido advertido desde finales del siglo XIX y principios del XX, por pensadores como John Dewey (1998) y Joaquín Baranda (1887) en el caso mexicano. Actualmente, las organizaciones educativas públicas, en el marco de la política educativa, recuperan dentro su labor aspectos democráticos como se verá más adelante, la gestión o autogestión son dimensiones de la labor educativa que no escapan a las políticas democráticas. Aunado a lo anterior las políticas de autogestión implementadas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), implican la corresponsabilidad de la comunidad organizada en Asociaciones Promotoras para la Educación Comunitaria (APEC), quienes participan en la instalación y mantenimiento de un servicio educativo, así como, en la toma de decisiones académicas, operativas y administrativas respecto al mismo.

Las directrices planteadas son comunicadas de forma pedagógica desde el CONAFE a la comunidad, sin embargo, como suele suceder en la implementación de las políticas públicas, estas no siempre se comprenden y desarrollan de la manera en que se tienen previstas. Dicho lo anterior, se hace evidente la necesidad de comprender los procesos contextuales y comunicativos que influyen en la puesta en marcha de alguna determinada política, en aras de tener una visión amplia de los sistemas sociales que se relacionan con el político.

La investigación aquí presentada no persigue fines deontológicos, sino comprensivos. En este orden de ideas, tienen cabida las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es la autogestión de los servicios educativos comunitarios con relación al orden democrático planteado en la política educativa e institucional? ¿Cómo se comunican las directrices de autogestión y democracia desde el sistema político a la comunidad? ¿Cómo son los procesos de comprensión e implementación de las políticas en materia de democracia y gestión a nivel comunitario? Emanado de dichas cuestiones se encuentra el objetivo general de la investigación, que a continuación se menciona: Comprender la forma en la que las políticas de educación democrática permean en la cotidianidad de

una comunidad con un servicio del Consejo Nacional de Fomento Educativo, desde el punto de vista de la autogestión comunitaria.

El presente trabajo de investigación tiene como supuesto la idea de que no existe necesariamente una correspondencia con lo que se plantea a nivel político y lo que se desarrolla en la práctica en el nivel comunitario, en materia de autogestión y democracia, no obstante, ello no significaría una total desconexión de ambos niveles. El estado actual del conocimiento respecto al tema muestra un vacío en el estudio de las APEC, además pocas investigaciones giran en torno al concepto de autogestión, generalmente se emplean conceptos similares como lo es el caso de la gestión comunitaria. Por su parte, los trabajos de investigación relacionados con la democracia, formación ciudadana o valores democráticos en educación son abundantes, empero, no siempre se vinculan con el tema de la gestión o autogestión educativa.

El diseño de investigación propuesto en virtud de lo antes mencionado, se compone de dos fases; la primera es una aproximación documental a las políticas y medios mediante los cuales estas son comunicadas, así como un trabajo históricos-documental acerca del CONAFE y su desarrollo en la gestión de los servicios, la segunda es una aproximación de tipo micro-etnográfico (Goetz y Le Compte, 1988), para ello se toma como escala de análisis una comunidad rural del municipio de Tulancingo, Hidalgo, con servicios educativos del Consejo. El andamiaje teórico explicativo que guiara la investigación se centra en la teoría de la democracia de Giovanni Sartori (2000) y la teoría de sistemas desde la perspectiva de Niklas Luhmann (Varios años).

Desarrollo

Democracia y autogestión: del sistema político a la comunidad

La democracia como principio rector de diversas sociedades occidentales, permea distintos aspectos de la vida y la educación no es la excepción. De acuerdo a Sartori (2000), la palabra democracia es un término que abarca demasiadas concepciones y que ha sido empleada por una gran diversidad de regímenes los cuales se autodefinen democráticos, incluso siendo estos diferentes entre sí. En este sentido, si se quiere desentrañar el significado de dicha palabra sería necesario remitirnos al sistema de sentido en donde la palabra es empleada.

La gestión por su parte, es un concepto que surge del ámbito empresarial y se exporta hacia otros campos, como es el caso de la educación. En este orden de ideas, el IIPE_UNESCO define a esta como: "un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir con los mandatos sociales" (2000, p. 16), mientras que Rico (2016) la entiende "como un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos internos de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan". En términos generales, la gestión se puede entender como el manejo de procesos y recursos en fin de conseguir algún determinado objetivo, en el caso de la educación, los objetivos necesarios propios su quehacer.

El sentido generalizador del término gestión, cobra un sentido diferente si se le agrega el prefijo "auto", lo cual implicaría auto proveerse de recursos y procesos para perseguir los fines deseados. Según Flores y Enríquez (2023) la autogestión es un concepto que proviene del sector agrícola estadounidense y se ha exportado al campo educativo y organizacional. La capacidad autogestiva de las comunidades es promovida por el CONAFE desde sus políticas institucionales como lo plantea en el actual Programa Institucional, el cual tiene como objetivo prioritario 4: "Impulsar la participación y toma de decisiones de la comunidad en los procesos educativos para favorecer la autogestión educativa flexible, en la organización del tiempo, uso de materiales y ambientes para el aprendizaje." (CONAFE, 2023, p. 1).

El ámbito institucional descrito en el párrafo anterior comunica sus políticas y objetivos a partir de materiales pedagógicos a la comunidad, los cuales sirven de medio por el cual dichas directrices son transmitidas a la comunidad. Entre las estrategias mediante las cuales el CONAFE las transmite se han encontrado las siguientes: reuniones de APEC con Educadores Comunitarios en la localidad, procesos de tutoría con miembros de la asociación y reuniones durante el ciclo escolar con personal de la Coordinación Territorial (COT) de cada estado.

De acuerdo con Luhmann, la comunicación es el principal elemento constituyente de la realidad social (Luhmann, 1998), ello no implica dejar de lado otros componentes de la sociedad como los sujetos y sus acciones, sin embargo, en la teoría que propone ellos son reposicionados jerárquicamente (Gaytán, 2002). Siendo, pues, el fenómeno comunicativo, eje central de la propuesta teó-

rica de sistemas, se puede entender al problema de las políticas, su lenguaje y su implementación como un asunto de comunicaciones.

Luhmann (2002) plantea el proceso comunicativo a partir de tres secciones, las cuales son: De información, de contenido y la expectativa de éxito. En contexto con el objeto de estudio, el sistema político selecciona de la realidad ciertas formas de organización social-política, en este caso la democracia y la convierte en información que debe ser comunicada a partir del contenido de las políticas y los procesos institucionales en el sentido pedagógico de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus organismos en este caso el CONAFE, posterior a esas dos selecciones la comunidad (Luhmann, 2002) comprende o no de alguna u otra forma recurriendo a su estructura interna aquello que le ha sido compartido.

Una vez entendido el fenómeno de estudio como una cuestión comunicativa, la investigación en términos metodológicos realiza un estudio histórico documental, en el nivel macro a partir del estudio de las políticas en materia de autogestión que han regido al CONAFE desde su creación y en el nivel micro se pretende recuperar de manera general la forma en la que la comunidad ha experimentado dichos procesos en su interior, esto a partir de la historia oral.

Siguiendo a Ramos (2020), se pretende una aproximación empírica al fenómeno de estudio, se ha decidido denominar así al apartado metodológico de la investigación en campo, debido a que al tener la teoría Luhmaniana como elemento orientador del trabajo de investigación, esta pone el punto de enfoque no en las personas o "pueblo" (como lo indica la raíz etimológica de la palabra etnografía), sino en la comunicación de la comunidad en este caso.

A partir de la anterior aclaración, la aproximación empírica consta de un trabajo micro-etnográfico (Goetz y Le Compte, 1988) en el sentido de estudiar no a toda la comunidad en general, sino a un sector específico de la misma, en este caso las madres de familia integrantes de la APEC, sin perder de vista el vínculo que ellas tienen con el personal de CONAFE. La idea de llevar a cabo un estudio etnográfico consiste en comprender a la comunidad "desde adentro", a partir de su cotidianidad (Hammerslay y Atkinson, 1994) con el fin de indagar como la comunidad como sistema selecciona de su entorno las directrices en materia de autogestión o democracia.

Los diseños de carácter etnográfico parten de una epistemología naturalista (Hammerslay y Atkinson, 1994), donde el investigador o etnógrafo recurre a captar la realidad a partir de una observación generalmente participante y como

producto de ese proceso registra lo percibido en un diario de campo, mediante la descripción densa con el fin de conocer las estructuras de significación que dan significado las comunicaciones diarias de la comunidad (Geertz, 2003), desde la teoría de sistemas esto se puede entender desde el concepto de *sentido* como límite o barrera de un sistema social que selecciona la información de su entorno (Corsi, *et al.*, 1996) y la comprende al interior o no lo hace y por qué.

La entrevista semiestructurada fue otra de las herramientas de recolección de datos, la cual se pensó a partir de dos líneas de indagación principales: Autogestión y Democracia. Para dicha tarea, el trabajo se apoyó de una guía de entrevista, la cual no se sigue de manera rígida y necesariamente secuencial, sino que las preguntas se piensan como "gatillos" (Hammerslay y Atkinson, 1994) que posibilitan el diálogo más profundo con los integrantes.

Las entrevistas se aplicaron a 4 padres de familia de niños, niñas y adolescentes (NNA) atendidos por alguno de los cuatro servicios CONAFE en la comunidad (educación inicial, preescolar, primaria, secundaria) de los 16 totales que participan en la APEC. Los cuatro padres se seleccionaron como parte de una muestra propositiva para seleccionar sujetos clave (Goetz y Le Compte, 1988), Los criterios de inclusión/exclusión de los informantes son:

- Posición central en el APEC (Ocupen o hayan ocupado algún cargo por voluntad propia)
- Participación recurrente en la autogestión de la APEC o reuniones de esta
- Haber participado en algún proceso de formación de la APEC con la COT.

O en su lugar, los casos negativos de los criterios expuestos. Con la finalidad de tener una visión integral se han pensado en entrevistar dos casos positivos y dos negativos.

Las charlas informales, derivadas de la observación participante, por su parte, son una fuente más de información de la cual se puede extraer información rica (Hammerslay & Atkinson, 1994; Rockwell, 2005). La cual puede complementar las visiones de los informantes seleccionados, mediante este recurso se puede conocer visiones de Educadores Comunitarios (EC), Educadores Comunitarios de Acompañamiento (ECA) en su caso.

El proceso de sistematización y análisis de los datos se ha pensado a este, desde los pasos propuestos por Taylor y Bogdan (1994), en un primer momento

se ha pensado en una lista de conceptos o temas clave derivados de los objetivos, los cuales guiaran el trabajo en campo sin determinarlo, a partir de la entrada al campo y la recolección de datos se replantearon estos temas hasta convertirlos en categorías a partir de los datos recabados. El proceso final consiste en relativizar los datos en sus contextos y buscar en el andamiaje-teórico conceptual, explicaciones al fenómeno, así como la búsqueda de nuevas teorías como apoyo para explicar las realidades que no fueron explicadas con las teorías seleccionadas al inicio (Goetz y Le Compte, 1988).

Consideraciones finales

La fase de investigación documental e histórica ha mostrado que el CONAFE surge en el marco de las políticas de descentralización posteriores al milagro mexicano (Gómez, 2020), aquellas, con la llegada del pensamiento neoliberal en los ochentas se reprodujeron de forma exponencial, desencadenando aún más la participación de agentes educativos no institucionales en la gestión de los servicios. El punto actual de la investigación llevada a cabo se encuentra en el desarrollo de trabajo etnográfico *in situ,* sin haber llegado a la fase de análisis e interpretación de los datos.

En este sentido, entendiendo al sistema educativo o subsistema CONAFE, como un sistema autónomo con sus propias necesidades, se puede colegir que, en virtud de satisfacer a las mismas el Consejo se apoya del sistema político para establecer líneas de acción que permitan su supervivencia. Sin embargo, al ser estas comunicadas a la Comunidad (sistema) estas adquieren otros sentidos y se acoplan de forma contingente, de maneras que quizá no sean acordes a los objetivos de las directrices establecidas.

Referencias

Baranda, J. (1887). *Discurso pronunciado por Joaquín Baranda secretario de Justicia e Instrucción Pública al inaugurarse la escuela normal para profesores de enseñanza primaria.* Francisco Díaz de León. https://archive.org/details/discursopronunci00bara/page/n7/mode/2up?view=theater

CONAFE. (2023). *Programa Institucional 2023-2024.* México: DOF. https://doi.org/https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5706830&fecha=27/10/2023

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* México: Morata.

Flores, A., & Enríquez, F. (2023). Educación del México rural y el enfoque autogestivo. *Revista biológico agropecuaria Tuxpan*, 29-44. https://doi.org/http://www.doi.org/10.47808/revistabioagro.v11i1.458

Gaytán, F. (2002). Teoría de sistemas. la autoobservación de la sociedad moderna. *Estudios Sociológicos*, 657-676. file:///C:/Users/ald_d/Downloads/20-060-2002-06571_000177156%20(1).pdf

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Gedisa. https://monoskop.org/images/c/c3/Geertz_Clifford_La_interpretacion_de_las_culturas.pdf

Goetz, J., & Le Compte, M. (1988). *Etnografía, diseño cualitativo en investigación educativa.* Morata. https://upeldem.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/libro-etnografc3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigacic3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación.* Paidós.

IIPE_UNESCO. (2000). *La gestión educativa estratégica, en Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.* Buenos Aires: instituto Inter- nacional de Planeamiento de la Educación/Ministerio de Educación de la Nación/UNESCO. https://hdl.handle.net/20.500.12799/3039

Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general.* Átropos.

Luhmann, N. (2002). *Introducción a la Teoría General de Sistemas.* Universidad Iberoamericana.

Ramos, J. (2020). *Teoría de los sistemas sociales: reflexiones metodológicas para su empleo en la investigación.* México: IISUE. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/descargas/teoria-de-los-sistemas-sociales-reflexiones-metodologicas-para-su-empleo-en-la-investigacion.pdf

Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 55-70. http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf

Rockwell, E. (2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. (págs. 1-17). Universidad Castilla la Mancha. https://cursoensenada2011.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/rockwell-del-campo-al-texto-2005.pdf

Sartori, G. (2000). *Teoría de la democracia, el debate contemporáneo.* Alianza.

Sartori, G. (2007). ¿Qué es la democracia? Taurus. https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2024/07/Que-es-la-democracia.pdf

Taylor, S., & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Morata. https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf

Políticas de inclusión en los Centros de Atención Múltiple: una revisión de la producción científica[*]

Luis Gerardo Nieves Cruz[**]

Resumen

Esta ponencia se deriva de una investigación inscrita en la Maestría en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California, la cual suscribe un enfoque cualitativo, paradigma subjetivista y una perspectiva teórica interpretativista (Sandín, 2023). La pregunta general de la investigación es ¿Cómo se desarrollan las políticas de atención a la discapacidad que se impulsan en los Centros de Atención Múltiple de Baja California de Ensenada? La finalidad de esta ponencia es presentar la revisión de documentos científicos que ayudaron a delimitar el objeto de estudio de la investigación.

Palabras clave: educación especial, Centros de Atención Múltiple, Antecedentes, producción científica.

Introducción

El número de Personas con Discapacidad (PcD) representa el 16% de la población a nivel mundial y este número va en aumento debido a diversos factores (OMS, 2024). En México se calcula que las PcD representan el 7.2% del total de la población nacional (INEGI, 2024). En la comunidad global la atención a las PcD, se ha vuelto un asunto de atención prioritaria, como se puede observar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). El objetivo 4, que se enfoca en "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje

* Línea temática: 2. Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Ciencias Educativas, segundo cuatrimestre. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California. lnieves@uabc.edu.mx

permanente para todos" (p.19), y el número 4.5 contempla a las PcD entre los grupos vulnerables.

La atención de las niñas y niños con algún tipo de discapacidad en México se proporciona a través de los Servicios de Educación Especial (SEE). En el tipo educativo básico, nivel primaria, estos servicios se dividen en dos: de apoyo (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular [USAER]) y escolarizado (Centros de Atención Múltiple [CAM]) (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023).

Los CAM surgieron con la intención de poder atender a las niñas y niños en edad de escolarización que no pudieran asistir a una escuela regular, este propósito se ha abordado desde diferentes acciones, mismas que responden o integran a los modelos para la atención de las PcD en la educación: Educación Especial, Integración Educativa e Inclusión Educativa (Secretaría de Educación Pública, 2010).

En el contexto anterior, la pregunta que guía la investigación de maestría es ¿cómo se desarrollan las políticas de atención a la discapacidad que se impulsan en los Centros de Atención Múltiple de Baja California de Ensenada? La finalidad de esta ponencia es presentar una revisión de la producción científica sobre las políticas de educación inclusiva en los CAM. Esta revisión permitió situar el objeto de estudio.

Desarrollo

Los criterios de inclusión de los productos científicos incluyeron: a) palabras clave: Centros de Atención Múltiple, Educación Especial, Integración Educativa, Inclusión Educativa y Discapacidad y b) periodo: 2014 al 2024. La búsqueda se realizó en las bases de datos de Redalyc, Scielo, Scopus, CLASE, Dialnet y Google Académico. El resultado de la búsqueda arrojó un total de 108 artículos captados de los cuales se identificaron 75 artículos (69.4%), 2 libros (1.9%), 21 capítulos de libro (19.4) y 10 trabajos de tesis (9.3%). De este total de productos captados, se aplicaron los siguientes filtros: Tipo de educación básico, nivel educativo primaria, servicio educativo CAM y USAER, región Iberoamérica y centrados en actores docentes, directores, directivos y funcionarios. El resultado de este filtrado permitió ubicar un total de 20 documentos, mismos que se clasificaron por el nivel de concreción de política micro o macro (Subirat et al., 2018).

Una primera valoración de estos productos muestra que la mayoría de las investigaciones se llevaban a cabo en el nivel micro de concreción de la política,

pudiendo observar la importancia que se le da a la práctica del docente y la manera en que los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad aprenden. También, se identifica que prevalece el enfoque cualitativo, esto corresponde al tipo de objeto de estudio, ya que como lo hemos venido mencionando los paradigmas y modelos de atención de las personas con discapacidad son cambiantes y adaptables según el contexto donde se desarrolla, lo que dificulta una aproximación desde el enfoque cuantitativo.

A nivel macro de la concreción de la política se puede observar el énfasis en el marco normativo, los modelos desde los que se atienden dichas políticas, teniendo como referencia la evolución que ha tenido el paradigma de discapacidad, la agenda de los diversos organismos internacionales ha hecho que la maquinaria estatal realice esfuerzos para transitar, algunas de las veces, como se observa, con muy poca claridad. De la revisión se recuperan del nivel de concreción macropolítica trabajos con enfoque cualitativo desde los paradigmas sociocrítico e interpretativo.

En la Tabla 1, se observa los documentos considerados en el nivel de concreción de la macropolítica.

Tabla 1

Productos científicos centrados en el nivel de concreción de la macropolítica

Datos generales		
Autor/es (año)	Título del producto científico	Enfoque metodológico
Cárdenas, T. J. (2014)	La decisión en la implementación de la integración educativa en Durango. Un estudio de caso	Cualitativo
Mélendez, R. E. (2019)	Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad	Cualitativo
Vélez-Latorre, L., y Manjarrés-Carrizalez, D. (2020)	La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano	Cualitativo
Véliz, P., Martínez, M. J., Parra, H., y Garrido, C. (2020)	Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena	Cualitativo
Arroyo, M. (2020)	De la integración a la inclusión educativa: Tiempos de transición en educación especial	Cualitativo
Cruz, R. (2021)	Las inclusiones "razonables" en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva	Cualitativo
Romero, S., y García, I. (2023)	Educación inclusiva en México: trayectoria y perspectivas	Cualitativo
Torres, C. (2023)	La incomprensión del modelo social de la discapacidad y su repercusión en las políticas públicas en México	Cualitativo

En Latinoamérica las políticas implementadas por las naciones de esta región, han tenido similitudes en la toma de decisiones y resultados, como lo demuestra el estudios realizado por Melendez (2019), en donde se concluye que la falta de información de las personas con discapacidad dificulta un análisis real del alcance de las políticas, ya que en la región sigue estando presente la falta de información.

Haciendo eco en la región podemos destacar los trabajos realizados por Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez (2020), nos muestran el contexto colombiano, y Véliz et al. (2020), el chileno, en estos dos trabajos se pueden observar las dificultades en la transición de los modelos de integración a la inclusión, los "entendidos" que los actores han tenido y la dificultades de atención con los cambios de modelo de atención, pero no de paradigmas de discapacidad..

El estudio de caso realizado por Cárdenas (2010), aporta una visión desde el paradigma constructivista, que permite observar la acción de los actores en la construcción de los mecanismos de atención de las PcD.

Por su parte, en el paradigma interpretativo, se presentan estudios que buscan comprender e interpretar los alcances, limitaciones y dificultades de los modelos de atención propuestos por el estado nacional, los trabajos con base en este paradigma coinciden en las dificultades que se han hecho presentes al momento de querer implementar las políticas en México, las investigaciones realizadas por Arroyo (2020), Cruz (2021), Romero y García (2023), y Torres (2023), nos dan luces de la complejidad de la implementación de los modelos de atención, ponen de manifiesto la necesidad de llegar al entendimiento de los modelos de atención educativa de las PcD compaginen con las acciones y discursos de los sujetos, pues se percibe la falta de coherencia entre el discurso y la praxis, en la que las acciones se justifican con los vacíos normativos y la subjetividad de los actores en la implementación.

En cuanto al nivel de concreción de la micropolítica, como se menciona la producción dentro de la instituciones de atención educativa y en las aulas es mayor, enfocada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la Tabla 2, se presenta una lista de los productos científicos considerados para el análisis en esta ponencia.

Tabla 2

Productos científicos centrados en el nivel de concreción de la micropolítica

Datos generales		
Autor/es (año)	Título del producto científico	Enfoque metodológico
García, L. (2014)	La "discapacidad" en debate: Puntos de tensión entre la vivencia comunitaria y la experiencia escolar	Cualitativo
García, L., y Aldana, G. (2014)	La patologización y medicalización de estudiantes de educación especial en Iztapalapa, Distrito Federal: contribuciones etnográficas	Cualitativo
Alfaro, M. T. (2015)	Adecuaciones curriculares en el aula: Experiencia vivida de los docentes del Centro de Atención Múltiple de Arriaga, Chiapas	Cualitativo
Navarro, D. (2016)	La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad	Cuantitativa
Alcántara, N. (2016)	Cosmovisión sobre discapacidad en educación	Cualitativa
Camacho, R. C. (2017)	El Centro de Atención Múltiple reflexión, retos y prospectivas en la mejora de la práctica docente con alumnos con discapacidad múltiple y severa	Cualitativa
Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A., y Flores, V. (2018)	Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales	Cuantitativa
Cruz-Vadillo, R. e Iturbe-Fernández, P. (2019)	Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho	Cualitativo
Cruz, R. (2019)	Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional	Cualitativo
Rodríguez, A., y González, C. J. (2019)	Percepción de los docentes sobre la eficacia de la educación inclusiva en alumnos con trastorno del espectro autista	Cualitativo
Cruz, R. e Iturbide, P. (2023)	Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones	Cualitativo
Laspina-Olmedo, T., y Montero, D. (2023)	Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización	Cualitativo

En trabajos como el de Navarro (2016) y Romero et al. (2018) podemos observar el abordaje del tema desde un paradigma positivista con un enfoque cuantitativo (Sandín, 2003). En Navarro (2016), se describe la percepción positiva de los profesores hacía los alumnos con discapacidad, no obstante se asume como un reto y manifiestan no sentirse preparados para la atención de estos estudiantes; y en Romero et al. (2018), se intenta hacer comparaciones de aprovechamiento académico entre tipos de servicios educativos CAM y USAER, comparando alumnos de similitudes características de ambos servicios educativos, se observa que el total de los participantes está por debajo del promedio de rendimiento, según los resultados de la batería (III Woodcock-Muñoz) utilizada, destacando a los estudiantes de CAM los cuales obtuvieron los resultados menos favorables.

Lapina-Olmedo y Montero (2023) llevaron a cabo una investigación con el propósito de "proponer una categorización teórica de las competencias más relevantes a través de las prácticas docentes por medio de una revisión de instrumentos probados" (p. 177), a partir de un enfoque cualitativo, realizó un análisis bibliográfico documental, seleccionaron 24 estudios de enfoque cuantitativo sobre herramientas para evaluar las competencias, percepciones y prácticas inclusivas de los docentes, identificando 18 herramientas con 87 diferentes dimensiones. Los resultados de este estudio permitieron una clasificación y categorización conceptual de cinco dimensiones principalmente: Propósitos pedagógicos; prácticas inclusivas; trabajo colaborativo; desarrollo profesional; actitud y valores.

Los estudios de paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo (Sandín, 2003) también están presentes en el abordaje del tema como lo podemos encontrar en los trabajos de García (2014), García y Aldama (2014), Alcantar (2016) y Camacho (2017), en los que podemos percibir la complejidad de los paradigmas de discapacidad presentes en los sujetos.

Por su parte los estudios realizados desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo (Sandín, 2003), nos permiten observar qué es lo que acontece dentro de las subjetividades, cómo se interpreta la discapacidad y la atención que se les da dentro de las instituciones, los estudios retomados en este sentido son los realizados por Alfaro (2015), Cruz-Vadillo e Iturbe-Fernández (2019 y 2023), Cruz (2019), Rodríguez y González (2019). Estos estudios reflejan la convivencia de los tres paradigmas de discapacidad y la delgada línea que muchas de las veces no es percibida, dando pie, a prácticas de discriminación positiva o exclusiones en la inclusión.

La dirección que toma la investigación, con base a lo observado en la revisión, es en la implementación de políticas educativas que atienden la inclusión de las PcD, en cuanto a la construcción del objeto de estudio, desde un paradigma subjetivista. Sandín (2003, p. 49) "sostiene que el significado no emerge de una interacción entre el sujeto y el objeto, sino que es impuesta por aquél sobre éste". En donde la construcción conceptual de la discapacidad es entendida y atendida desde el episteme del sujeto.

Consideraciones finales

Entre la macropolítica y micropolítica, hay una zona con tonos grises que se puede explorar, con el fin de entender en dónde es que se disuelve la norma con la práctica; escuchar a las autoridades, tomadores de decisiones y quienes están en la primera línea, esos que ponen el pecho a las balas, cuando se le niega o se le da cuenta gotas el servicio educativo a un padre de familia, que está nublado y con más incertidumbres que respuestas de lo que acontece con su hija o hijo, puede ayudar a comprender si realmente faltan recursos de todo tipo o únicamente tenemos que buscar el mismo idioma para poder entendernos.

El entender y describir cómo es que la dirección de servicios de educación especial de Baja California ayuda a articular acciones con directivos y docentes para fortalecer la atención de los estudiantes con discapacidad, a detectar de mejor manera las barreras de aprendizaje y participación para que los estudiantes se desarrollen plenamente en entornos que los alienten a vivir con su diversidad. Como efecto secundario, se podría observar en mediano plazo, que los alumnos que están dentro de la "normalidad" entiendan y convivan con el diferente para crear espacios fuera de las escuelas en donde quepamos todos.

Referencias

Alcántara, N. (2016). Cosmovisión sobre discapacidad en educación. En G. E. Ornelas (Coord.), *Cosmovisión en actores educativos. Una configuración desde sus trayectorias académicas.* (pp.209-250). Horizontes Educativos. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/107097036/Cosmovision_en_actores_eduativos.Comunidad_de_practica_y_trayectorias_del_posgrado.Luis_Alfonso_Garcia-libre.pdf?1698900274=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCosmovision_en_actores_eduativos_Comunid.pdf&Expires=-1744013148&Signature=HC3HBYNkzpMXrtii9LqzYC40kD9AkdC8nNpYAoOk2TrLtLlsImkMWkjsyhpu8Cu2METz-M3SEHlxCtoUBiuRiZZYNYLZVY8HtjxOhr2CdLeZEruyj5lzJATPcZbxlT3zfhWzfoGs5VHlAgS-qkXIJ-Q8XtEyIyH8zTuQ4yfyvFAGxF1iNHtDYAGcxSmpgV2J88M~EPmqveTpd7~iy5XHEmGZ3eAYaqlJ3cFBVZLDtvrpFj1pwYCpvrPAp3UEyZ-1QcHfUvgv0hDza8gU0rOb1e2h2nOYC~jgwKaDTfGlMUk3HrZ2oxZAzjThD172HvJVFOs4EZIR2E1C611yZAO25Ybw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=209

Alfaro, M. T. (2015). *Adecuaciones curriculares en el aula: experiencia vivida de los docentes del centro de atención múltiple de Arriaga, Chiapas* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Chiapas]. Repositorio Institucional de la UNACH. http://148.222.11.200/jspui/handle/123456789/3734

Arroyo, M. (2020).De la integración a la inclusión educativa: tiempos de transición en educación especial. En G. A. Enríquez, I. T. Lay y L. Pérez (Coord.), *Tiempos, espacios y lugares sobre la discapacidad. Ensayos, testimonios e investigaciones.* (pp. 125 - 158). Ediciones de la noche. https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/1347/tiempos-espacios-lugares.pdf?sequence=5#page=126

Camacho, R. C. (2017). *El Centro de Atención Múltiple. Reflexión, retos y prospectivas en la mejora de la práctica docente con alumnos con discapacidad múltiple y severa* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096]. Repositorio Institucional XPLORA UPN. http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/64691/1/33076.pdf

Cárdenas, T. J. (2014). La decisión en la implementación de la integración educativa en Durango. Un estudio de caso. En T. J. Cárdenas y A. Barraza (Coord.), *Los sujetos de la educación especial: alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México.* (pp. 221-252). Red Durango de Investigadores Educativos A.C. http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32883

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu]. (2022). Discapacidad y derecho a la educación en México. *Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.* https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Discapacidad-de-2022.pdf

Cruz, R. (2019). Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional. *Revista electrónica de educación Sinéctica, 53,* 1-28 https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/964/1080

Cruz, R. (2021), Las inclusiones "razonables" en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de estudios educativos, 51*(1), 91-118. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/200

Cruz-Vadillo, R., e Iturbide-Fernández P. (2019). Discapacidad y educación: Entre la corporalidad que discapacita y el derecho a tener derecho. *Revista electrónica Educare, 23*(1), 1-27. https://doi.org/10.15359/ree.23-1.13

Cruz, R. e Iturbe, P. (2023). Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones. *Revista de investigación educativa de la RE-*

DIECH, 14, 1-19. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/1617

García, L. (2014). La "discapacidad" en debate: Puntos de tensión entre la vivencia comunitaria y la experiencia escolar. *CPU-e, Revista de investigación educativa,* (18), 111-135. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394006

García, L., y Aldama, G. (2014). La patologización y medicalización de estudiantes de educación especial en Iztapalapa, Distrito Federal: Contribuciones etnográficas. En T. J. Cárdenas y A. Barraza (Coord.), *Los sujetos de la educación especial: alumnos, maestros y autoridades. Investigación en México.* (pp. 75-132). Red Durango de Investigadores Educativos A.C. http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32883

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (28 de noviembre de 2024). Estadística a propósito del día internacional de las personas con discapacidad [Comunicado de prensa núm. 684/24]. pág. 1-6. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2024/EAP_PCD24.pdf

Laspina-Olmedo, T., y Montero, D. (2023), Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Revista Educativa Alteridad, 18*(2), 177-186. https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02

Meléndez, R. E. (2019), Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad. *Actualidades Investigativas en Educación, 19*(2), 291-319. https://www.redalyc.org/journal/447/44762458012/

Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad. 2*(4), 35-52. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234

Organización Mundial de la Salud. (2025). World health statistics 2024. Monitoring health for the SDGs, Sustainable Development Goals. *World Health Organization. https://data.who.int/es/home*

Organización de las Naciones Unidas. (2015, 21 octubre). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial [PFSEE], Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2023, 30 de diciembre), (México).

https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/PDF/WGJGZWho-Hx-RO2024PFSEE.pdf

Rodríguez, A., y González, C. J. (2019). Percepción de los docentes sobre la eficiencia de la educación inclusiva en alumnos con trastorno del espectro autista. En C. J. González (Coord.), *Investigaciones sobre la Inclusión Escolar de Personas con Discapacidad en México.* (pp. 59-74). Logros y Retos. https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Jaquelina-Gonzalez-Trujillo-2/publication/339850400_Investigaciones_sobre_la_Inclusion_Escolar_de_Personas_con_Discapacidad_en_Mexico/links/5e693fe5458515c5de6265d0/Investigaciones-sobre-la-Inclusion-Escolar-de-Personas-con-Discapacidad-en-Mexico.pdf#page=61

Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A y Flores, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica, 17*(1), 1-11. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee

Romero, S. y García, I. (2023). Educación inclusiva en México: trayectoria y perspectivas. En N. P. Alvarado y M. T. Quezada (Ed.), *Infancia y discapacidad. Posturas críticas contemporáneas.* (79-110). El colegio de San Luis. https://www.researchgate.net/profile/Neyra-Alvarado-Solis/publication/381662963_Infancia_y_discapacidad_Posturas_criticas_contemporaneas/links/6679b4c91dec0c3c6fa2d2e2/Infancia-y-discapacidad-Posturas-criticas-contemporaneas.pdf#page=79

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones.* McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.

Secretaría de Educación Pública, (2010). Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención. *Dirección de Educación Especial.* México. http://campusdee.ddns.net/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf

Subirat, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varone, F. (2008). Análisis y gestión de políticas públicas. *Ariel.*

Torres, C. (2023). La incomprensión del modelo social de la discapacidad y su repercusión en las políticas públicas en México. En N. P. Alvarado y M. T. Quezada (Ed.), *Infancia y discapacidad. Posturas críticas contemporáneas.* (127-146). El colegio de San Luis. https://www.researchgate.net/profile/Neyra-Alvarado-Solis/publication/381662963_Infancia_y_discapacidad_Posturas_criticas_contemporaneas/links/6679b4c91dec0c3c6fa2d2e2/Infancia-y-discapacidad-Posturas-criticas-contemporaneas.pdf#page=128

Vélez-Latorre, L., y Manjarrés-Carrizalez, D. (2020), La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista colombiana de educación,* (78), 253-2297. https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902

Veliz, P., Martínez, M. J., Parra, H., y Garrido, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: Reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Actualidad investigativa en educación, 20*(2), 468-499. https://www.redalyc.org/journal/447/44765828016/

La implementación de políticas de permanencia universitaria en manos de las universidades públicas de México*

*Leydy Aleen Erazo Ñañez***

Resumen

Este proyecto de investigación analiza cómo tres Instituciones de Educación Superior Públicas (IES) estatales en México implementan políticas orientadas a la permanencia estudiantil, a partir de una perspectiva organizacional e interpretativa. En un contexto donde la expansión de la cobertura ha sido prioritaria, asegurar la permanencia resulta clave para garantizar el derecho a la educación superior.

El estudio se basa en trabajo de campo realizado en universidades beneficiarias de programas federales, mediante entrevistas a profundidad con autoridades y personal, observaciones y revisión documental. Desde el enfoque organizacional, se exploran las estructuras y trayectorias institucionales que configuran la implementación de programas de apoyo. A su vez, el enfoque interpretativo permite recuperar las experiencias y significados que administradores, docentes y estudiantes atribuyen a estas acciones, destacando tensiones, adaptaciones y resignificaciones.

Se emplea una metodología cualitativa de estudios de caso múltiples, que permite comparar instituciones con condiciones organizativas diversas. Los hallazgos muestran que, aunque existe un marco normativo común, las respuestas institucionales son heterogéneas y determinadas por factores como la especialización de áreas responsables, las dinámicas de gobernanza y las capacidades

* Línea temática: implementación y gestión.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Políticas públicas. Semestre 7. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
erazo25@gmail.com

de coordinación. También se identifican fricciones entre los requerimientos administrativos y las necesidades formativas.

Este estudio aporta al análisis de la implementación de políticas públicas en educación superior, visibilizando los desafíos que enfrentan las IES y ofreciendo insumos útiles para el diseño de políticas más contextualizadas y sensibles a las realidades organizacionales y a las voces de los actores que las ejecutan.

Palabras clave: políticas de expansión de cobertura, permanencia universitaria, implementación.

Introducción

La expansión de la cobertura en la educación superior ha sido una prioridad sostenida en las políticas públicas mexicanas de las últimas décadas. Bajo el principio del derecho a la educación, las acciones son no solo ampliar el acceso, sino también fomentar la permanencia y conclusión oportuna de los estudios universitarios. Sin embargo, múltiples investigaciones advierten que el énfasis en la matrícula no ha sido acompañado por un diseño robusto de políticas de permanencia, lo que ha derivado en altas tasas de deserción, especialmente entre estudiantes de sectores vulnerables. La efectividad de estas políticas depende, en gran medida, de las capacidades organizativas de las instituciones que las implementan y de las interpretaciones que los actores asignan a sus lineamientos y objetivos.

En este contexto, el presente estudio se propone analizar cómo tres Instituciones de Educación Superior Públicas (IES) estatales en México implementan políticas orientadas a la permanencia estudiantil, a partir de una doble perspectiva: organizacional e interpretativa. A través de un enfoque cualitativo y un diseño de estudios de caso múltiples, la investigación se centra en instituciones beneficiarias de programas federales U079, buscando comprender tanto las estructuras y procesos que median la implementación como las experiencias y estrategias que actores institucionales desarrollan en torno a dichas políticas.

El problema de investigación que guía este trabajo parte de la siguiente observación: aunque existe un marco normativo general sobre la expansión no existe un marco para la permanencia, las formas concretas de implementación varían considerablemente entre instituciones, lo que sugiere que las condiciones organizacionales internas y las interpretaciones de los actores influyen decisivamente en sus resultados. En consecuencia, las preguntas de investigación son:

¿Cómo influyen las estructuras y procesos organizativos de las IES en la implementación de políticas de permanencia estudiantil? ¿Qué significados y valoraciones asignan los actores institucionales a estas políticas? ¿Qué tensiones, adaptaciones o resignificaciones emergen en los procesos de implementación?

El estudio parte de los siguientes supuestos: (1) las IES no implementan de forma homogénea las políticas de permanencia, sino que las adaptan en función de sus capacidades organizativas y trayectorias institucionales; (2) los actores institucionales reinterpretan las políticas desde sus roles, experiencias y expectativas; y (3) las tensiones entre los requerimientos administrativos y las dinámicas formativas generan formas específicas de mediación y adaptación institucional.

Esta investigación busca contribuir al campo de estudios sobre políticas públicas en educación superior, al ofrecer una comprensión situada de los procesos de implementación, más allá de los diseños normativos y de los resultados cuantificables. Al hacerlo, se espera aportar evidencia empírica para el debate académico y para el diseño de políticas más sensibles al contexto organizacional y a las voces de quienes las ejecutan.

Desarrollo

En este estudio adopté un enfoque cualitativo, sustentado en un diseño de casos múltiples (Creswell, 2009; Yin, 2003), con el propósito de comprender cómo las universidades públicas autónomas interpretan y adaptan las políticas de expansión de cobertura, específicamente en su componente de permanencia estudiantil, dentro de sus dinámicas internas. Parto de la premisa de que las universidades son organizaciones con lógicas propias y alta autonomía, que modelan la implementación de las políticas.

Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo facilita una comprensión profunda y contextualizada de las IES y sus dinámicas de implementación de políticas de cobertura (Eisenhardt, 1989, Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2003). Este enfoque facilita la exploración de fenómenos sociales a partir del análisis de los procesos internos, a través de fuentes documentales, observaciones y diálogos con los actores involucrados (Creswell, 2009). Además, ofrece una visión integral de la interacción entre elementos de un fenómeno, en la que el conocimiento emerge de la interpretación de múltiples fuentes de datos y perspectivas.

El estudio de casos múltiples es una estrategia metodológica que permite analizar tanto las particularidades contextuales de cada universidad como los patrones compartidos y contrastes entre ellas (Glaser & Strauss, 1967; Yin, 2003; Eisenhardt, 1989). Este diseño permite identificar cómo cada institución adapta las políticas de permanencia estudiantil a su realidad organizativa, al tiempo que posibilita un análisis comparativo que enriquece la comprensión del fenómeno.

La implementación de políticas en universidades implica procesos de interpretación, por lo que adopté un enfoque interpretativo de Yanow (2001) que reconoce la diversidad de percepciones y comprensiones sobre las políticas públicas. Este enfoque me permite analizar cómo distintos actores universitarios construyen sentido en torno a las políticas de cobertura y permanencia estudiantil, sin asumir que una única visión es dominante. En el ámbito universitario, las instituciones son entornos organizacionales complejos, en los que las experiencias y percepciones de estudiantes, docentes, administradores y legisladores configuran las dinámicas internas (Capano, 2011; Weick, 1976). La educación superior (ES) se caracteriza por la coexistencia de múltiples interpretaciones de las políticas, lo que impacta su implementación y resultados (Lauen & Tyson, 2012; Spillane et al., 2012; Yanow, 2015). En el caso de México,las políticas de cobertura se encuentran atravesadas por ambigüedades entre su definición, diseño, procesos de implementación y los resultados esperados (Flores-Crespo & García, 2021).

En este sentido, el enfoque interpretativo me permite explorar cómo estos elementos contribuyen a la manera en que las universidades internalizan y operacionalizan las políticas de permanencia estudiantil dentro de sus estructuras organizativas.

Selección de casos

La selección de casos en este estudio se basó en un muestreo intencionado, guiado por criterios de relevancia, representatividad y viabilidad empírica. Estos criterios facilitaron abordar la riqueza de los datos y ampliar las oportunidades de aprendizaje en relación con la implementación de políticas en universidades públicas (Corbin & Strauss, 2014). La relevancia de los casos radica en su participación en la implementación de una política pública federal de expansión de cobertura orientada a la permanencia estudiantil, lo que permitió examinar

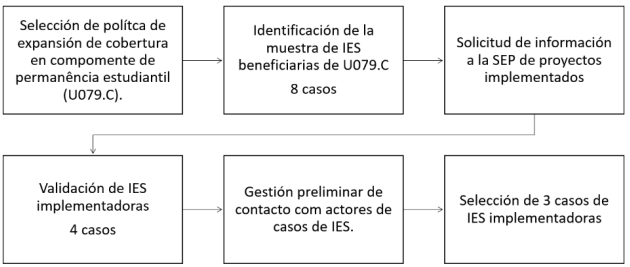
el papel activo de las universidades en la reconfiguración de una política de educación superior. La representatividad fue integrada al seleccionar exclusivamente instituciones beneficiarias del programa U079, asegurando la inclusión de universidades que ejecutaron recursos en el componente de permanencia estudiantil. La viabilidad empírica se determinó en función de la disponibilidad del acceso a la información documental y a la posibilidad de realizar trabajo de campo, priorizando aquellas universidades en las que se logró establecer contactos con actores estratégicos.

La integración de la muestra teórica de casos de universidades para estudiar comenzó en el año 2023 con una revisión en el portal de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de las instituciones beneficiarias del programa U079 en el año 2022 y 2023. En el año 2024 realicé una solicitud de acceso a la información pública a través del portal de transparencia con el fin de obtener los proyectos aprobados para la entrega de recursos del programa. Inicialmente, la muestra teórica incluyó cinco instituciones: el Instituto Tecnológico Superior de Lerdo (Durango), la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Sin embargo, tras verificar la documentación oficial, identifiqué el reporte de que cuatro universidades que figuraban como beneficiarias en la base de datos de la SEP no habían ejecutado recursos en el componente de permanencia estudiantil, por lo que fueron excluidas del estudio. Estas instituciones fueron la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Tecnológico de Chilpancingo, la Universidad Tecnológica de Tecámac y la Universidad Politécnica del Valle de México.

Una vez definida la muestra de posibles casos realice una fase preliminar del gestión en la que establecí contacto con actores estratégicos dentro de las universidades, quienes podrían facilitar el acceso a fuentes de información y a personal clave involucrado en la implementación del programa U079. Para ello, utilicé contactos institucionales y personales para enviar correos electrónicos y realizar llamadas telefónicas en las cuales presenté el proyecto de investigación, expuse el interés en realizar el trabajo de campo, envié documentación requerida, aclaré dudas y definí las agendas de trabajo.

A partir de esta gestión, confirmé la viabilidad del estudio en tres instituciones: la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Baja California. La

Universidad Autónoma de Guerrero fue excluida. La distribución geográfica en distintas regiones del país (norte y centro-sur) posibilitó el análisis comparativo de factores como las condiciones de contexto, las dinámicas institucionales y los modelos de gestión universitaria.



Trabajo de campo

El trabajo de campo constituyó una fase de la recolección de datos in situ para contrastar la información obtenida a través de documentos institucionales y ampliar la comprensión mediante entrevistas con actores. Se realizaron visitas a las sedes principales de las tres universidades analizadas. Estas visitas tuvieron como propósito conocer de primera mano las características estructurales de cada institución, su ubicación y distribución territorial, la organización interna de sus espacios y las dinámicas que emergen en su funcionamiento cotidiano. La observación directa permitió captar otros elementos complementarios a los reflejados en documentos oficiales, como interacciones espontáneas, información difundida para los estudiantes y prácticas administrativas en acción en sus respectivas universidades.



Durante el recorrido por las instalaciones, presté especial atención a la distribución de los espacios físicos, la presencia de infraestructura orientada a la permanencia estudiantil, la ubicación de las oficinas responsables de la implementación del programa y la forma en que estas áreas se integran en la estructura organizativa de la universidad. La información recopilada en estas visitas fue registrada en una bitácora de observación, en la que se documentaron descripciones detalladas, interacciones relevantes y reflexiones analíticas derivadas de la experiencia en campo.

Además de la observación, realicé entrevistas semiestructuradas con personal vinculado a la implementación del programa U079 en cada universidad. La selección de los participantes fue orientada por un criterio de priorizar actores involucrados en el diseño y ejecución del programa. Entre las personas entrevistadas se incluyeron miembros administrativos de la rectoría y docentes, quienes fueron contactados inicialmente a través de los facilitadores institucionales (*gatekeepers*) y, posteriormente, mediante un proceso "bola de nieve". Conforme avanzó el trabajo de campo y adquirí un mayor conocimiento del contexto e incluí actores cuya perspectiva enriqueciera el análisis.

Las entrevistas se estructuraron en torno a tres ejes principales: (1) la población estudiantil de licenciatura y sus características, (2) los servicios y apoyos que la universidad ofrece para la permanencia, y (3) la relación de la universidad con el gobierno en la implementación del programa de ampliación de cobertura en el componente de permanencia U079. La mayor parte de las entrevistas fueron realizadas de manera presencial durante la visita, lo que me permitió captar matices en la interacción y referencias contextuales que habrían son más difíciles de asimilar en un formato remoto. Un par de entrevistas fueron realizadas a distancia por la conveniencia en los horarios y fechas.

Si bien el acceso a la mayoría de los entrevistados fue facilitado por el contacto con actores clave en las universidades, se presentaron dificultades en la coordinación con algunos perfiles específicos, como rectores y personal de planeación, cuyo tiempo y disponibilidad resultaron limitados. No obstante, la información obtenida de los demás entrevistados permitió reconstruir las dinámicas organizativas y las estrategias de implementación del programa en cada institución.

La mayor parte de los participantes pertenecen al sector administrativo o desempeñan funciones mixtas entre docencia y administración. Además, se in-

cluyeron entrevistas con estudiantes para obtener una perspectiva más amplia sobre las experiencias de los estudiantes durante su formación universitaria.

Contexto de los casos de estudio de IPES

Las IPES tomadas como casos de estudio comparten una serie de características que las distinguen dentro del conjunto de 35 IPES del sistema de educación superior en México. Su condición de instituciones autónomas y descentralizadas les otorga una flexibilidad en la gestión y toma de decisiones, lo que les permite adaptar las políticas públicas a las necesidades de sus comunidades académicas y regionales (Acosta, 2020; Enders & Musselin, 2008; Musseli, 2013). La descentralización ha facilitado la implementación de estrategias de vinculación con los sectores sociales, estatales y productivos (Acosta, 2022). En términos de financiamiento, estas universidades dependen de subsidios federales y estatales, lo que evidencia una relación instrumental para la obtención de recursos de sostenimiento y el cumplimiento de la normativa del sector público (Álvarez, 2023; Mendoza, 2022). Aunque la legislación establece un esquema de financiamiento del 50 % por parte del gobierno federal y el 50 % por parte del gobierno estatal, en la práctica esta proporción varía en función de la situación económica y política de cada entidad federativa.

La estructura organizativa de estas IPES se desarrolla en una distribución territorial policéntrica, resultado de los procesos de expansión del sistema de educación superior en México (Acosta, 2020). Las universidades están conformadas por una sede central de mayor extensión, ubicada en la capital del estado, complementada por múltiples campus en la misma ciudad y en otros municipios del estado. Este marco de distribución da lugar a variaciones en los modelos de gestión interna, aunque en todas se reconoce a la rectoría y sus dependencias como los organismos a la cabeza de la coordinación universitaria. Esta cabeza es quien asume la responsabilidad sobre la implementación de programas y estrategias federales financiados con recursos extraordinarios está centralizada en la rectoría, que actúa como un intermediario de implementación entre los programas definidos por la SEP y las acciones internas adoptadas en las facultades académicas.

En términos funcionales, estas universidades cuentan con personal que desempeña tanto funciones de gestión como de docencia. La distribución de estas responsabilidades varía según el sistema organizativo de cada institución.

En algunos cargos, la separación entre funciones académicas y administrativas es exclusiva, mientras que en otros, un mismo actor puede desempeñar ambos roles, dependiendo de las necesidades y características de cada sede. En el ámbito de la formación académica, la toma de decisiones ocurre a través de lineamientos de la universidad que operan en estructuras descentralizadas y colegiadas, donde cada facultad tiene autonomía en la gestión curricular y en la definición de estrategias de investigación. La oferta educativa de estas instituciones se caracteriza por su amplitud, abarcando alrededor de diez áreas del conocimiento y consolidándose como actores clave en la educación superior de sus respectivas regiones.

Las universidades seleccionadas presentan un tamaño de matrícula amplio que, para 2024, osciló entre los 30,000 y los 96,000 estudiantes en el nivel licenciatura, reflejando una alta capacidad de cobertura a nivel estatal. Los modelos de admisión de estudiantes se basan en un proceso selectivo con examen de ingreso, en el que la asignación de cupos se define por el puntaje obtenido y la disponibilidad de plazas en cada programa académico. Una vez aceptados en la universidad, los estudiantes pagan una cuota semestral que les permite acceder a una serie de servicios institucionales, tanto académicos como de bienestar estudiantil. Estos servicios incluyen tutorías, orientación académica, actividades extracurriculares y cobertura de salud a través del IMSS o el ISSSTE. En algunas sedes, las universidades también ofrecen servicios de transporte y apoyo financiero, aunque las condiciones de acceso a estos beneficios varían en función del contexto institucional. En su conjunto, estos elementos configuran un sistema de bienestar estudiantil que busca favorecer la permanencia y el desarrollo integral de los estudiantes, ofreciendo un marco adecuado para analizar la implementación de políticas públicas orientadas a este propósito.

Estrategia de análisis

En esta sección busca describir los elementos clave que guían la interpretación de los datos. En primer lugar, expongo la unidad de análisis, definida como la estructura organizativa y los procesos internos a través de los cuales las universidades implementan la política de permanencia estudiantil, considerando la interacción entre cargos, procedimientos, objetivos y resultados. A continuación, describo los niveles de análisis empleados para examinar la política desde diferentes dimensiones: el nivel normativo, que abarca la revisión documental

de regulaciones y lineamientos institucionales; el nivel organizativo, enfocado en la estructura interna y las dinámicas de implementación; y el nivel de actores, que atiende las percepciones e interpretaciones de quienes participan en la ejecución de la política. Finalmente, señalo las formas de recolección de información utilizadas en el estudio, incluyendo la revisión de documentos institucionales, la observación de prácticas en las universidades y el análisis de entrevistas y grupos focales con actores clave, lo que permite una aproximación integral a la implementación de la política pública en el contexto universitario.

Consideraciones finales

Los resultados preliminares obtenidos a partir del análisis cualitativo de entrevistas, observaciones y documentos institucionales confirman la pertinencia del enfoque organizacional e interpretativo asumido en esta investigación. Desde una perspectiva organizacional, se ha observado que las capacidades internas de las IES para implementar políticas de permanencia están mediadas por sus estructuras de gobernanza, trayectorias institucionales y experiencias previas en la gestión de programas federales. En las instituciones analizadas, los equipos responsables de la implementación cuentan con una alta especialización técnica, lo que ha facilitado la incorporación de ciertas acciones, pero también ha generado rigideces frente a lineamientos nuevos o ambiguos. Asimismo, las tensiones entre los tiempos, formatos e indicadores de los programas federales y las lógicas institucionales internas evidencian una fricción constante entre las exigencias de la política y las dinámicas organizativas.

Desde el enfoque interpretativo, el trabajo de campo ha permitido identificar que las percepciones y significados atribuidos por los actores institucionales a las políticas de permanencia no son homogéneos. Mientras algunos actores consideran que estas políticas refuerzan compromisos históricos con la equidad, otros las perciben como imposiciones administrativas que desdibujan el sentido formativo de las universidades. Estas diferencias interpretativas condicionan las formas de apropiación de los programas y iluminan sobre las estrategias de adaptación que emergen localmente. De este modo, los resultados parciales dan cuenta de cómo las políticas de permanencia son resignificadas en función de las condiciones organizacionales específicas, los marcos de sentido de los actores y las posibilidades materiales disponibles, en línea con los objetivos planteados por esta investigación.

Referencias

Acosta Silva, A. (2020). Autonomía universitaria y estatalidad. *Revista de la Educación Superior, 49*(193), 1–23. https://doi.org/10.36857/resu.2020.193.1343

Acosta Silva, A. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles Latinoamericanos, 30*(59), 189–215. https://doi.org/10.18504/pl3059-007-2022

Capano, G. (2011). Government continues to do its job. A comparative study of governance shifts in the higher education sector. *Public Administration, 89*(4), 1622–1642. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01936.x

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4th ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review, 14*(4), 532–550.

Enders, J., & Musselin, C. (2008). Back to the future? The academic professions in the 21st century. In OECD (Ed.), *Higher Education to 2030. Volume 1: Demography* (pp. 125–150). OECD Publishing.

Flores-Crespo, P., & García, C. (2021). *Análisis de la política en educación superior bajo el gobierno de AMLO: ¿Cambio, continuidad o regresión?* Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Lauen, D. L., & Tyson, K. (2012). Persuasion, prominence, and policy: The influence of the rhetoric and representation of education data. *Teachers College Record, 114*(3), 1–35.

Martínez-Rizo, F. (2022). *Política educativa y estructuras institucionales en la educación superior mexicana*. Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, J. (2022). *La educación superior en México: Expansión, diversificación y financiamiento en el periodo 2006–2021*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

Musselin, C. (2013). Redefining the relationships between academic profession and universities: A sociological perspective. *European Review, 21*(S1), S3–S13. https://doi.org/10.1017/S1062798713000119

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2012). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387–431.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE Publications.

Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1–19. https://doi.org/10.2307/2391875

Yanow, D. (2001). *Interpretive Institutional Research*. In B. G. Peters & J. Pierre (Eds.), *The Handbook of Public Administration* (pp. 409–420). SAGE Publications.

Yanow, D. (2015). *Interpretación y método: Fundamentos de investigación interpretativa en ciencias sociales*. Universidad de Guadalajara.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

Prácticas de gestión escolar en educación secundaria: narrativas de directores escolares, una contienda permanente hacia una escuela de calidad*

*Perla Xóchitl Martínez Serrano***

Resumen

La presente ponencia pretende mostrar la importancia de la narrativa, como metodología en el registro de las trayectorias profesionales de dos directivos en contextos situados adversos y que han conseguido alcanzar una considerable mejora de la calidad en la educación de sus centros escolares, situación que se ha convertido en una prioridad en las políticas públicas, no sólo en México, también en otros países. Abordar de manera particular su desempeño, construcciones y significados, merece un análisis frente a sus prácticas, ya que es imprescindible para un cambio cultural en las instituciones educativas, la forma en que se percibe y se define. Abordando el papel de la gestión escolar y su relación con nociones e ideas esenciales sobre la organización, tales como la autoridad, el liderazgo, la participación y la autonomía, entre otros es que surge el interés por comprender su naturaleza, identificando por medio de la dialéctica su transformación y búsqueda constante para crear entornos escolares inclusivos y equitativos, donde docentes, estudiantes, padres de familia en colectividad, tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en beneficio de la educación. Un devenir colaborativo que permita una transformación que revitalice la cultura de las instituciones, promoviendo la participación, la democratización y la responsabilidad compartida en torno a los resultados académicos. Por tanto, hacer un recorrido de las funciones de los directivos,

* Línea temática: prácticas de gestión escolar.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación.
perla.martinez@isceem.edu.mx

se convierten en una valiosa fuente de información sobre cómo implementan actualmente estas prácticas, de sus adaptaciones y transformaciones a lo largo del tiempo mediante la metodología de la narrativa.

Palabras clave: narrativas, gestión directiva, prácticas, organización escolar, liderazgo.

Introducción

El objetivo del trabajo es definir las categorías que darán sustento a la investigación y la recuperación de las trayectorias de dos directivos escolares de escuelas secundarias como sujetos sociales, a través de la narrativa, como una propuesta metodológica situada desde los fundamentos epistemológicos de la hermenéutica, con el objetivo de plantear una ruta de construcción social de conocimientos científicos que surge de las propias voces de los participantes.

En un primer momento hacer un breve recorrido de la narrativa como proceso de construcción social, resultado que emana del proyecto de investigación: "Análisis de las prácticas de gestión administrativa y pedagógica en dos escuelas secundarias del municipio de Tecámac y San Martín de las Pirámides", por lo que se hace una revisión de la metodología que busca recuperar los procesos y prácticas administrativas y pedagógicas que llevan a cabo dos directivos de escuelas secundarias en contextos situados. En la búsqueda de realizar buenas prácticas en el ámbito educativo, comprender sus narraciones y como enfrentan su labor al tratar de asumir las políticas educativas para elevar la calidad de la educación, con ciertas particularidades y adecuaciones en las formas de gestión escolar y de cómo la aplican.

Es por ello que la narración se sitúa en el entramado de la existencia, para relatar vivencias, fundamentales para la humanidad, dando significado a lo vivido, lo que la relaciona sin remedio con lo biográfico; buscando organizar las vivencias propias o ajenas en líneas de tiempo; la reflexión acerca de la vida en búsqueda de enlaces. Además, la narración influye en las relaciones, tanto personales como sociales, fortaleciendo la identidad, estudiando con detalle para comprender las suposiciones que han sido la base de los conceptos sociales en los que se basa, la experiencia que muestran los sistemas morales que no se expresan directamente, así como su lado político, cultural y social entre otros.

El segundo punto para abordar es el concepto de gestión escolar, como un proceso que resalta la relevancia del trabajo en equipo y se enfoca en diseñar,

organizar y evaluar las actividades de enseñanza. Se entiende como la capacidad de formular nuevas normas dentro de la institución, involucrando a toda la comunidad educativa a través de métodos de participación que apoyan las labores de los docentes mediante la creación de iniciativas educativas que se adapten a las necesidades y particularidades de cada escuela. En un esfuerzo por establecer una idea inicial de la comprensión de la realidad y captar la conexión entre el conocimiento y la experiencia de los directivos educativos, adoptando una idea que promueva cambios y que sea visionaria frente a los retos de la administración en las instituciones educativas de la actualidad, un análisis comparativo que será posible recuperar de la narrativa autobiográfica de dos directivos.

Tener la posibilidad de comprender qué tiene en común la gestión escolar de dos instituciones, vicisitudes a las que se han enfrentado, no sólo los procesos que han permitido salir victoriosos, también los complejos, conocer sus estrategias y decisiones en común; evidencias de sus resultados; así cómo, quién o quiénes fueron factores determinantes para hacerlos realidad. Reconociendo el tipo de influencias que favorecieron su permanencia y continuidad escolar para construir el tipo de gestión de estos sujetos. Este trabajo pretende responder las siguientes preguntas: ¿Es posible que la biografía narrativa sea una metodología que posibilite el análisis de los procesos de gestión de los directivos escolares?, ¿Indagar en la vida de un docente a través de sus narrativas aporta elementos que puedan repercutir en la mejora de sus prácticas de otros docentes?, ¿Es posible afirmar que las personas con un liderazgo pueden encaminarse al logro de objetivos?

La narrativa como una ruta de construcción social

La literatura griega antigua jugó un papel clave en el surgimiento de la narrativa, con cuentos contados por Homero, como la Odisea y la Ilíada, esta última, Aristóteles la utilizaría en su "Poética que viene del término poe, que significa hacer o crear, habla sobre la naturaleza del hombre y su disposición a imitar el mundo a través de expresiones vocales, gráficas o mímicas. Esto llevó a comprender que un poeta es alguien que hace, un creador y, a la vez, un imitador, elementos que contribuyeron a darle peso a la narración, simbolizando las realidades, las cuales se basan en la conversación, transformando la realidad en un texto.

El estudio de las narraciones se constituye como método de investigación de corte cualitativo, que en sus inicios presenta una historia muy cautivadora. Para tener un breve panorama histórico, en Europa de la Edad Media la narrativa se gestaba principalmente a partir de recuerdos y relatos sobre las costumbres de héroes legendarios y sus proezas de esos tiempos.

Luego, Ricoeur retoma la Poética de Aristóteles para subrayar la importancia del sujeto que realiza la acción. Esta acción, influenciada por las ideas de Heidegger, se convierte en algo humano dentro de la dimensión del tiempo, Es así que Ricoeur propone que "la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible" (pp. 10-11). Es por tanto que cada acción y etapa de los participantes, se vuelve una posibilidad de interpretación que nos lleve a mejorar el presente.

Como método, puede interpretarse como una disciplina enfocada en la comprensión, ya que estos relatos, narrativas e historias de vida se presentan como una estrategia teórico-metodológica que permitirán evidenciar las subjetividades de los individuos, así como los significados que generan en relación con los conocimientos relacionados con sus actividades y ocupaciones diarias.

Narrar implica compartir, describir o proporcionar información acerca de un tema. Esta acción es relevante tanto para quien narra como para el oyente o lector. Narrar es un proceso que estimula la reflexión para comprender mejor las vivencias y encontrar los significados que emergen de la relación que las personas establecen con su entorno.

Un estudio narrativo en contraposición a los patrones de las ciencias positivistas, como una propuesta metodológica centrada en los conceptos básicos epistemológicos de la hermenéutica, con el objetivo de obtener el conocimiento científico de los caminos de diseño social de las voces de los participantes, argumentando sobre el enfoque teórico y metodológico que da sustento a la investigación, cuestionando la viabilidad de una aproximación a lo social que reconozca la particularidad de los fenómenos inherentemente humanos, no con la finalidad de explicar el objeto ni de descubrir leyes universales, sino con el objetivo de comprender el objeto y, al mismo tiempo, el valor del conocimiento que este ofrece.

La investigación debe buscar un camino que genere una nueva relación entre el ser y el ambiente, ocasionando un giro ontológico. Cada vivencia se forma a partir de una interacción entre lo "subjetivo" y lo "objetivo", entre la esencia de

cada persona y su entorno; no se trata únicamente de lo físico ni de lo mental. Como Biglia y Bonet-Martí (2009) señalan, en estas narraciones biográficas no se busca" narrar las historias de otras" (p.6), sino narrativizar el diálogo que se ha producido en nuestras intersecciones y, favorecer que las narrativas propuestas puedan ser transformadas y/o subvertidas por otras subjetividades y colectividades. Por lo que resulta necesario tener presente que es a finales del siglo XIX y comienzos del XX cuando Dilthey y Rickert impulsaron nuevas formas de adquirir conocimiento en las ciencias del espíritu, que eran totalmente diferentes a lo que se comprendía como positividad, un espacio para las subjetividades y estos encuentros.

Una metodología que perdura: La narrativa

El uso sistemático de la metodología narrativa autobiográfica es un fenómeno de varias décadas, sin embargo, es una manera de relacionarnos con el pasado y al mismo tiempo con el presente y el futuro. Como metodología de investigación social cualitativa que se basa en entrevistas a testigos y sujetos directos del acontecer contemporáneo sobre las valoraciones de sus experiencias de lo vivido, rescatando lo subjetivo. Es ir directamente a la fuente viva, a los actores directos, es la escucha directa. De este modo el relato permite generar narraciones verosímiles que dan cuenta de lo vivido "como si se hubiera estado allí" (Hernández y Rifá, 2011, p.15). Por tanto, la narrativa es:

> Una historia que les permite a las personas dar sentido a sus vidas. Consiste en un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto. (citado por Ministerio de Educación Nacional, 2012, p.16).

La narrativa autobiográfica permite además de abrir heridas, plantear una mirada distinta a la forma en que nos relacionamos con los demás, aportando nuevas ventanas para producir saberes desde lo dialógico y polifónico. En múltiples circunstancias, nuestros relatores, al reconstruir su propia trayectoria, hallan su propio camino y el objetivo de su vida con mayor conciencia y responsabilidad. Como plantea Anna Richert (1993),"escuchar las ideas de otros, tal como escuchar las propias ideas, entrega una poderosa oportunidad de aprendizaje" (p.196). Esto nos señala que se construye conocimiento tanto individual como colectivo que nos acerca a las realidades sociales de un mundo tan complejo como el actual, y nos proporciona la posibilidad de escuchar y

participar en los procesos subjetivos e intersubjetivos que constituyen la identidad de lo que significa ser el director escolar.

Una contienda permanente: prácticas de gestión escolar

El concepto de gestión escolar data de los años ochenta en América Latina. En el caso particular de México, las modificaciones se han centrado en reformas educativas cuyo propósito es impulsar mejores condiciones de aprendizaje y de infraestructura, todo esto bajo el amparo y fomento de la calidad educativa; no obstante, para impulsarla, era necesario cambiar las formas de dirigir las instituciones educativas, utilizando una nueva gestión educativa.

Históricamente, el director técnico de cada plantel ha sido el responsable de establecer este vínculo con las autoridades educativas y de liderar la organización del centro para aplicar el modelo educativo oficial. No obstante, en años recientes, el perfil del director ha ido evolucionando en respuesta a la transformación que ha experimentado el sistema educativo. Por ello, es crucial entender los principios que le proporcionan identidad, ya que es una figura saturada de responsabilidades y compromisos que son poco visibles, pero en la primera queja fuertemente sancionados.

La educación siempre se enfrentará a transformaciones profundas, estará sometida a la cambiante dinámica social y a las innovaciones tecnológicas. Por tanto, recabar los principales referentes teóricos y la construcción conceptual surgirá del trabajo investigativo a partir de las significaciones, los sentidos y las comprensiones desde las prácticas pedagógicas y administrativas que deben garantizar las demandas de eficiencia, equidad y calidad educativa, una recopilación que darán los directivos participantes del estudio de dos escuelas públicas ubicadas en contextos situados.

La gestión educativa es el área destinada a planificar los proyectos pedagógicos y hacer todo lo posible para que dichos planteamientos sean exitosos, este proceso incluye actividades financieras, cómo actividades prácticas, por lo que para entender esto de forma más detallada es clave reconocer qué pasos conforman la gestión escolar. La finalidad de identificar estas decisiones que han optimizado los procesos educativos, considerando las necesidades de los estudiantes y de profesores, en una constante búsqueda de la mejora de los procesos pedagógicos, contemplando el diseño de un proyecto educativo ins-

titucional, liderazgo compartido, aplicación de técnicas organizacionales y los referentes contextuales de cada institución en sus dimensiones sociales, políticas y culturales.

El liderazgo del directivo

El liderazgo directivo "lo podríamos describir como el proceso de influir en la actividad de un individuo o un grupo con el intento de que se realicen metas en una situación dada. Está más orientado a dar sentido a todas las actividades de la organización" (Díez, Terrón, Valle y Centeno 2002, p.487). Es fundamental en el progreso educativo, su habilidad, perspectiva positiva, proactiva y transformadora, influirá en los resultados de la mejora de la calidad de la institución. Desafortunadamente en la medida que los directivos adquieren más conocimiento y experiencia, es cuando aumenta su habilidad para liderar y gestionar sus operaciones, de ahí la importancia de compartir elementos sustanciales que refuercen estas habilidades que regularmente no se socializan, mostrar empatía por los que preceden, no sólo en la parte pedagógica, también en las administrativas.

Entonces, se deduce que el liderazgo directivo es esencial en la administración de organizaciones y profesores, su objetivo es fomentar el crecimiento profesional, el seguimiento, la retroalimentación y la evaluación, enfrentando todas las dinámicas que giran en torno a la institución, el directivo no pueden abandonar, debe conocer la parte administrativa, pero además situarse en la posición de educador, desempeñar sus tareas y cumplir con sus obligaciones, revisar los lineamientos, prepararse y enseñar con el ejemplo, no pedir nada que no esté dispuesto a dar.

Finalmente, el objetivo va más allá de que los estudiantes adquieran más y mejor conocimiento, se trata de construir una comunidad colectiva con valores, respeto y responsabilidades que girarán en torno a todo el contexto: alumnos, docentes y comunidad.

A manera de cierre

Para Flores (2022) "recuperar la experiencia para comprender su significado y construir sentido con base en el cual sentar los andamios que permitan dialogar con los referentes teóricos, acerca de la gestión escolar y liderazgo directivo, su-

perando las inercias de prácticas tradicionales y en lo posible retornar a la práctica con un sentido reflexivo, propositivo y transformador" (p.16). La narrativa se convierte en el espacio metodológico que permitirá recuperar la información de los participantes.

A pesar de que las investigaciones en gestión escolar han cambiado a lo largo del tiempo, pasando de un modelo centrado en lo gerencial, a un modelo humanista, hago hincapié en desarrollar instrumentos que permitan entender la posibilidad de preparar de un modo distinto a los docentes que asumirán un cargo tan importante, no sólo ahondar en la investigación, sino hacer valer de manera efectiva los aportes con la sociedad.

Conclusiones

Es necesario abrir espacios para construirnos juntos, no perder la memoria, re-conocernos y recordar que es posible recuperar mediante las narrativas elementos que nos acerquen a la tan deseada calidad educativa, compartiendo experiencias, esas que alimentan, las que nutren, las que guían, y también esas que pesan, las que han permitido un aprendizaje, situaciones que no se esperaban.

El propósito al finalizarlo es conocer, contrastar y analizar estas trayectorias académicas en el logro de sus metas, tomando en cuenta los obstáculos por los que tuvieron que transitar. Al mismo tiempo, está presente el deseo de que impacte en otros lectores y quienes estén en una situación similar al llegar a un puesto lleno de vacíos e incertidumbre, logrando el reajuste de una visión de resignación a visión comprometedora para el alcance de objetivos. Una investigación diseñada por medio de una rigurosa hermenéutica y tratar de captar las subjetividades con el apoyo de la narrativa, que buscan develar esta urdimbre que esta metodología "La Narrativa autobiográfica" es capaz de aportar.

Referencias

Biglia, B. Y Bonet-Martí, J. (2009): "La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida". Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10,1, 73 párrafos

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa (Eds.), Déjame que te cuente (pp.11-59). Barcelona: Laertes.

Díez, E. J.; Terrón, E.; Valle, R. E.; Centeno, B. (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. Revista Complutense de Educación, 13 (2), pp. 485-513. https://dialnet.unirioja.es.

Flores, M. (2022). La gestión escolar del directivo en el contexto de la nueva escuela mexicana.

Hernández, F., Riffa, M. (coord.) (2011): Investigación Narrativa y Cambio Social. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007 a.) *¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?* Buenos Aires, Argentina: Colección de materiales pedagógicos.

Richert, A. (1993): "Voice and Power in Teaching and Learning to Teach", En Valli, L. (Ed.) Reflective Teacher Educator. Cases and Critics, New York, University of New York Press, pp. 187-197

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un relato en busca de narrador. Ágora, 25(2), 9–22.

ÁREA TEMÁTICA 11
EDUCACIÓN SUPERIOR Y CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN

Implementación de un modelo de enseñanza aprendizaje en habilidades en microcirugía para estudiantes de pregrado*

*Paul Robledo Madrid***

Resumen

Este proyecto busca evaluar la efectividad de un modelo de enseñanza-aprendizaje en microcirugía para estudiantes de medicina de pregrado. Mediante un estudio cuasi-experimental, 60 alumnos participarán en un programa intensivo de 8 horas que combina teoría y práctica. Se emplearán simuladores y modelos biológicos, con evaluación objetiva usando la escala OSATS y rúbricas. El programa, basado en el constructivismo y el aprendizaje experiencial, integra tecnologías como simuladores virtuales y microscopios digitales.

Se anticipa que este modelo mejorará significativamente las habilidades motoras finas, el dominio de técnicas microquirúrgicas y el pensamiento tridimensional. Aunque se prevén desafíos de recursos y tiempo, la introducción temprana de estas habilidades establece un precedente para reformar la educación médica, preparando a futuros cirujanos con competencias avanzadas.

Palabras clave: microcirugía, pregrado, estudiantes de medicina, habilidades quirúrgicas.

Introducción

La microcirugía, pilar de intervenciones quirúrgicas de alta precisión en estructuras microscópicas, representa un desafío educativo fundamental en la forma-

* Línea temática: investigación y educación superior: problemas, evolución, redes y comunidades de investigación científica.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 100%.

** Maestría en educación y enseñanza, Facultad de Ciencias, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
drpaulrobledo@gmail.com

ción médica de pregrado. Como educador y microcirujano experimentado, reconozco que la adquisición de estas habilidades trasciende la mera destreza técnica; implica el desarrollo de un conjunto de competencias que enriquecen la práctica médica en múltiples especialidades. La complejidad técnica, la necesidad de recursos especializados y la curva de aprendizaje empinada demandan un enfoque educativo innovador y estructurado.

Este proyecto propone implementar y evaluar un modelo de enseñanza-aprendizaje en habilidades microquirúrgicas, específicamente diseñado para estudiantes de medicina de pregrado. Este modelo se fundamenta en la evidencia actual, que subraya la importancia de la simulación y la evaluación objetiva en la adquisición de competencias microquirúrgicas (Moran et al., 2023; Ozturk et al., 2023). La integración de la simulación, desde modelos físicos hasta la realidad virtual (Ramachandran et al., 2023), permite a los estudiantes practicar y perfeccionar sus habilidades en un entorno controlado, minimizando el riesgo para los pacientes.

La validación de modelos de microcirugía en la formación y la evaluación de la competencia (Chan et al., 2023) es crucial para garantizar que los estudiantes alcancen un nivel de destreza adecuado. Además, la implementación de un sistema de entrenamiento de simulación de microcirugía bien estructurado complementa cualquier programa de entrenamiento quirúrgico (Ghanem et al., 2023). La meta es clara: fomentar la adquisición temprana de estas competencias, no solo para beneficiar a los futuros cirujanos, sino también para cultivar habilidades motoras finas y precisión manual, invaluables en diversas especialidades médicas.

La educación en microcirugía, en la era del entrenamiento basado en competencias (Horváth, 2024), nos impulsa a buscar la excelencia en la formación de nuestros estudiantes. Un programa estructurado desde el pregrado podría significar una ventaja competitiva para los estudiantes y una mejora sustancial en la calidad de la educación médica. En última instancia, nuestro objetivo es formar médicos competentes, capaces de enfrentar los desafíos de la cirugía moderna con confianza y precisión."

Desarrollo

Este estudio prospectivo, cuasi-experimental, evaluará el impacto de un modelo educativo estructurado en habilidades microquirúrgicas en estudiantes de

medicina de pregrado, mediante una evaluación pre y post intervención. La muestra del estudio se compondrá de 60 estudiantes, seleccionados por semestre académico y que cursen la materia de cirugia. La intervención educativa consistirá en taller teórico practico, de 8 horas, con una evaluación previa y posterior a el taller sobre los conocimientos e intereses obtenidos de esta actividad académica. Se hará especial énfasis en la simulación, utilizando modelos físicos y, de ser posible, realidad virtual, siguiendo las recomendaciones de Ramachandran et al. (2023) y Wang et al. (2024), para maximizar la transferencia de habilidades al entorno clínico.

La fase práctica se diseñará para desarrollar competencias específicas en microcirugía, como sutura de vasos sanguíneos, anastomosis, manipulación de instrumentos microquirúrgicos. Se utilizará la escala OSATS (Objective Structured Assessment of Technical Skills) para evaluar objetivamente las habilidades técnicas de los estudiantes, tal como lo recomiendan Moran et al. (2023) y Ozturk et al. (2023). Adicionalmente, se administrarán cuestionarios de autoeficacia para medir la confianza de los estudiantes en sus habilidades, y se registrarán el tiempo y la precisión en la ejecución de las tareas prácticas. La evaluación continua permitirá ajustar el modelo educativo según las necesidades de los estudiantes.

Para el análisis estadístico, se utilizarán pruebas no paramétricas, como la prueba de Wilcoxon para comparar las puntuaciones de OSATS, autoeficacia, tiempo y precisión antes y después de la intervención. Se calcularán los coeficientes de correlación de Spearman para evaluar la relación entre las variables de evaluación. Se realizará un análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA) para determinar si existen diferencias significativas en la adquisición de habilidades a lo largo del tiempo. Todos los análisis se realizarán con un nivel de significancia de $p < 0.05$.

Consideraciones finales

La implementación de este protocolo es un paso crucial hacia la modernización de la educación médica. Si bien anticipamos desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos y la integración curricular, los beneficios potenciales son innegables. La adquisición temprana de habilidades microquirúrgicas no solo perfecciona la destreza técnica, sino que también fomenta un pensamiento crítico y una precisión que trascienden la especialidad quirúrgica. Los resultados

de este estudio nos proporcionarán datos valiosos sobre la viabilidad y la eficacia de esta propuesta educativa, sentando un precedente para futuras reformas curriculares. Además, considero que el impacto que este estudio pueda traer a la comunidad de la microcirugía es invaluable para impulsar mejoras a nivel global.

La evaluación utilizando herramientas como la escala OSATS y el análisis estadístico adecuado, nos permitirá cuantificar el progreso de los estudiantes y la efectividad de la intervención educativa. Espero observar mejoras significativas en las habilidades técnicas, la autoeficacia y el rendimiento general de los estudiantes. Más allá de los resultados cuantitativos, este proyecto busca cultivar una nueva generación de cirujanos con una base sólida en microcirugía, capaces de enfrentar los desafíos del futuro con confianza y competencia. Se busca que este estudio abrirá nuevas vías para la enseñanza de habilidades quirúrgicas avanzadas en el pregrado, enriqueciendo la formación médica y mejorando la atención al paciente.

Referencias

Abi-Rafeh, J., Xu, H. H., Kazan, R., Tevlin, R., & Furnas, H. (2024). Modelos de lenguaje grande e inteligencia artificial: Una introducción para cirujanos plásticos sobre las aplicaciones demostradas y potenciales, promesas y limitaciones de ChatGPT. Aesthet Surg J, 44(3), 329-343. https://doi.org/10.1093/asj/sjad260

Atkinson, C. J., Seth, I., Xie, Y., Ross, R. J., Hunter-Smith, D. J., Rozen, W. M., & Cuomo, R. (2024). Rendimiento del modelo de lenguaje de inteligencia artificial para consultas intraoperatorias rápidas en cirugía plástica: ChatGPT y el colgajo perforante epigástrico inferior profundo. J Clin Med, 13(3), 900. https://doi.org/10.3390/jcm13030900

Eley, C. L., Palaniappan, V., Carter, A., et al. (2024). Ensayo controlado aleatorizado del entrenamiento con auriculares de realidad virtual inmersiva (IVR) de CMR en comparación con el aprendizaje electrónico para la configuración del robot CMR versius en el quirófano. J Robot Surg, 18(1), 143. https://doi.org/10.1007/s11701-024-01885-y

Hameed, M. S., Kiani, P., Kugamoorthy, P., et al. (2024). Valor educativo de un novedoso dispositivo de telestración para el entrenamiento quirúrgico: un en-

sayo controlado aleatorizado. Surg Endosc, 38(8), 4633-4640. https://doi.org/10.1007/s00464-024-10972-y

Lim, B., Seth, I., Xie, Y., Kenney, P. S., Cuomo, R., & Rozen, W. M. (2024). Explorando lo desconocido: Evaluación del rendimiento de ChatGPT en el descubrimiento de aspectos novedosos de la cirugía plástica y la identificación de áreas para la innovación futura. Aesthet Plast Surg, 48(13), 2580-2589. https://doi.org/10.1007/s00266-024-03952-z

Møller, L., Olsen, R. G., Jørgensen, L., et al. (2024). Entrenamiento y educación de enfermeras de quirófano en cirugía asistida por robot: una revisión sistemática. Surg Endosc, 38(12), 7024-7036. https://doi.org/10.1007/s00464-024-11335-3

Othman, D., & Kaleem, A. (2024). El papel intraoperatorio de la inteligencia artificial en la cirugía general: una revisión sistemática. Cureus, 16(11), e73006. https://doi.org/10.7759/cureus.73006

Pavone, M., Seeliger, B., Teodorico, E., et al. (2024). Procedimientos quirúrgicos robóticos guiados por ultrasonido: una revisión sistemática. Surg Endosc, 38(5), 2359-2370. https://doi.org/10.1007/s00464-024-10772-4

Pressman, S. M., Borna, S., Gomez-Cabello, C. A., Haider, S. A., Forte, A. J. (2024). AI en Cirugía de Mano: Evaluación de grandes modelos de lenguaje en la clasificación y manejo de lesiones de mano. J Clin Med, 13(10), 2832. https://doi.org/10.3390/jcm13102832

Pressman, S. M., Borna, S., Gomez-Cabello, C. A., Haider, S. A., Haider, C. R., & Forte, A. J. (2024). Aplicaciones clínicas y quirúrgicas de grandes modelos de lenguaje: una revisión sistemática. J Clin Med, 13(11), 3041. https://doi.org/10.3390/jcm13113041

Tian, D., Jiang, S., Zhang, L., Lu, X., & Xu, Y. (2024). El papel de los grandes modelos de lenguaje en el procesamiento de imágenes médicas: una revisión narrativa. Quant Imaging Med Surg, 14(1), 1108-1121. https://doi.org/10.21037/qims-23-892

Wang, L., Wan, Z., Ni, C., et al. (2024). Una revisión sistemática de ChatGPT y otros grandes modelos de lenguaje conversacional en la atención médica. medRxiv. https://doi.org/10.1101/2024.04.26.24306390

Wei, Q., Yao, Z., Cui, Y., et al. (2024). Evaluación de las respuestas médicas generadas por ChatGPT: una revisión sistemática y metaanálisis. J Biomed Inform, 151, 104620. https://doi.org/10.1016/j.jbi.2024.104620

Yilmaz, R., Bakhaidar, M., Alsayegh, A., et al. (2024). Inteligencia artificial multifacética en tiempo real frente a la instrucción en persona en la enseñanza de habilidades técnicas quirúrgicas: un ensayo controlado aleatorizado. Sci Rep, 14(1), 15130. https://doi.org/10.1038/s41598-024-65716-8

Yu, P., Fang, C., Liu, X., et al. (2024). Rendimiento de ChatGPT en el Examen de Posgrado Chino para Medicina Clínica: Estudio de Encuesta. JMIR Med Educ, 10, e48514. https://doi.org/10.2196/48514

Chan, W. Y., Matteucci, P., & Southern, S. J. (2023). Validación de modelos de microcirugía en el entrenamiento y la competencia en microcirugía: una revisión. Microsurgery, 27(5), 494-499.

Dumestre, D., Yeung, J. K., & Temple-Oberle, C. (2024). Microcirugía basada en evidencia: una revisión de 10 años. Journal of Reconstructive Microsurgery, 36(2), 104-111.

Evgeniou, E., Walker, H., & Gujral, S. (2023). El papel de la simulación en el entrenamiento de microcirugía. Journal of Surgical Education, 75(1), 171-181.

Farrell, R. M., & Gamelli, R. L. (2023). Estado actual del entrenamiento en microcirugía en programas de residencia de cirugía plástica. Microsurgery, 28(4), 252-256.

Ghanem, A. M., Al-Ghazal, S. K., & Harris, P. A. (2023). Sistema y configuración de entrenamiento de simulación de microcirugía: un sistema esencial para complementar cada programa de entrenamiento. Journal of Plastic, Reconstructive & Aesthetic Surgery, 68(8), 1081-1086.

Horváth, K. D. (2024). Educación en microcirugía en la era del entrenamiento basado en competencias. Microsurgery, 41(1), 78-84.

Kim, D. M., Kang, J. W., & Kim, J. T. (2023). Entrenamiento en microcirugía: tendencias actuales y perspectivas futuras. Annals of Plastic Surgery, 82(4), 482-487.

Lee, S., Raigoza, A. R., & Santos, P. (2024). Integración de la microcirugía en la educación médica de pregrado: una revisión sistemática. Medical Education Online, 25(1), 1742964.

Moran, S. L., Illig, K. A., & Green, R. M. (2023). Enseñanza de habilidades técnicas en microcirugía: el papel de la simulación y la evaluación objetiva. Journal of Reconstructive Microsurgery, 35(9), 658-665.

Nugent, E., Joyce, C., & Perez-Abadia, G. (2024). Factores que influyen en la adquisición de habilidades microquirúrgicas durante un curso de entrenamiento dedicado. Microsurgery, 40(3), 334-340.

Ozturk, C., Kuzon, W. M., Jr., & Oswald, T. M. (2023). Evaluación objetiva de la competencia microquirúrgica en la educación en cirugía plástica. Plastic and Reconstructive Surgery, 142(4), 969-976.

Pafitanis, G., Veljanoski, D., & Ghanem, A. M. (2024). Simulación y curvas de aprendizaje en el entrenamiento de microcirugía. Annals of Plastic Surgery, 83(2), 222-228.

Ramachandran, S., Ghanem, A. M., & Myers, S. R. (2023). El papel de la realidad virtual en el entrenamiento de microcirugía. Plastic and Reconstructive Surgery, 144(2), 298e-304e.

Singh, M., Ziolkowski, N., & Ramachandran, S. (2024). Desarrollo de una herramienta de evaluación de competencia basal para el entrenamiento de microcirugía. Journal of Plastic Surgery and Hand Surgery, 48(1), 77-82.

Swindle, M. M., Smith, A. C., & Laber, K. (2023). Avances en la educación y el entrenamiento experimental en microcirugía. Journal of Surgical Research, 229, 217-225.

Thomson, J. G., Miyamoto, H., & Raabe, D. (2024). El estado actual del entrenamiento en microcirugía: una encuesta a directores de becas de microcirugía. Plastic and Reconstructive Surgery, 145(1), 234-241.

VanderWilde, R. S., Wood, M. B., & Sui, K. C. (2023). Exposición temprana a la microcirugía en la educación médica: impacto en las elecciones de carrera y la competencia técnica. Medical Education, 54(8), 741-748.

Wang, W. L., Bernardino, C. R., & Popp, J. C. (2024). Innovación en la educación en microcirugía: una revisión de los modelos de entrenamiento y las herramientas de evaluación. Journal of Surgical Education, 77(3), 592-601.

Yang, Y., Kim, J. Y., & Lee, J. H. (2023). La eficacia de un plan de estudios de entrenamiento de microcirugía estructurado: una revisión sistemática y metaanálisis. Microsurgery, 39(6), 544-552.

Zhao, J., Xu, J., & Wang, W. (2024). Validación de la simulación de realidad virtual para el entrenamiento de microcirugía: una revisión sistemática. Surgical Innovation, 31(2), 183-192

Redefiniendo espacios: las experiencias de mujeres STEM en un instituto tecnológico descentralizado*

*Viridiana Pérez Luna***

Resumen

La participación de las mujeres en la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas o, por sus siglas en inglés STEM sigue siendo baja tanto a nivel global como en México. Esta situación evidencia brechas de género y pone en tensión los principios de equidad que deberían regir las políticas educativas. En el caso particular de la Educación Tecnológica, esta problemática adquiere una urgencia específica, ya que muchas instituciones se concibieron con la misión de ampliar el acceso a sectores históricamente excluidos. En este marco, resulta relevante examinar lo que ocurre en espacios concretos de formación tecnológica. Por ello, la investigación toma como referencia al Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), institución pionera en el subsistema de Institutos Tecnológicos Descentralizados, para analizar las experiencias de mujeres que transitan por carreras tradicionalmente masculinizadas.

Más allá de documentar la subrepresentación, se profundiza en las dimensiones que la configuran. Se consideran aspectos individuales, como los procesos de subjetivación que influyen en la elección vocacional, y aspectos relacionales, como los apoyos y obstáculos que emergen en la vida académica de las estudiantes. Estas dimensiones se analizan dentro de un marco más amplio, que

* Línea temática: temas emergentes en la educación superior: género, educación y ciencia en la era post-pandemia, gestión ambiental, violencia, movimientos estudiantiles, sindicalismo, digitalización e inteligencia artificial.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 80%.

** Maestría en Sociología – Línea de investigación en Sociología de la Educación Superior. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
viridiana.p.luna@gmail.com

contempla las desigualdades estructurales y las dinámicas organizativas presentes en las instituciones tecnológicas.

Los resultados permiten comprender la continuidad de estas brechas desde una perspectiva integral, que articula los factores involucrados para ofrecer un panorama más completo, y aporta a la discusión sobre la necesidad de políticas educativas que promuevan tanto el acceso como la permanencia de las mujeres en ámbitos STEM.

Palabras clave: brecha de género, educación tecnológica, experiencia educativa, mujeres STEM, subrepresentación femenina

Introducción

La subrepresentación de las mujeres en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) sigue siendo una preocupación clave, especialmente en México. A pesar de los esfuerzos por lograr la igualdad de género, las mujeres continúan siendo una minoría en estas áreas, tanto en la educación superior como en el ámbito profesional. Esta disparidad está vinculada a barreras sociales, culturales y estructurales que dificultan su acceso y permanencia en estas disciplinas.

En las últimas décadas, se ha observado un aumento significativo en la matrícula educativa mundial, lo que ha contribuido a una reducción de la brecha de género en el acceso a la educación superior. Según la UNESCO (2021), la matrícula femenina en la educación terciaria pasó del 19% al 41% entre 2000 y 2018. En América Latina, la matrícula femenina creció del 25% al 59%, lo que refleja avances hacia una mayor equidad. En México, entre 2000 y 2023, la matrícula femenina en educación superior creció del 32% al 68% (UNESCO, 2020). Sin embargo, persisten desigualdades en disciplinas específicas, donde las mujeres siguen siendo una minoría, especialmente en carreras de ingeniería, tecnología y ciencias aplicadas.

Este panorama plantea la necesidad de entender no solo las cifras, sino también los factores que influyen en la elección y permanencia de las mujeres en carreras STEM. En este sentido, el objetivo de esta investigación es analizar las experiencias de las mujeres en su primer año de estudios en carreras STEM en el Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), una institución educativa que forma parte del subsistema tecnológico en México. A través de esta investigación, se busca identificar las interacciones entre tres dimensiones

clave: la dimensión individual, que involucra la subjetividad de las estudiantes al elegir sus disciplinas; la dimensión relacional, que abarca las influencias sociales y familiares; y la dimensión institucional, que hace referencia a las políticas, recursos y estructuras del entorno educativo.

Al abordar estas tres dimensiones de manera conjunta, se pretende comprender en profundidad las condiciones y los obstáculos que enfrentan las mujeres al ingresar y mantenerse en los campos STEM. De igual forma, se busca explorar cómo estas dimensiones influyen en sus decisiones de continuar con sus estudios o abandonarlos. Así, este estudio aspira a ofrecer una visión más completa de las barreras y los retos que deben superar las mujeres en un entorno que, históricamente, ha sido dominado por hombres.

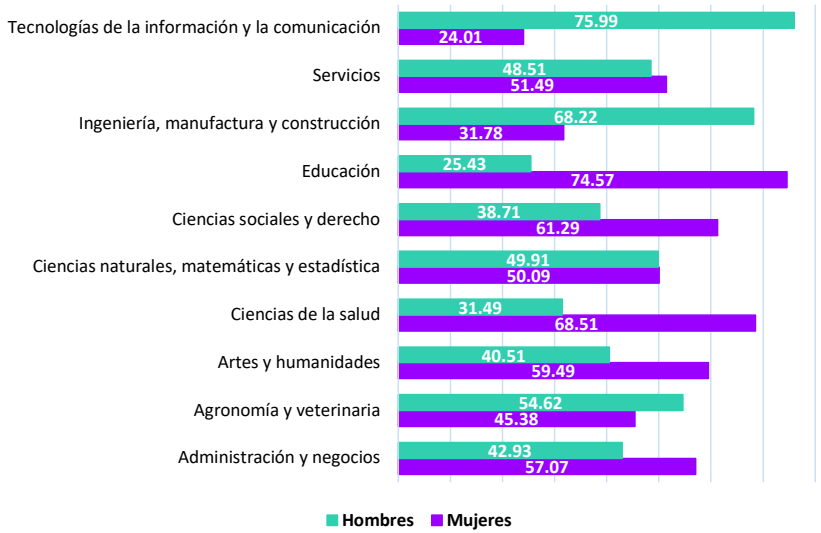
La subrepresentación de las mujeres en STEM: un problema persistente

A pesar de los avances hacia la igualdad en el acceso a la educación superior, la brecha de género en la Educación Tecnológica sigue siendo significativa. Aunque las mujeres superan a los hombres en matrícula en el Subsistema Universitario, con 2 millones 316 mil 315 mujeres frente a 2 millones 51 mil 410 hombres, en el Subsistema Tecnológico, específicamente el Tecnológico Nacional de México (TECNM) que contempla los Institutos Tecnológicos Federales y Descentralizados, las mujeres representan solo el 40.7% de la matrícula. Esta disparidad se mantiene en Universidades Tecnológicas y Politécnicas, lo que refleja las barreras sociales y culturales que limitan el acceso de las mujeres a carreras tradicionalmente dominadas por hombres.

Al analizar la matrícula por áreas de conocimiento, aunque las mujeres constituyen el 53.72% de la matrícula de Educación Superior en México, las desigualdades son evidentes al observar disciplinas específicas. Las mujeres dominan áreas como Ciencias Sociales y Derecho (61.29%) y Educación (74.57%), campos socialmente considerados "femeninos" debido a estereotipos de género. En Ciencias de la Salud, la representación femenina es del 68.51%, reforzando el vínculo histórico entre las mujeres y las profesiones de cuidado. Sin embargo, en áreas técnicas y científicas, como Ingeniería (31.78%) y Tecnologías de la Información (24.01%), las mujeres siguen siendo una minoría, lo que continua perpetuando estas desigualdades.

Gráfica 1

Porcentaje de matrícula de educación superior del ciclo 2023 – 2024. Áreas de conocimiento y sexo



Fuente: elaboración propia con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES): Anuarios Estadísticos de 2023-2024.

Aunque en Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística las cifras son más equilibradas, con un 50.09% de mujeres frente a un 49.91% de hombres, las mujeres tienden a concentrarse en subáreas como Ciencias Biológicas y Ambientales, mientras que áreas como Física y Matemáticas siguen siendo representadas por los hombres.

Este patrón plantea la pregunta: ¿realmente las carreras tienen género? Las disciplinas científicas y tecnológicas han sido históricamente asociadas con características masculinas, como habilidades técnicas y analíticas, mientras que las humanidades y ciencias sociales, vinculadas a habilidades interpretativas y comunicativas, se perciben como "femeninas". Esta división no responde a diferencias biológicas, sino a construcciones sociales que influencian las elecciones académicas y profesionales, perpetuando estereotipos de género (Serret, 2008). A pesar de los avances hacia la igualdad, las mujeres siguen estando mayoritariamente en campos como enfermería, nutrición y humanidades, mientras que las ciencias exactas y la ingeniería continúan dominadas por hombres, refle-

jando cómo las expectativas sociales siguen dando forma a las disciplinas y su valoración en la sociedad (De Garay, 2012).

¿Por qué considerar el TESE como contexto para el estudio de las mujeres en STEM?

El Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE) ha sido seleccionado para esta investigación debido a su relevancia y representatividad dentro del contexto local y regional en el que opera, así como a su papel en el acceso de las mujeres a las áreas STEM. Ubicado en Ecatepec, una de las zonas urbanas más grandes y dinámicas del Estado de México, el TESE refleja las brechas de género observadas a nivel nacional que anteriormente han sido discutidas.

El TESE, como el primer Instituto Tecnológico Descentralizado (ITD) de la región, juega un papel crucial en la educación superior de Ecatepec y sus alrededores. Aunque la institución ha brindado acceso a una formación técnica y profesional a muchas jóvenes, sigue enfrentando los desafíos derivados de los estereotipos de género, las limitaciones económicas y las expectativas sociales, que frecuentemente orientan a las mujeres hacia áreas consideradas "femeninas" y alejadas de las disciplinas STEM.

Este instituto es una representación clara de la problemática que hasta ahora se ha abordado, pues durante la última década, las mujeres se han mantenido con un porcentaje que oscila en 36.22%. Respecto al análisis de las cifras de matrícula en las carreras específicas de la institución permite observar con claridad cómo las mujeres se concentran mayoritariamente en ciertas carreras. En el caso de Ingeniería Mecánica, la representación femenina es mínima, con un 5.6% en 2023, mientras que los hombres dominan la carrera con un 94.4%. De manera similar, Ingeniería Mecatrónica presenta un 13.9% de mujeres y un 86.1% de hombres, mientras que, en Ingeniería Aeronáutica, una carrera más reciente, el 79.9% de los estudiantes son hombres frente a un 20.1% de mujeres.

Por otro lado, existen otras carreras donde la representación femenina es significativamente mayor. En Ingeniería Bioquímica, las mujeres constituyen un 68.1% de los estudiantes, mientras que en Ingeniería Química el porcentaje es del 58.6% en 2023. Esto refleja que, aunque persiste una subrepresentación general de mujeres en STEM, existen áreas dentro de la ingeniería donde la presencia femenina es más notable.

Estas cifras subrayan la persistencia de patrones de género en la elección de carrera, con algunas disciplinas, como la Ingeniería Mecánica y Mecatrónica, dominadas por hombres, mientras que áreas como Ingeniería Bioquímica y Química tienden a atraer a más mujeres. Este fenómeno pone de manifiesto la influencia de los estereotipos de género y las expectativas sociales sobre las decisiones educativas de las mujeres, quienes a menudo optan por disciplinas que se consideran más accesibles o apropiadas para su género.

En este contexto, el TESE se convierte en un escenario ideal para estudiar las experiencias de las mujeres en su primer año de estudios en áreas STEM. La institución ofrece una oportunidad única para analizar cómo las dinámicas sociales y estructurales influyen en la elección y permanencia de las mujeres en estas disciplinas. Al contar con una matrícula total de 7,301 estudiantes, el TESE representa un microcosmos de las tensiones entre las políticas educativas que promueven la equidad y las estructuras sociales que aún refuerzan las distinciones de género.

Por lo tanto, el TESE no solo refleja las dinámicas regionales que afectan la inclusión de las mujeres en las áreas STEM, sino que también se presenta como una institución clave para explorar los factores que influyen en la elección, el desarrollo y la retención de las estudiantes en estos campos. El análisis de su contexto y de las experiencias de las mujeres permitirá obtener una visión más clara de los retos y oportunidades específicos que enfrentan, así como identificar los factores que podrían facilitar su permanencia en estas áreas de conocimiento.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo, con el objetivo de comprender las experiencias de las mujeres en su primer año de estudios en carreras STEM. A través de entrevistas semiestructuradas con estudiantes del Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE), se busca explorar sus percepciones y vivencias en relación con tres dimensiones clave: individual, relacional e institucional.

La investigación sigue un diseño explicativo y comparativo, que permite identificar patrones en las experiencias de las mujeres y comparar dos carreras tecnológicas con características distintas: una con una alta concentración de mujeres (Ingeniería Bioquímica) y otra predominantemente masculina (Inge-

niería Mecánica). Esta comparación facilita el análisis de cómo las dinámicas de género afectan el desempeño y la permanencia de las estudiantes en diferentes contextos académicos.

Además, el enfoque de género se utiliza como herramienta analítica-metodológica transversal para visibilizar las barreras y desigualdades que enfrentan las mujeres en carreras STEM. Este enfoque permite entender cómo las influencias sociales, culturales e institucionales impactan las trayectorias académicas de las participantes, contribuyendo a una comprensión más profunda de las dinámicas de género en el ámbito educativo.

Dimensiones analíticas de la experiencia escolar de las mujeres en STEM

Para entender las experiencias de las mujeres en el TESE, es necesario analizar cómo interactúan tres dimensiones fundamentales: individual, relacional e institucional. Estas dimensiones están estrechamente vinculadas y tienen un impacto directo en las trayectorias académicas y profesionales de las estudiantes.

Dimensión Individual: Motivaciones y Desafíos Personales

Esta dimensión aborda los factores internos que afectan la elección de carrera y el desarrollo académico de las mujeres. Las estudiantes enfrentan una tensión entre su interés por las áreas STEM y los estereotipos de género, lo que puede generar inseguridades sobre su capacidad para tener éxito. La falta de apoyo previo y las presiones sociales influyen en su autopercepción y confianza en sus habilidades.

Dimensión Relacional: Interacciones y Dinámicas de Género

Las interacciones con pares y docentes tienen un impacto crucial en la integración de las mujeres en las carreras STEM. Las mujeres pueden experimentar exclusión en actividades académicas, lo que afecta su sentido de pertenencia y desempeño. Además, la escasa presencia de modelos de rol femeninos y la falta de sensibilización de los docentes sobre las dinámicas de género pueden contribuir a reforzar los estereotipos y dificultar su integración.

Dimensión Institucional: Políticas y Condiciones de Inclusión

Esta dimensión se enfoca en las políticas y estructuras institucionales que afectan la inclusión de las mujeres en STEM. Aunque existen políticas de igualdad de género, muchas veces no se traducen en prácticas concretas que promuevan una integración efectiva. La falta de espacios de apoyo, tutorías y representación femenina en roles de liderazgo académico perpetúa las desigualdades y limita la participación plena de las mujeres en estas áreas.

Consideraciones finales

Si bien el análisis de las entrevistas continúa en curso, ciertos hallazgos preliminares emergen con claridad y requieren ser discutidos desde una perspectiva más profunda, a fin de comprender mejor las complejas dinámicas que enfrentan las mujeres en su experiencia académica en carreras STEM.

Uno de los aspectos más reveladores en la dimensión individual, que refiere a la elección de carrera, es la constatación de que, en muchos casos, las influencias sobre la decisión de las estudiantes no provienen de referentes femeninos, como es comúnmente señalado en otros estudios. Al contrario, son los hombres, ya sea familiares o figuras cercanas, quienes predominan como referentes al momento de orientar a las mujeres hacia profesiones en áreas STEM. Este hallazgo pone en evidencia una dinámica menos explorada: las mujeres no necesariamente se ven impulsadas a seguir caminos que históricamente se consideran "femeninos", sino que los referentes masculinos pueden jugar un papel crucial en la legitimación de su presencia en estos espacios. Este fenómeno, que refuerza la idea de que las dinámicas de género son profundamente moldeadas por influencias sociales y culturales más amplias, abre un campo fértil para futuras investigaciones que examinen cómo los modelos masculinos impactan la identidad profesional de las mujeres, y cómo esta influencia podría contribuir a la reproducción de estereotipos de género o a la redefinición de los mismos dentro de estas disciplinas.

En cuanto a la dimensión relacional, los resultados muestran que las interacciones sociales dentro del entorno académico de las mujeres en STEM son multifacéticas y pueden tener efectos tanto positivos como negativos. Por un lado, algunas participantes refieren que la interacción con sus familias, pareja, pares y docentes, lejos de constituir un obstáculo, se convierte en una fuente de

apoyo crucial en su proceso de integración académica. Sin embargo, no todas las experiencias son igual de favorables. Para otras mujeres, estas interacciones evidencian un entorno cargado de exclusión y comentarios sexistas, lo que puede afectar su sentido de pertenencia y confianza en su desempeño. Esta ambivalencia en las interacciones refuerza la necesidad de repensar cómo se gestiona la convivencia en los espacios académicos, especialmente en disciplinas donde la representación femenina sigue siendo escasa. Es imperativo desarrollar iniciativas que promuevan una verdadera inclusión, no solo en términos de la diversidad numérica, sino también en cuanto a la legitimación de las voces femeninas en estos ámbitos.

Finalmente, en la dimensión institucional, aunque se perciben esfuerzos por parte de las políticas educativas para promover la equidad de género, los resultados sugieren que las acciones concretas y sostenibles siguen siendo limitadas. Si bien algunas iniciativas buscan atraer a más mujeres a las áreas STEM, la falta de estrategias institucionalizadas que garanticen su retención y éxito académico es una de las principales barreras. Programas de tutoría y visibilidad de modelos femeninos, junto con la creación de espacios donde las mujeres puedan compartir sus experiencias y desafíos, son esenciales para transformar las estructuras que actualmente limitan la integración plena de las estudiantes. Asimismo, se destaca la necesidad de una revisión crítica de las políticas de igualdad de género en las instituciones educativas, pues muchas de ellas permanecen en un nivel superficial y no logran transformar las dinámicas profundamente arraigadas dentro de los entornos académicos.

En resumen, los hallazgos sugieren que la experiencia de las mujeres en carreras STEM es influenciada por un entramado de factores que van más allá de la simple presencia o ausencia de barreras estructurales. La interacción entre las dimensiones individual, relacional e institucional configura un contexto complejo que requiere un enfoque integral y sostenido para garantizar una mayor inclusión, permanencia y éxito académico de las mujeres en estos campos.

Referencias

ANUIES. (2023). Anuario estadístico. Matrícula escolarizada en la Educación Superior. licenciatura. Ciclo escolar 2022-2023. México: ANUIES.

De Garay, A., & del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 3-30.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?, pp. 14-21

PNUD, (2024). Sesgos codificados: La subrepresentación de las mujeres en STEM en América Latina y el Caribe. América Latina y el Caribe

Serret, Estela, (2008). La perspectiva de género en la formulación de proyectos en ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género?, México, IMO.

Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE). (2020). *Estadística básica 2023-2.* https://www.tese.edu.mx/tese2020/loader2020.aspx?n=GOPTRFCW

Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec (TESE). (2020). *Estadística básica 2013-2.* https://www.tese.edu.mx/tese2020/loader2020.aspx?n=GOPTRFCW

La escritura académica en la educación superior. Reflexiones desde el enfoque sociocultural*

*Yisell Aguilar Pino***

Resumen

El proceso de escribir es una actividad altamente compleja que ha sido estudiada por investigadores de diversas disciplinas. La literatura existente sobre el tema es vasta y los autores coinciden en que la escritura es un proceso cognitivo con estrecha relación con el contexto cultural que merece ser estudiado de manera rigurosa. La complejidad de la temática radica en que intervienen actividades de interpretación y de creación textual que están conectadas a procesos socioculturales, cognitivos, motivacionales y afectivos inseparables entre sí. Por ello, se desea presentar un enfoque sociocultural para el estudio y comprensión de la alfabetización académica desde el abordaje de las dificultades de la escritura académica y sus desafíos en la Educación Superior. Las investigaciones han puesto en evidencia que los estudiantes sienten emociones negativas frente a la producción escrita y presentan problemáticas al organizar el contenido que van a escribir y al referenciar a los autores de los que se basan, por el desconocimiento de las normativas académicas. Los autores coinciden en la importancia del acompañamiento de manera sistemática por parte del docente en el proceso de alfabetización académica, haciéndose énfasis en que este no puede limitarse a talleres o cursos aislados. Como estrategias para favorecer la producción escrita de los estudiantes universitarios se propone realizar intervenciones cuyo obje-

* Línea temática: temas emergentes en la educación superior: género, educación y ciencia en la era post-pandemia, gestión ambiental, violencia, movimientos estudiantiles, sindicalismo, digitalización e inteligencia artificial.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Educación, segundo semestre. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
yisell.aguilar@ice.uaem.edu.mx

tivo sea promover el pensamiento crítico y reflexivo, abordándose las implicaciones éticas del uso de las IA durante el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: alfabetización académica, literacidad, escritura académica, estudiantes, educación superior.

Introducción

En México, la alfabetización siempre ha sido un tema medular en los programas educativos, lo que implica que el gobierno ha desarrollado estrategias dirigidas a promover las habilidades de lecto-escritura de los estudiantes en sus diferentes niveles educativos. Sin embargo, los resultados de EXCALE (Exámenes para la calidad y el logro educativos), PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) y PISA (Programme for International Student Assessment) en el contexto mexicano han demostrado los bajos niveles de competencias lectoras que presentan los estudiantes (Delgado, 2023) . Mientras que, (CENEVAL, 2020) puso en evidencia los estudiantes que querían ingresar a la Educación Superior de diversos estados de México y obtuvieron entre 60% a 70% en dominio del lenguaje escrito, quienes optaron por humanidades obtuvieron puntuaciones elevadas de 81% y resultó preocupante que quienes desearon ser docentes obtuvieran 56% de dominio de las habilidades de escritura.

Además, las evaluaciones que se han realizado del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf), por medio del Módulo sobre Lectura (MOLEC), en el 2024 identificaron que durante los años 2015 al 2024 se ha percibido un descenso en el hábito de la lectura por parte de los estudiantes, lo que puede generar que la producción escrita sea, en muchos casos, insuficiente respecto a lo educativamente esperado (Álvarez-Álvarez & Boillos-Pereira, 2015).

Considerando estos antecedentes que incluyen el descenso del interés de la población mexicana por la lectura y las carencias en las habilidades de lectura y producción escrita, estos pueden ser factores para el incremento de las brechas de desigualdad en el acceso al conocimiento e información, incremento del rezago educativo en las generaciones futuras y afectar el desempeño profesional.

El objetivo de este trabajo es presentar un enfoque sociocultural para el estudio de la literacidad, ya que forma parte de una investigación que se centra en analizar las prácticas de escritura académica de estudiantes universitarios.

El análisis de las prácticas de escritura tiene el objetivo de describir y conocer las principales dificultades que presentan los estudiantes de la Educación Superior en la producción de textos académicos, las relaciones de la escritura de los estudiantes con las formas en que participan en el proceso de alfabetización académica e identificar las características que poseen los géneros discursivos y los textos que producen los estudiantes universitarios.

El tema emerge porque los estudiantes sienten emociones negativas cuando deben realizar la producción escrita Hernández (2017), se les dificulta organizarse y establecer una estructura clara para hacer borradores y reescribir nuevamente, presentan conflictos para redactar párrafos coherentes, en muchas ocasiones no dominan las normativas académicas y pueden tender al plagio Dergaa et al. (2023). Además, han sido diversas las investigaciones que se cuestionan el rol del docente durante el ejercicio de la alfabetización académica en la trayectoria universitaria de los estudiantes (Astudillo, 2023).

La literacidad, un enfoque para el estudio de los procesos de la alfabetización académica.

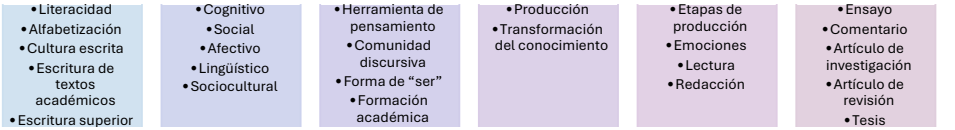
La Real Academia Española define el término "alfabetización" como el hecho de alfabetizar, que sería enseñar (a alguien) a leer y escribir. Esta concepción ha trascendido y actualmente son múltiples los investigadores que han estudiado el tema en el contexto universitario.

Existe una polémica vigente sobre la alfabetización académica y la polisemia semántica promueve la discusión y ayuda a la complejidad del problema planteado en la presente investigación. La trayectoria de los estudios sobre la lectura y la escritura se puede comprender a través de los conceptos de "cultura escrita" (Ferreiro, 1997), "alfabetización académica" (Carlino, 2002, 2013); y "la literacidad" (Cassany, 2006).

En la siguiente tabla se muestra la problematización de la escritura académica. Es necesario considerar que existe un modo de escritura académica por cada disciplina porque la comunidad discursiva académico-científica en general ha instaurado el empleo de géneros específicos según la circunstancia profesional y las normativas convencionales propias de cada disciplina.

Tabla 1

Problematización de la escritura académica



Fuente: Castrejón (2023).

Cassany (2006) considera que la literacidad se relaciona con comprender el acto de leer y escribir como una práctica cultural, con ello se reconoce la historia, la tradición, los hábitos y las prácticas comunicativas particulares de cada comunidad. La escritura desde el enfoque sociocultural que propone este autor se concibe como forma y producto social, es decir que la lectura y la escritura se estudian desde su relación con el contexto.

Esta perspectiva sociocultural va más allá de considerar la expresión escrita: el código y la composición escritos. Desde esta lógica que representa posiciones iniciales del estudio a la escritura se consideraba que la lectura y comprensión de textos era la actividad más efectiva para adquirir el código escrito. La producción escrita se comprendía en una dimensión individual en la cual se dependía de estrategias como planificar, redactar borradores, releer y revisar el texto (Cassany, 1993). La comprensión de los textos como procesos culturales revela que el desarrollo de los géneros discursivos y su aprendizaje implica procesos colectivos y de conocimiento, y no sólo nomas de escritura y de estilo.

Zavala (2002) se aproxima a la literacidad desde las dimensiones de identidad para comprender el proceso de una estudiante en la Universidad. La autora reflexionó sobre la resistencia de la estudiante para aprender los estilos de escritura de los géneros discursivos académicos, principalmente porque en muchas ocasiones existe confusión en cuanto la estructura a seguir y no se obtiene una perspectiva crítica en relación con la literacidad académica desde formaciones previas a la Universidad.

Otra de las autoras que ha debatido sobre la conceptualización para comprender el proceso de lectura y escritura en espacios académicos es Paula Carlino, su trayectoria ha sido dedicada al estudio de la alfabetización académica de los estudiantes con el acompañamiento de los docentes. En sus investigaciones enfatiza que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura académica no

se realiza solo en un período de tiempo determinado, como suponen algunos currículos universitarios que dedican un taller o un curso en los primeros semestres, sino que este proceso de aprendizaje debe ser continuamente estimulado por el docente, quien debe estar acompañando al estudiante en el proceso de aprendizaje y brindándole la retroalimentación necesaria para contribuir al perfeccionamiento de la comprensión lectora y producción escrita.

La enseñanza y aprendizaje de los géneros discursivos

La reivindicación de la escritura como estrategia de aprendizaje es más tardía y menos conocida. Por ello, no se puede suponer que los estudiantes conocen las "formas discursivas y retóricas" que aplicarán a nuevos contenidos, los cuales están relacionados con formas de saber que han evolucionado y siguen evolucionando (Castelló et al., 2007). Investigaciones desaprueban la visión de la escritura como simple traducción del habla, o como instrumento de comunicación de significados previamente construidos, por el contrario, los estudiantes deben aprender a participar en los intercambios propios de la comunidad académica-científica apropiándose de los géneros discursivos que le son propios y aprender a tener voz en este campo de tensiones que se juegan en los complejos procesos de aprendizaje (Castelló et al., 2007).

Carlino (2002) expresa que la importancia de la alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que, los modos de leer y escribir, así como los procesos de buscar, adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos o disciplinas. En sus investigaciones critica el imaginario que se ha construido al considerarse que la alfabetización es una habilidad básica que se logra por completo y para siempre, estableciéndose un tiempo finito o definitorio al proceso de adquirir habilidades de lectura y escritura. Además, se enfoca en cuestionar los criterios que señalan que el estudiante al ingresar a la Educación Superior concluye con su proceso de aprendizaje de producción e interpretación del lenguaje escrito.

Las principales problemáticas en relación con la alfabetización académica expresado por Carlino (2003) es que los docentes escasamente promueven la producción escrita en sus estudiantes para desarrollar los procesos cognitivos que tienen lugar mediante la composición escrita. Además, la escritura es utilizada como un componente evaluativo del aprendizaje, pero raramente el

docente realiza una retroalimentación para que el estudiante perfeccione su redacción y continúe aprendiendo (Carlino, 2003).

Es por lo que, Carlino (2013) – luego de diez años de estudio sobre la alfabetización académica – le otorga un valor significativo a la labor de los profesores e instituciones educativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mencionando que el proceso de alfabetización es una responsabilidad compartida, y no depende únicamente del estudiante. Además, la autora enfatiza en la necesidad de que los programas de estudio se diseñen con el objetivo de que los estudiantes se formen para escribir y leer como lo hacen los especialistas; y les enseñen a leer y a escribir para que sean capaces de apropiarse del conocimiento que producen. De ahí proviene el cuestionamiento que existe sobre las estrategias que realizan las instituciones universitarias mediante cursos o talleres en un momento determinado, debido a que resulta imposible "alfabetizar a través de ejercicios que parcelan y disuelven las prácticas de lectura y escritura" (Carlino, 2013, p.371).

Es necesario aclarar que los estudiantes de licenciatura no son los únicos que presentan dificultades con la producción de textos académicos, a los estudiantes de posgrado también se les complejiza la planificación y organización de los géneros discursivos que deben producir (Núñez & Moreno, 2022). Incluso, estos autores expresaron que la Universidad no está favoreciendo el desarrollo de competencias comunicativas y los estudiantes continúan acumulando dudas y errores en el proceso de escritura.

Analizando algunas perspectivas de investigación

Guzmán-Simón & García-Jiménez (2015) realizaron un estudio con universitarios que se estaban formando para maestros e incluyeron en su análisis el rol del profesorado para el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes. Delimitaron una serie de comportamientos (predictores) que se relacionan con buenas prácticas de lectura y escritura, tanto en docentes como en estudiantes. Sus resultados demostraron que en escasas ocasiones los docentes proporcionan bibliografía comentada a sus estudiantes o dedican las clases a analizar las lecturas que recomiendan. Además, obtuvieron que son pocas las oportunidades donde los profesores demandan la elaboración de trabajos escritos que posean opiniones críticas argumentadas de los estudiantes. Mientras, que identificaron que los estudiantes pocas veces consideran modelos de tra-

bajos académicos como referentes para redactar sus textos. Concluyeron que, los estudiantes que presentan niveles más altos de alfabetización académica tienen prácticas que se corresponden con los predictores que establecieron para su estudio.

De igual manera, Castrejón (2023) realizó una investigación con el objetivo de establecer un significado a la escritura académica e identificar sus rasgos constitutivos desde la perspectiva de estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). El autor mencionó que el estilo de redacción de los estudiantes demostró carencias en la habilidad de escritura, fundamentando su análisis en: el desorden discursivo, las repeticiones innecesarias, los juicios sin justificación teórica, las imprecisiones de lenguaje, expresiones incompletas y pobreza de vocabulario. Concluyó, que la escritura académica está más descuidada que la lectura, así como que la academia y la asistencia a clases no están desarrollando la habilidad escrita en los estudiantes.

Por otro lado, Asensio (2019)since the European Higher Education Area (EHEA realizó una investigación acción participativa (IAP) preocupada por una aproximación pedagógica de la escritura en el ámbito académico universitario. Diseñó un taller de varias sesiones y pudo notar que los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión de textos y escritura académica, no dominaban o empleaban correctamente la búsqueda de referencias bibliográficas y selección de estas, además se les dificultaba la planificación y redacción de textos/trabajos con las expresiones y el léxico especializado. A pesar de que, la propuesta implicó una forma metodológica pertinente para el proceso de alfabetización académica demostró que: en un solo período de tiempo no es posible efectuarlo.

Como se ha podido apreciar las problemáticas identificadas por los autores poseen elementos en común a pesar de que la muestra, las metodologías, la cultura y el país sean diferentes. Las conclusiones y las recomendaciones a las que arriban los autores son similares, demostrando que la problemática de la lectoescritura en la Universidad es un tema complejo y responsabilidad de la comunidad académica. Sin embargo, las investigaciones presentadas son ejemplo de que se plantea de una manera parcial la preocupación por la problemática de la literacidad porque los autores están interesados por la reproducción de las características de los textos, es decir, de la composición. Se mantiene la preocupación por la enseñanza de las reglas de escritura y no existe un cuestionamiento sobre cuáles son los procesos para alcanzar ese aprendizaje. Por lo que, la inves-

tigación de Asencio (2019) demuestra la importancia de estudiar el enfoque desde la alfabetización académica, desde la lógica de un proceso prologado.

No obstante, actualmente perduran desafíos que dificultan el adecuado proceso de alfabetización académica en la Educación Superior y uno de ellos es el uso de inteligencias artificiales (IA) para la producción escrita. Ejemplo de lo anterior, es la investigación realizada por (Dergaa et al., 2023) que exploraron los beneficios y amenazas de ChatGPT y otras tecnologías de procesamiento de lenguaje natural (PLN) en la escritura académica y publicaciones de investigación. Mencionaron que, aunque estas herramientas pueden mejorar la eficiencia académica, también implican desafíos relacionados con la autenticidad y credibilidad del trabajo académico. Arribaron a la conclusión que, ChatGPT puede ser beneficioso como soporte de la producción escrita, sin embargo, no reemplazará a los investigadores académicos, quienes deben adaptarse y mantener altos estándares éticos en su trabajo.

Consideraciones finales

De acuerdo con las investigaciones consultadas y el breve recorrido teórico elaborado, se pudo apreciar las dificultades de la escritura académica en los estudiantes universitarios, destacando la complejidad que implica, ya que integra dimensiones cognitivas, socioculturales, emocionales y motivacionales. A través de las investigaciones, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la producción escrita son: la falta de organización, el desconocimiento de las normativas académicas, y el miedo a escribir, lo que les impide expresar sus ideas de manera coherente.

Es evidente que el papel del docente es crucial para guiar y apoyar a los estudiantes en su proceso de alfabetización académica, lo que debe ser un esfuerzo continuo a lo largo de su trayectoria educativa, implicando una responsabilidad compartida por parte de la comunidad académica para garantizar el aprendizaje del estudiante. Las similitudes en los hallazgos de diferentes estudios indican que la problemática de la escritura académica no es exclusiva de un contexto particular, sugiriendo que es un reto común en la Educación Superior.

Los autores continúan preocupados por el aprendizaje de las normas de composición de los estudiantes, considerando el proceso de alfabetización académica una responsabilidad propia del estudiante, sin considerarse los factores que intervienen y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación de

Asencio (2019) demostró que no es posible que el estudiante desarrolle todo el conocimiento de habilidades y competencias en un período de tiempo, independientemente de que reciba una atención específica. Las investigaciones ponen en evidencia la importancia de estudiar la alfabetización desde el enfoque sociocultural y como un proceso donde el conocimiento va evolucionando.

Es por ello, que la atención debe dirigirse hacia la implementación de estrategias efectivas que fomenten un aprendizaje significativo de la escritura, donde se valore la crítica, la reflexión y la ética como parte integral del proceso educativo. Esto no solo mejoraría las competencias comunicativas de los estudiantes, sino que también contribuiría a disminuir las brechas de desigualdad y a preparar a los futuros profesionales de manera más efectiva.

Referencias

Álvarez-Álvarez, M., & Boillos-Pereira, M. D. M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *8*(16), 71. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.peeu

Asensio, M. I. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: El taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society & Education*, *11*(2), 205-219. https://doi.org/10.25115/psye.v11i2.2079

Astudillo Calderon, J. F. (2023). La alfabetización académica en la educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 812-827. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5368

Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. http://www.rieoei.org/edu_sup9.htm

Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, *6*(20), 409-420. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008

Carlino, P. (2013). ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DIEZ AÑOS DESPUÉS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003

Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós Comunicación. https://www.academia.edu/36938775/Describir_al_escribir_daniel_cassany

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castelló, M., Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., & Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. GRAÓ.

Castrejón, J. L. (2023). *La calidad de la escritura académica de estudiantes universitarios. Elaboración de un instrumento para evaluar la escritura en tesis de Filosofía* [Tesis de maestría]. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS.

CENEVAL. (2020). *Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior en el año 2020*. Dirección de los Exámenes Nacionales de Ingreso.

Delgado, A. E. (2023). problemática de la lectura y la escritura en México. Una mirada desde un enfoque Plurilingüístico. *Experior*, *1*(2), 122-131. https://doi.org/10.56880/experior12.2

Dergaa, I., Chamari, K., Zmijewski, P., & Ben Saad, H. (2023). From human writing to artificial intelligence generated text: Examining the prospects and potential threats of ChatGPT in academic writing. *Biology of Sport*, *40*(2), 615-622. https://doi.org/10.5114/biolsport.2023.125623

Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudos Avançados*, *11*(29), 277-285. https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000100015

Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *21*(1), 1-17. https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5018

Hernández, G. (2017). Agencia, voz y ethosen conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro.*

Núñez, J. A., & Moreno, A. (2022). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, *26*, 44-60. https://doi.org/10.14482/zp.26.10212

Zavala, V. (2002). *«¿Quien está diciendo eso?» Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior*. https://wac.colostate.edu/docs/books/sociales/zavala.pdf

Un acercamiento a la educación dual en las IES mexicanas*

*Julio César López Jiménez***

Resumen

Se presenta un análisis sobre la implementación del Modelo de Educación Dual en la educación superior mexicana, una política pública que vincula estudiantes con empresas como parte de su formación académica. La investigación examina como este modelo transforma las organizaciones y los sistemas de creencias de los agentes universitarios. La investigación compara tres universidades públicas estatales y una universidad tecnológica, analizando las políticas públicas, el cambio organizacional y las representaciones sociales. Los resultados preliminares presentados exponen un desarrollo organizacional heterogéneo en la incorporación de este modelo en las IES observadas. Los hallazgos señalan la necesidad de estrategias diferenciadas según los contextos regionales y capacidades institucionales para una implementación efectiva del modelo dual.

Palabras clave: relación universidad-empresa, educación superior, política educativa, cambio organizacional, industria y educación.

Introducción

En el contexto de la industria 4.0 y de la cultura digital, se ha desarrollado una política pública de innovación en la Educación Superior de México para fortalecer la formación académica de los universitarios a través de su vinculación a las empresas como parte de sus actividades académicas. En la Ley General de

* Línea temática: 9. Políticas de CTI, configuración histórica, sistema nacional de innovación, vinculación universidad-empresa, gestión del conocimiento, transferencia tecnológica y emprendimiento en México.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Innovación en Educación Superior, segundo semestre. Universidad Veracruzana. jclopezjimenez22@gmail.com

Educación Superior (LGES, 2019) se incorporó el Modelo de Educación Dual y posteriormente (2020) se emitieron los criterios para su operación en el Sistema de Educación Superior (SES). El propósito de esta investigación es analizar el modo en que el Modelo de Educación Dual se está implementando, la forma en que está transformando las organizaciones universitarias y los sistemas de creencias de los agentes universitarios.

Durante el gobierno de López Obrador se hicieron modificaciones al Artículo Tercero, la Ley General de Educación y la Ley General de Educación Superior. Para el caso del Artículo Tercero se incorporó la premisa del Estado como responsable de la educación de los ciudadanos y se especificó que la educación en México debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. "Más adelante, en abril de 2021, fue publicada la Ley General de Educación Superior en la que se establece la educación dual como una modalidad educativa del tipo de educación superior" (SEP, 2024, p. 27).

En relación con la educación dual a nivel superior, el primer paso formal hacia su implementación se estableció en el decreto presidencial que creó el Tecnológico Nacional de México, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de julio de 2014. Este decreto detalla los objetivos y propósitos de la institución, así como la facultad otorgada para desarrollar su propio modelo de educación dual (SEP, 2024).

En México los estudios sobre Educación Dual son recientes, sobre todo en Educación Superior, por ejemplo destacan estudios conceptuales de Torres et al, (2023) y Villaseñor et al, (2023) que buscan definir las nociones teóricas que giran en torno a la Educación Dual. Otros estudios empíricos como Zamora y Thalheim (2020); que estudian la influencia del Modelo de Formación Dual en el ingreso al campo laboral de los egresados, otros como el de Araya, (2008) que tienen como objetivo analizar la Educación Dual desde la perspectiva curricular y más recientemente una tesis de doctorado de Pérez (2022), sobre la Educación Dual en los Tecnológicos de Puebla.

La intención de esta propuesta de investigación es analizar la incorporación y desarrollo de la Educación Dual en 3 universidades públicas estatales y una universidad tecnológica. Para esto, se plantea estudiar desde el análisis y evaluación de las políticas públicas sobre Educación Dual, la incorporación de la Educación Dual desde el cambio organizacional y el nivel compuesto por las representaciones sociales de los agentes involucrados para su desarrollo. Asimismo, se pretende realizar un ejercicio comparativo entre las instituciones

para conocer el grado de incorporación, desarrollo y avances de cada una de las instituciones en función de elementos endógenos (procesos institucionales, normativos, de los agentes) y exógenos (políticas públicas, grado de industrialización del estado entre otros)

Figura 1

Preguntas, hipótesis y objetivos

Preguntas	Hipótesis	Objetivo
	Generales	
¿Cómo se ha desarrollado el Sistema de Educación Dual en las Instituciones de Educación Superior en México?	La Educación Dual ha tenido un desarrollo desigual en el país en función del grado de industrialización y de la flexibilidad de los modelos institucionales.	Evaluar las formas en que las instituciones de educación superior están respondiendo a la revolución de la industria 4.0, específicamente comparar el desarrollo del Sistema de Educación Dual en diversas Instituciones de Educación Superior en México: politécnicas, tecnológicas, públicas estatales.
	Específicas	
¿Cómo se han concebido y desarrollado las políticas públicas sobre la Educación Dual en México?		Explicar los antecedentes, la fundamentación y la implementación de las políticas públicas en materia de Educación Dual en México
¿Cuáles son los efectos organizacionales en las universidades derivados de la adopción de la Educación Dual?		Comparar las trasformaciones organizacionales y los modos de recepción de las políticas en diversas instituciones.
¿Cuáles son las representaciones sociales (conocimientos, actitudes y experiencias) de las autoridades universitarias, profesores, estudiantes y tutores de la empresa sobre el modelo de formación dual de tipo superior?		Analizar las valoraciones, creencias y experiencias prácticas de los diversos agentes que participan en los procesos de Educación Dual en las Instituciones de Educación Superior.

Desarrollo

Las políticas públicas son un conjunto de acciones que responden a las necesidades de un contexto específico sin embargo, en ocasiones son producto de los idearios de los actores que gobiernan. Antes de conformarse como política pasan por un proceso de planeación, en primer lugar tienen que ser parte de una agenda pública (Aguilar, 1992). Por su parte Tamayo (1997), las define como "el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un Gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio Gobierno consideran prioritarios" (p. 281).

A partir de ello, se formularon propuestas para el estudio de las políticas públicas, su implementación y evaluación bajo marcos teóricos y metodológicos que den sostén para un análisis crítico y sistematizado. Por tal motivo, han

llamado "ciclo" a los momentos de formulación, implementación y evaluación de una política pública, ya que no son procesos lineales rígidos si no momentos en los cuales se pueden desarrollar cambios para su mejoramiento.

Analizar los procesos de cambio organizacional en las universidades no es tarea fácil, más en el caso mexicano con la diversidad de IES. No obstante, existen herramientas teóricas que coadyuvan a elaborar marcos analíticos sobre el sistema de educación superior, tal es el caso del Triángulo de Coordinación de Burton Clark (1983).

En primer momento el Triángulo funcionó para clasificar los sistemas de educación superior en múltiples países para conocer el elemento con mayor fuerza en el desarrollo de cada sistema. Son tres los vértices; el Estado, el Mercado y la Oligarquía Académica, aunque los tres juegan un papel relevante, son el Estado y el Mercado los que mayor protagonismo suelen tener. Para este caso, el Triángulo sirve para ubicar a la Educación Dual como una política propuesta por el Estado, el Mercado como un sector que requiere de mano de obra calificada para el desarrollo industrial y empresarial, y la Oligarquía Académica como el grupo de agentes relevantes en la institución para la adopción de la Educación Dual.

Al estudiar las instituciones en su interior Clark, (1983) menciona que, "Observar el cambio en su contexto, comprenderlo de manera realista, implica estudiar las restricciones y las determinaciones inherentes a las estructuras operantes de trabajo, creencias y autoridad" (p.26). Es decir, en los cambios que se producen en las instituciones se ven entre juego los tres elementos antes mencionados y mayormente es a través del conflicto que se generan los cambios sobre todo por la lucha de los grupos de interés, que afirma Clark son "fundamentalmente de carácter interno, está en la médula de la dinámica del sistema" (1983, p. 26). Este tipo de eventos ocasiona una serie de cambios difusos, de adaptación o repentinos Clark (1983), opina que "El cambio en los sistemas académicos se produce de múltiples maneras; es notoriamente desarticulado, contradictorio, opaco y creciente" (p.27).

La incorporación de la Educación Dual a las Instituciones de Educación Superior es un elemento a discutir siempre que afecte los intereses, las creencias y la cultura académica de los grupos en el poder o afecte a los académicos con mayor legitimidad en el campo universitario, como apunta Clark (1983), los cambios son un problema que afectan a unos académicos y a otros no, que pasan por desapercibido entre las áreas que no se verán afectadas que para este

caso se aglomeran en las humanidades, ya que la ED privilegia a las disciplinas de corte técnico, industrial, tecnológico y económico.

La Educación Dual es un concepto polisémico y que sufre de adaptaciones según los marcos contextuales y teóricos de las instituciones. Aquí se exploran varios, si recurrimos al referente alemán la noción es Sistema Dual, en la normativa en Media Superior en México se le conoce como Educación Dual, asimismo en México también se tiene el Modelo Mexicano de Formación Dual, la FESE, SEP, y ANUIES lo han denominado Sistema de Educación Dual y más recientemente la SEP lo ha llamado Educación Dual de tipo Superior en México, aquí se muestra un apunte sobre las múltiples definiciones, cabe mencionar que se inscriben en un mismo campo semántico.

Braun (1987) lo denomina "un sistema que combina la educación obligatoria a tiempo parcial con la formación en el puesto de trabajo" (p.126). Euler (2013), menciona que el sistema dual es una alternancia entre la formación escolar y la formación laboral, es decir una combinación en teoría y práctica que deja de lado otros lugares de formación que no sean los antes mencionados.

Torres et al, (2023) la define como "La Educación Dual, también conocida como Formación Dual, se interpreta como la puesta en práctica del capital humano" (p. 21).

Por su parte Villaseñor et al, (2022) mencionan que la ED "es realizar una vinculación entre la teoría y la práctica, involucra el campo laboral y la institución educativa para que el estudiantado desarrolle sus competencias con la finalidad de obtener un aprendizaje integral"(p.60).

Para terminar, en el documento titulado "Marco de referencia para la educación dual en la educación superior en México" elaborado por la FESE, la SEP y la ANUIES definen la formación dual como un "Sistema de Educación Dual en Educación Superior a un modelo que combina la Formación Profesional que se desarrolla en una IES con la que se genera en una empresa o institución de servicios del campo laboral correspondiente"(2019, p. 31).

Las representaciones sociales son una teoría que tiene sus inicios con las representaciones colectivas propuesta por Emile Durkheim. No obstante, en 1961 son retomadas por el autor Serge Moscovici para su trabajo de tesis titulado *Psicoanálisis su imagen y su público.* Moscovici (1979) define a las representaciones sociales como un "corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran un grupo o en una relación cotidiana de intercambios,

liberan los poderes de su imaginación" (p.18). Es decir, las representaciones sociales son sobre algún objeto que es entendido y conocido por los sujetos. Entender las representaciones sociales implica estudiar las tres dimensiones que lo compone; campo de representación, actitud y conocimiento.

Para Moscovici (1979) la información es "la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social" (p.45) para este caso la información que tienen los agentes sobre la Educación Dual tales como, rasgos, origen, concepto, desarrollo entre otros. El campo de representación, se define como, "remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación" (Moscovici 1979, p.46), es decir es aquella parte propia del objeto a interpretar, es lo que es, fuera de la interiorización del sujeto. Para la dimensión de campo de representación sobre la Educación Dual el campo podría materializarse en las nociones sobre las prácticas y las políticas para su implementación, de esto se podrían desarrollar los procesos de anclaje en función de la integración de nuevas ideas sobre la ED y la objetivación con hacer tangible este modelo educativo a través de su reproducción o con los agentes que la lleven a cabo. La dimensión actitud está explicada por Moscovici (1979) como "la orientación global en relación con el objeto de representación social" (p.32), es decir, se comprende como todo aquel constructo valorativo que se tiene hacia algo, en este caso sobre la Educación Dual que en función de la creencia (positiva o negativa) abonaría en la puesta en práctica del modelo o la muestra de resistencias, por mencionar algunos ejemplos.

La propuesta metodológica es realizar un análisis desde 3 niveles de observación, el primero que responde a las políticas públicas en materia educativa para el desarrollo de la Educación Dual de tipo superior, el segundo las políticas institucionales implementadas de las IES (Universidad Tecnológica de San Luis Potosí, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Querétaro) para comprender los procesos de cambio y el tercero que busca construir las representaciones sociales de los agentes que intervienen o se desarrollan en este modelo educativo.

Estas instituciones forman parte del Grupo Técnico de Instituciones de Educación Superior para discutir temas sobre la Formación Dual para la Educación Superior en México convocado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), también fueron reconocidas por la SEP (2024) y participaron en el conversatorio sobre la Edu-

cación Dual en México organizado por el Gobierno de México, la Secretaría de Educación Pública, la ANUIES y la Fundación Educación Superior Empresa.

Consideraciones finales

Se presenta un avance de los resultados parciales en relación con la adopción y ejecución del modelo dual en las IES seleccionadas. Por tal motivo se muestra una tabla comparativa para describir sus características en función de la categoría de cambio organizacional y políticas educativas.

Figura 2
Tabla comparativa

IES	Rasgos del modelo dual	Avances	Áreas de oportunidad
UV	Modelo documentado desde el 2020. El modelo dual se encuentra en el apartado de educación virtual. Se pueden cursar hasta el 20% de los créditos en la empresa.	Incorporación del modelo dual en las licenciaturas de Sistemas Computacionales Administrativos y recientemente en la de Logística internacional.	Falta de industrias suficientes. Expansión a otras licenciaturas
UAQ	Vinculación fortalecida con los empleadores. Se encuentra en documentos normativos. Su departamento es la Coordinación de Educación Colaborativa.	Convenios con empresas como Toyota y Continental.	Modelo limitado para áreas técnicas.
BUAP	Sin normatividad explícita para el desarrollo del modelo. Incorporación del modelo de manera temprana (2014).	Convenios con empresas como Schaeffler y Trefilados Inoxidables.	Falta de marco normativo institucional. Escasa diversificación de áreas de conocimiento involucradas.
UTSLP	Atiende la legislación nacional Modelo con más desarrollo organizacional.	Vinculación con múltiples empresas como BMW, Bosch y Draxlmaier.	Falta de autónomia para desarrollar el modelo. Integrar otras áreas de conocimiento.

De manera general la educación dual ha sido incorporada en las IES producto de múltiples elementos coyunturales sobre todo políticos y como una medida de innovación educativa y de vinculación con los sectores productivos bajo la premisa de fomentar en los estudiantes experiencia directa en el campo para contribuir al binomio teoría y práctica.

No obstante, las IES seleccionadas presentan una serie de rasgos distintivos, por ejemplo tanto la UV como la UTSLP tienen marcos normativos para

el desarrollo del modelo dual lo que permite tener claridad en su ejecución a diferencia de la BUAP y la UAQ que cuentan con una base frágil para implementar el modelo dual. De acuerdo a la información descrita, la UTSLP es la IES con mayor número de programas educativos y de convenios. En su mayoría las IES, tienen interés en el desarrollo del modelo, principalmente en carreras del área técnica o industrial. Todas las IES presentan áreas de oportunidad similares.

Referencias

Aguilar, L. F. (1992). *El estudio de las políticas públicas.* México: Porrúa.

Araya Muñoz, I., (2008). La formación dual y su fundamentación curricular. *Revista Educación*, *32(1), 45-61*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44032105

Braun, F. (1987). Vocational Training as a link between the Schools and the Labour market: the dual System in the Federal Republic of Germany. *Comparative Education*, *23(2), 123-143*.

Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen, Universidad Futura, México.

Grupo Técnico de Instituciones de Educación Superior para la Formación Dual (GTIES), Secretaría de Educación Pública (SEP), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), & Fundación Educación Superior Empresa (FESE). (2019).*Marco de referencia para la formación dual en la educación superior en México.* (2.ª ed.). SEP-ANUIES-GTIES.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Pérez Delgado, J. (2022). *La formación profesional dual en los institutos tecnológicos superiores del estado de Puebla.* [Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional BUAP. https://hdl.handle.net/20.500.12371/18439

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Marco general para la educación dual de tipo superior en México.* SEP.

Tamayo, M. (1997). El análisis de las políticas públicas*. En La nueva administración pública*, pp.2-22. Alianza Universidad.

Torres-Vidales, I. L., Andrade-Lárraga, C., Aguilar-García, R., & Corona, J. I. M. (2023). Modelo de educación dual a nivel superior: un análisis documental. *Tecnología, Ciencia y Estudios Organizacionales*, *5(8), 20-34*.

Villaseñor Zúñiga, M. A., Escudero Nahón, A., & Angulo Villanueva, R. G. (2022). La formación dual en la educación superior: cartografía conceptual. *Voces De La educación*, *7*(13), 58–79. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/485

Zamora-Torres, A.-I., & Thalheim, L. (2020). El Modelo Mexicano de Formación Dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México. *Revista Iberoamericana De Educación Superior, 11(31), 48–67. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.705*

Movilidad internacional y su influencia en las trayectorias académicas y laborales de los estudiantes de maestría*

*Nidia Pantaleón Colín***

Resumen

En esta ponencia se presenta la construcción del problema de investigación de la tesis de doctorado, la cual busca analizar la influencia de la movilidad estudiantil internacional durante los estudios de maestría en la decisión de transitar hacia el mercado de trabajo o a la realización de un doctorado. A partir de la revisión de publicaciones relacionadas con estos temas, se construyó la problemática desde la situación actual en la que desenvuelve el posgrado en México, el proceso de internacionalización de la educación superior y de la movilidad estudiantil en el país, para llegar a plantear el complejo sistema bajo el cual los estudiantes de maestría toman la decisión de realizar una movilidad durante sus estudios, y cómo influye esta actividad en la toma de decisión al finalizar el grado. Finalmente, se concluye esta ponencia con la propuesta metodológica a desarrollar.

Palabras clave: movilidad internacional, maestría, trayectoria académica.

Introducción

La presente ponencia tiene como propósito presentar la construcción del problema de investigación del proyecto titulado "Movilidad internacional de corta duración y su influencia en las trayectorias académicas y laborales de los estudiantes de maestría", el cual busca analizar la influencia de la movilidad in-

* Línea temática: 10. Internacionalización en la educación superior: políticas y estrategias, movilidad estudiantil, personal académico, currículo, acreditación y clasificaciones internacionales. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Doctorado en Pedagogía, tercer semestre. Universidad Nacional Autónoma de México. nidiapantaleon@gmail.com

ternacional de corta duración durante los estudios de maestría en la decisión de transitar hacia el mercado de trabajo o realizar un doctorado al finalizar el grado, así como examinar las diferentes etapas, situaciones y elecciones a las que los estudiantes de maestría se enfrentan desde el momento en que consideran realizar una movilidad, al retorno de la misma, y al egreso de la maestría.

Posterior a esta breve introducción se presenta, de manera general, el panorama actual del posgrado en México, el estado de la movilidad estudiantil en el país, y los antecedentes teóricos y empíricos sobre la movilidad. Finalmente, la ponencia cierra con la propuesta metodológica que se desarrollará en el marco de la investigación.

Desarrollo

En los años 90 del siglo XX, el posgrado en México tuvo un proceso acelerado de expansión, diversificación y diferenciación, a partir de un crecimiento en todas las entidades federativas del país, con especial énfasis en las instituciones de educación superior (IES) del sector privado. Mientras los posgrados dirigidos a la profesionalización aumentaron en su mayoría en instituciones privadas, aquellos encaminados a la investigación crecieron dentro de las universidades y centros públicos (Álvarez y Carrillo, 2023).

Dicho crecimiento respondió a factores relacionados con la política pública y a las condiciones del mercado académico. Con relación a la política pública, mediante diversos programas desarrollados e implementados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) se logró expandir la educación superior, con el propósito de fortalecer la profesión académica y fomentar la investigación científica y tecnológica (Álvarez y Carrillo, 2022).

Respecto a los cambios en el mercado académico destacan: el interés del Estado en incorporar al aparato productivo y de servicios a personal profesional y técnico de alta calificación; la necesidad de las IES de mejorar la calidad académica de sus docentes, formar investigadores y mejorar la reputación de la instituciones; el interés de superación y actualización de las personas en general; y por el deterioro académico del nivel previo y la devaluación de los títulos de licenciatura (Álvarez y Carrillo, 2022).

Cabe mencionar que, si bien la cobertura de la educación ha aumentado en los niveles básicos y medio, el acceso al nivel de posgrado, como sucede también a nivel de licenciatura, continua reflejando una desigualdad educativa, ya que a medida que se avanza el sistema educativo la oferta de espacios disponibles para los estudiantes disminuye, por lo que, como señala Solís (2014), se presenta un proceso de "acaparamiento de oportunidades" por parte de los estratos sociales más privilegiados, generando alta desigualdad de oportunidades, y una consecuente competencia desigual entre los diferentes individuos y sus características propias.

En el marco del entorno internacional, la expansión del posgrado en México se vio acompañada desde los años 90 con iniciativas de relacionadas a la apertura y liberalización económica, la formación de bloques regionales y alianzas estratégicas, las cuales se reflejaron en el despunte y el incremento de procesos de cooperación académica y movilidad estudiantil (Didou, 2007, citado en Canales y Hamui, 2016). Este proceso influyó en una apertura que también se vio manifestada en la internacionalización de la educación superior.

La internacionalización de la educación superior se refiere al "proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural en las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución" (Knight, 1994, p.7). En la práctica la internacionalización de la educación superior se puede dividir en dos grandes modalidades. Por un lado, la movilidad o internacionalización en el extranjero; y por otro la internacionalización en casa, referida al desarrollo de los currículos globales (de Wit y Altbach, 2021). Dependiendo de los diferentes contextos locales y globales, así como de las políticas de educación de las diferentes regiones, países e instituciones alrededor del mundo, varía el tipo de estrategias y acciones que se impulsan a nivel institucional sobre la internacionalización.

En lo que respecta a la internacionalización en el extranjero, una de las actividades más conocidas e implementadas desde las IES y desde los individuos, es la movilidad estudiantil, la cual se define como "el desplazamiento geográfico de una persona con la finalidad de cursar estudios en otra institución educativa o de cursar estudios para obtener un grado en otro contexto geográfico" (Bustos-Aguirre, et al., 2023, p. 30). Se caracteriza por el desplazamiento temporal o permanente a otro lugar en el extranjero por cuestiones relacionadas a la educación.

En la movilidad estudiantil se distinguen dos tipos diferenciados por el objeto final de la actividad: la movilidad con el propósito de obtener algún grado de estudios (degree mobility), también llamada de larga duración (entre 1 y 5 años); y aquella con el propósito de obtener créditos de estudios para revalidar en el plan de estudios en la institución de origen (international credit mobility (ICM)), la cual implica que los estudiantes pasen no más de un año en la institución huésped para realizar actividades académicas como estancias, intercambios, visitas, realización de prácticas, entre otros (López, 2020).

La ANUIES realizó un estudio sobre la movilidad estudiantil de posgrado para los años 2016 al 2019 a partir del Formato 911. Derivado de este análisis se encontró que la movilidad estudiantil saliente se concentra en un poco número de IES. En el periodo sumaron 11,104 estudiantes que realizaron movilidad. Cabe destacar que la movilidad temporal se concentra en actividades con valor curricular, con un poco más de 60%. En términos de financiamiento, menos de la mitad de las personas que realizan movilidad reciben algún tipo de apoyo económico. Al igual que otras investigaciones, los resultados del estudio muestran que es el nivel de licenciatura en donde se concentra la movilidad estudiantil, aunque es a nivel doctorado, como porcentaje de la matrícula, donde se presenta mayor movilidad. Las áreas de estudio cuyos estudiantes salen del país con propósitos educativos son ingeniería, manufactura, administración y negocios. Mientras que España es el principal destino de los estudiantes mexicanos, Colombia es el principal país del cual son originarios los estudiantes que vienen a México (Bustos-Aguirre, et al., 2023).

Por su parte, el CONACYT emitió la convocatoria de becas para movilidad nacional y al extranjero, también conocidas como becas mixtas, del año 2006 al 2019. A través de esa convocatoria se otorgaban apoyos económicos a becarios inscritos en programas de posgrado nacionales que realizaban movilidad de corta duración. La información que se derivaba de ese programa de apoyos servía como indicador para cuantificar los desplazamientos al interior del país y al extranjero. Sin embargo, desde 2020 a la fecha, este programa únicamente está dirigido a los becarios de especialidades médicas.

Las becas mixtas en el periodo de 2007 a 2018 en su mayoría estuvieron dirigidas a los becarios de nivel maestría, representando un 60%, el nivel doctorado un 35% y las especialidades el 5%. El nivel de maestría en el año 2007 tuvo una participación del 45% de becas mixtas y para el 2018 llegó a ser de 57%. En consecuencia, el nivel de doctorado fue el que manifestó una reducción en su

participación total anual, pasando del 54% en 2007, al 34% al final del periodo. El nivel de especialidad inició con una participación del 1.5% en el 2007, y cerró el periodo con poco más del 8% (CONACYT, 2024). Con esta información se observa cómo se modificaron los apoyos del Consejo para la movilidad de corta duración y, debido al incremento en el número de becas, se puede suponer que las becas mixtas en los programas de posgrado nacionales representaron una fuente de financiamiento significativa para la movilidad de corta duración.

Actualmente, la información con la que se dispone sobre movilidad no está homologada entre instituciones, pues se registra de acuerdo con las necesidades de cada IES, en el marco de las políticas y ejes institucionales propios y de las estrategias de internacionalización que cada institución establece, lo cual no necesariamente esta alineado con las expectativas de los estudiantes, así como las demandas del sistema educativo global. Varias investigaciones han concluido que los estudiantes consideran los apoyos institucionales y los nacionales, como elementos fundamentales para la decisión de realizar una movilidad, así como para su realización (Ariño, et al., 2014; Collins, et al., 2016; Lörz y Quast, 2016; López, 2015; López, 2017; Morales, 2017; Quiroz, 2022; Ramírez, 2018).

Con relación al nivel de estudios y en particular a la movilidad de corta duración, la mayoría de las investigaciones se centran en los niveles de licenciatura o de doctorado, dando como resultados en el caso de licenciatura, que la movilidad la realizan aquellas personas con padres con un mayor capital educativo (Ariño, et al., 2014; Lörz y Quast, 2016); mientras que a nivel doctorado los principales hallazgos se centran en que el capital social, académico e institucional con el que cuentan los estudiantes generalmente es un factor determinante para realizar la movilidad, aunado, en el caso particular de México, al apoyo económico nacional e institucional.

Entre las razones por las cuales los individuos realizan una movilidad estudiantil destacan: fortalecer el perfil de egreso con el objetivo de acceder a mejores puestos de trabajo; obtener conocimiento que no tienen disponible en el lugar de origen; establecer vínculos y redes de colaboración que los posicione en el entorno profesional en el que planean desarrollarse posteriormente (Grediaga, 2017). También existen obstáculos para realizar una movilidad, entre los que se pueden mencionar aquellos relacionados con la situación lingüística y cultural, de corte económico, laborales, familiares, situaciones relacionadas a la personalidad de los estudiantes, modificaciones en las trayectorias académi-

cas, y acceso limitado a los programas de movilidad en las IES (Ariño y Llopis, 2014).

En este marco, analizar la movilidad estudiantil resulta relevante pues existen una serie de elementos sociales, económicos y culturales heterogéneos, en donde el acceso a los estudios de posgrado y la experiencia de movilidad internacional educativa, en algunos casos puede representar una reproducción de las desigualdades sociales. Dichas desigualdades se pueden ver reflejadas desde los factores que continuamente se mencionan que favorecen una movilidad estudiantil, tanto personales, como institucionales. Entre los primeros de ellos destacan: los diferentes tipos de capitales (económico, cultural, social, lingüístico, viajero, etc.) con los que cuentan los estudiantes (Durand y Juvera, 2014; Grediaga y Gerard, 2019; López Ramírez, 2015; Lörz, et al., 2016; Méndez, et al., 2018). Con relación a los factores institucionales resaltan las políticas y acciones del Estado, los apoyos y recursos (materiales, económicos, vínculos y experiencias institucionales, capital social, etc.), los cuales sirven de complemento para aquellas personas que ya tenían la posibilidad de realizar una movilidad (López Ramírez, 2019b).

La movilidad estudiantil de corta duración no sólo se trata de una actividad que se realiza en el marco de desigualdad, sino que, junto con otros factores académicos, personales, culturales, etc., puede representar una forma de acceder a mejores puestos de trabajo, o a continuar la formación académica, mediante la decisión de realizar estudios de doctorado. En ambos casos es posible que se abra una ventana de posibilidades tanto nacional como internacional. En este sentido, la pregunta de investigación que guía esta investigación es ¿cómo influye la movilidad internacional de corta duración durante los estudios de maestría en la decisión de transitar hacia el mercado de trabajo o a la realización de un doctorado? Además, se considerarán las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuál es perfil académico, social y económico de los estudiantes de maestría de una IES pública que realizan una movilidad internacional de corta duración?
- ¿Cuáles son los factores que influyen en la decisión del estudiante de maestría para realizar una movilidad internacional de corta duración?
- ¿Cuáles son las experiencias, ganancias, habilidades y capitales que los estudiantes desarrollan al realizar una movilidad de corta duración?

- ¿Cómo contribuyen las características académicas, sociales y económicas de los estudiantes y la capitalización de la experiencia de movilidad en la toma de decisión al finalizar el grado?

Estrategia metodológica

Las investigaciones sobre movilidad estudiantil, de corta y larga duración, en general analizan un momento específico de la movilidad, ya sea la toma de decisión para realizarla, durante la movilidad, y en su mayoría los impactos de esta en diferentes ámbitos de la vida de las personas. En esta investigación se plantea un análisis de corte prospectivo, al realizar el seguimiento de estudiantes de maestría en tres momentos:

1. Previo a realizar la movilidad, pero ya estando inscritos en un programa de maestría.
2. Al finalizar la movilidad y haber regresado a México para concluir los estudios de maestría.
3. Al finalizar el grado de maestría y estar en proceso de decidir cuál es siguiente paso en su vida académica o laboral.

Para ello, se implementará una metodología cualitativa a partir de un conjunto de entrevistas semiestructuradas con estudiantes de maestría. La institución que se seleccionó para realizar el análisis es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), debido a que es una institución pública, que cuenta con 42 programas de posgrado y diversos programas de apoyo para realizar movilidad estudiantil en este nivel educativo. Se seleccionó el nivel maestría ya que es el nivel de posgrado en donde se concentra mayor población estudiantil y es un nivel intermedio de la educación terciaria. Lo cual plantea a sus egresados la opción de continuar al nivel más alto de estudios o transitar al mercado laboral. Se eligieron dos programas de maestría: Ingeniería, y Ciencias Políticas y Sociales, debido a que, por un lado, corresponden a diferentes campos del conocimiento, lo cual permitirá comparar el comportamiento entre ambos y; por otro, son los programas de posgrado que mayor número de estudiantes reportan en movilidad semestral. La implementación de esta metodología iniciará en los próximos meses.

Consideraciones finales

La movilidad estudiantil es una actividad que, de acuerdo a investigaciones previas, impacta en el perfil de egreso de los estudiantes y, en muchos casos, de ser aprovechada puede conducir a diferentes oportunidades a aquellas que conlleva el haber estudiado únicamente dentro de un contexto local. A partir de la presente investigación se busca contar con elementos que permitan dar cuenta de la influencia de la movilidad en las trayectorias que siguen los estudiantes cuando egresan de un programa de maestría. Además, se busca conocer quiénes son los estudiantes de maestría que, dentro de una institución pública, deciden realizar y llevan a cabo una movilidad; así como analizar si las aspiraciones y motivaciones que originalmente los llevaron a realizar la movilidad, continúan siendo los mismos después de haberla efectuado. Por lo anterior, con esta investigación se propone contribuir al estado del conocimiento en materia de internacionalización de la educación superior y, particularmente, de la movilidad estudiantil en México.

Referencias

Álvarez, G., & Carrillo, L. (2023). El Posgrado en México. Tendencias recientes de su expansión y su diversificación. Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1-15.

Ariño, A., Soler, I., & Llopis, R. (2014). La movilidad estudiantil universitaria en España. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 143-167.

Bustos-Aguirre, M., Castiello-Gutiérrez, S., Cortes Velasco, C. I., Maldonado-Maldonado, A. P., & Rodríguez Betanzos, A. (2023). Movilidad estudiantil en Educación Superior en México en los años del 2016 al 2019. ANUIES.

Canales, A., & Mery, H. (2016). La formación de alto nivel y los dilemas nacionales de la internacionalización. En Perspectivas sobre la internacionalización en educación superior y ciencia (págs. 53-76). México: Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas.

Collins, F., Ho, K., Ishikawa , M., & Ma, A.-H. (05 de 05 de 2016). International Student Mobility and After-Study Lives: the Portability and Prospects of Overseas Education in Asia. Population, Space and Place, 23, 1-15. doi:10.1002/psp.2029

CONAHCYT. (24 de mayo de 2024). CONAHCYT. Obtenido de https://conahcyt.mx/

De Wit, H., & Altbach, P. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recomendations for its future. Policy reviews in higher education, Vol. 5(No. 1), 28-46.

Durand Villalobos, J. P., & Juvera Quijada, K. (2024). Exploración de las etapas de movilidad estudiantil: perspectivas de estudiantes de la Universidad de Sonora en instituciones de educación superior sudamericanas. Revista de investigación educativa de la Rediech, 1-20.

Grediaga Kuri, R. (2017). ¿Por qué se fueron a estudiar fuera? Razones y expectativas de tres generaciones de mexicanos. Sociológica, 217-256.

Grediaga Kuri, R., & Gerard, E. (2019). Los caminos de la movilidad social, destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero. (Primera). Universidad Autónoma Metropolitana.

Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and checkpoints (Research Monograph, No. 7). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.

López Ramíres, M. (2020). Ticket to ride. El papel de la movilidad internacional de corta duración en las trayectorias escolares de estudiantes de licenciatura de la UNAM. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 12(21), 53-77.

López Ramírez, M. (2015). Ingenieros mexicanos en búsqueda de formación. México: El Colegio de México.

López Ramírez, M. (2019). La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares. CoPaLa (7), 175-187.

Lörz, M., Netz, N., & Quast, H. (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? High Educ, 153-174.

Méndez Rebolledo, T., Suriñach, J., & Ojeda Ramírez, M. (2018). El impacto laboral de las competencias en el posgrado: el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana en México. Revista de Investigación Educativa(27), 117-144. Recuperado el abril de 12 de 2024, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082018000200116&script=sci_arttext

Morales Rayón, Y. (2017). Movilidad estudiantil internacional: un análisis comparativo de estudiantes de doctorado en sociología y ciencia política en México y el extranjero. México: Universidad Autónoma de México.

Ramírez, A. (2018). El impacto de la movilidad internacional en estudiantes de maestría de la Universidad Veracruzana (2011-2014) [Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/20.500.14330/TES01000780232

Efectos de la política científica de impulso a las humanidades e investigación humanística en México: retos y perspectivas de las investigadoras e investigadores nacionales*

*Marcia Guadalupe Cuevas Ramírez***

Resumen

Este trabajo de investigación se contextualiza dentro de los cambios en materia de política científica, dirigida al impulso de las Humanidades e investigación humanística en México, a partir de las políticas implementadas con el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024, y de los recientes proyectos impulsados por la SECIHTI en este ámbito. Estos cambios plantean retos para los investigadores del área de las Humanidades y para las instituciones de educación superior, impactando en la gestión de proyectos de investigación y programas de posgrado desde donde se forman los futuros investigadores del área. Como objetivo general se plantea analizar los efectos de las políticas científicas que impulsan el reconocimiento de las Humanidades a la par de otras áreas del conocimiento y la producción en investigación humanística como una política actual. Lo anterior a través de un enfoque teórico que toma de referencia el Policy Arrangement Approach (APP) que contempla cuatro dimensiones de análisis: 1) Actores y coaliciones, 2) Recursos y poder, 3) Reglas del juego y 4) Discurso político. El enfoque metodológico contempla un enfoque mixto, de diseño exploratorio secuencial que abarca una primera fase cualitativa, a través de la realización de entrevistas a informantes

* Línea temática: políticas públicas y efectos institucionales en los sistemas de educación superior, de ciencia, tecnología e innovación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 15%.

** Doctorado en Gestión e Innovación Educativa – 2do. Semestre. Universidad Autónoma de Tamaulipas – Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.
marcia.cuevas@uat.edu.mx

claves que se encuentren registrados en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores reconocidos en el Área V de Humanidades. Seguida de una fase cuantitativa dirigida a una muestra más amplia a través de la aplicación de una encuesta estructurada, para posteriormente realizar una triangulación de datos considerando la revisión documental de fuentes oficiales.

Palabras clave: educación superior, humanidades, investigación humanística, investigadores, política científica.

Introducción

Problema de investigación

A nivel nacional, la producción científica y académica en Humanidades presenta desafíos particulares, en gran medida impulsadas por las políticas implementadas durante el gobierno federal 2018-2024 del expresidente Andrés Manuel López Obrador y que han tenido continuidad durante el gobierno federal del 2024-2030 con la actual Presidenta Claudia Sheinbaum Pardo. Los principales desafíos que aquí se describen parten del impulso de una agenda especifica en materia de educación, investigación y desarrollo, en un contexto caracterizado por el cambio político y económico. En el año 2021 fue publicado el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024 (PECTI) por CONACYT, programa derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 encabezado por el expresidente Andrés Manuel López Obrador, en dicho programa se hace hincapié en la necesidad de fomentar la investigación humanística, para atender diversas problemáticas de carácter social y cultural, y se promueven acciones importantes que incluyen la participación no sólo a sectores de la Secretaría de Educación Pública, sino también de otros organismos e Instituciones de Educación Superior (IES). Además, introduce directamente en sus políticas a las "Humanidades" como un campo primordial del desarrollo científico y de formación, y se presenta bajo estándares internacionales y nacionales:

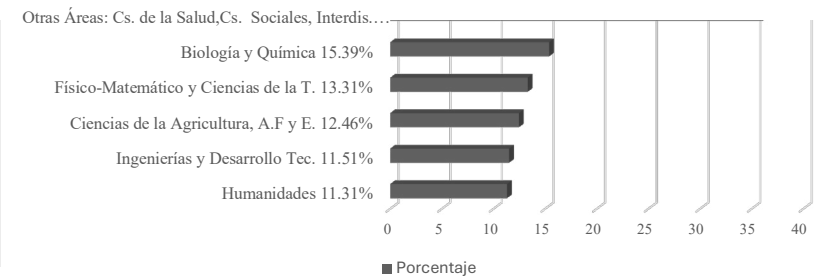
> (...) relativos al derecho humano a la ciencia, el acceso universal a sus beneficios y la libertad de investigación, (...), con la intención de contribuir al mejoramiento de las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales de la vida del pueblo de México desde las humanidades, las ciencias, las

tecnologías y los procesos de innovación y acceso público y social a los conocimientos. (CONACYT, 2021, pág. 6)

El Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), "es un programa social que fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología" (SECIHTI, 2025a, párr. 1). Según estadísticas del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (CONAHCYT, 2024), durante el último trimestre del 2024 se encontraban en activo 43,923 personas investigadoras, de los cuales 4,969 se encontraban registrados en el Área de conocimiento V. Humanidades, lo cual corresponde a solo un 11.31% del total de investigadores reconocidos en el país a través del mismo programa. Este 11.31% se contrasta con el 52.66% de investigadores registrados en el SNII en las áreas STEM (Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas). En comparación particular, este 11.31% de investigadores reconocidos en el área de Humanidades, sigue siendo un porcentaje por debajo de cada una de las áreas que integran la categoría STEM.

Figura 1

Porcentaje de Investigadoras e Investigadores reconocidos en el SNII 2024



Fuente: elaboración propia con datos del tercer trimestre del SNII (CONAHCYT, 2024).

Según el análisis de la OEI & UNESCO (2023), denominado "El Estado de la Ciencia 2023", informe que se realizó en vinculación con CONACYT, en México entre los años 2015 y 2021, del total de investigadores reconocidos en área de Humanidades se redujo del 9.1% al 8.9%, lo que demuestra una baja

en la cantidad de investigadores reconocidos del área en este periodo de tiempo. Sin embargo, en el informe del "Estado de la Ciencia 2024" de la OEI & UNESCO (2024), no presenta datos sobre cuántos investigadores en esta área se mantuvieron en activo durante los años 2022 y 2023, actualmente se desconoce la razón del porqué no se pudo acceder a este dato.

A nivel nacional, entre los desafíos que presentan las Humanidades como campo del conocimiento en México, se encuentra el reconocimiento a la investigación científica. La Dra. Diana Fuentes, Profesora investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, considera que los Programas Nacionales Estratégicos – PRONACES, programas orientados a abordar problemáticas vinculadas a la agenda 2030 y de necesidad nacional (SECIHTI, 2025b), no contemplaban un eje que tuviera en consideración el trabajo específico de las Humanidades, situación que se está resolviendo con los nuevos proyectos estratégicos de la ahora SECIHTI, sin embargo, es importante no olvidar que:

> Las humanidades en este país, México, tienen una larguísima trayectoria de lucha política por tener presencia en el ámbito educativo, por tener incidencia social y por postular y dar debates de los ejes desde los cuáles se puede interpretar, no sólo la sociedad mexicana, sino también el proyecto social que deberíamos impulsar. (Fuentes, 2025, min 51:09)

Siguiendo a Fuentes (2025), las Humanidades siempre "han estado relegadas por considerársele de poca utilidad práctica, siempre enclaustradas, cuando es un método de trabajo que ciertamente se utiliza y que debe ser dignificado" (min. 52:10). Otro problema que puntualiza es entorno a los mecanismos de evaluación, ya que las Humanidades fueron introducidos en mecanismos fuertemente cuantitativos, cuando las Humanidades abordan en su método de trabajo muchos aspectos cualitativos, resulta relevante el debate sobre este tema y qué consideraciones se están formulando desde la SECIHTI y el SNII. El Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024, plantea que:

> Uno de los retos más profundos (...) es la reconciliación de saberes: por un lado, las disciplinas que la razón instrumental moderna encumbró como conocimiento científico y, por otro, las disciplinas que tras largos combates han logrado su reconocimiento y legitimidad: las ciencias sociales y las humanidades. (CONACYT, 2021, pág. 25)

Por lo anterior, se plantea el problema a través de la siguiente pregunta de investigación:

> Según la percepción de los investigadores nacionales del área de Humanidades ¿Qué efectos ha tenido la política científica descrita en el PECTI 2021-2024 y las estrategias implementadas a partir de él, en el reconocimiento y el impulso de la investigación y formación en Humanidades?

Esta pregunta se articula en dos dimensiones:

1. Una dimensión empírica-política, que hace referencia a los efectos de las políticas y las acciones que se desarrollan a partir de ellas, esto incluye discurso político, acuerdos y desacuerdos entre actores y coaliciones, distribución de recurso y otros puntos clave.
2. Una dimensión epistemológica que nos obliga a comprender este fenómeno desde la complejidad, construyendo un nuevo marco de lo que debiera ser la investigación en Humanidades en nuestros tiempos desde la percepción de los actores principales: los investigadores en activo.

Se plantean cuatro preguntas de investigación específicas que abordan aspectos más puntuales del problema.

1. ¿Cómo han influido las políticas científicas recientes en México en el reconocimiento de la investigación en Humanidades?
2. ¿Cómo perciben los investigadores del SNII los efectos de las políticas científicas en la investigación humanística en México?
3. ¿De qué manera las políticas científicas en humanidades han influido en la gestión educativa y académica de los programas de posgrado y formación de futuros investigadores en el área?
4. ¿Cuál es la prospectiva en cuanto al reconocimiento y a la generación de investigación en el área de las Humanidades?

Propuesta de investigación

Cómo objetivo general se desarrolla el siguiente:

Analizar los efectos de las políticas científicas que impulsan la investigación en el área de las Humanidades desde la percepción de los Investigadores Nacionales reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, y su influencia en la gestión de proyectos de investigación y programas de posgrados en el área.

Se desarrollan cuatro objetivos específicos para operacionalizar el proyecto:

1. Identificar la manera en que las políticas científicas impulsadas por el PECTI (2021-2024) han influido en el reconocimiento social, institucional y académico de la investigación de las humanidades.
2. Explorar las percepciones de los investigadores del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) sobre los efectos de dichas políticas en la investigación humanística en México.
3. Examinar la incidencia de las políticas científicas en la gestión de proyectos de investigación y de programas de posgrado en humanidades, así como en los procesos de formación de nuevos investigadores en instituciones de educación superior.
4. Indagar sobre la prospectiva del reconocimiento y desarrollo de la investigación en Humanidades, en el marco de las políticas científicas actuales.

Desarrollo

Enfoque teórico

Este proyecto de investigación pretende analizar cómo los cambios en política científica afectan la investigación en Humanidades en México, desde la percepción de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) adscritos a Instituciones de Educación Superior (IES), específicamente Universidades Públicas Estatales de México. Se propone hacer un análisis de los efectos que han tenido las acciones que vienen enmarcadas dentro del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Investigación (PECTI) que están orientadas al impulso de las Humanidades y la Investigación Humanística.

Esto permitirá comprender cómo se ha estado realizando la investigación científica en el área durante el periodo 2021-2024, qué desafíos se presentan frente a las políticas actuales y qué posibles escenarios se observan desde la pers-

pectiva de los mismos investigadores en activo, así como las diversas gestiones que se han realizado en Instituciones de Educación Superior en México, pues su relevancia radica también en comprender qué efectos ha tenido esta política en la gestión de proyectos y de los programas de posgrados desde donde se forman a los futuros investigadores del área.

> Era necesario que las Humanidades se vieran representadas no sólo en el nombre, sino en canales y mecanismos propios para hacerse oír y colaborar, (...) vivimos en tiempos muy inciertos, de cambios geopolíticos e incertidumbre importante, mucha innovación tecnológica, en la medida que cambian prácticas costumbres y hábitos. En todo este contexto, es necesario reflexionar, sobre el papel de las humanidades. (Velázquez, 2025, min 14:22)

Para lograr lo anterior se tomará de referencia el Policy Arrangement Approach (PAA), que en español podría traducirse como Enfoque de Organización de Políticas (EOP). El Policy Arrangement Approach (PAA) es un enfoque desarrollado por investigadores holandeses para abordar estudios en políticas científicas, principalmente en el área medioambiental. Este enfoque pretende proporcionar un marco analítico neutral en cuanto a valores, que vincule los procesos estructurales a largo plazo en el contexto social y político, con las estrategias y prácticas cotidianas de diversos actores en un ámbito político particular (Santbergen, 2013). El núcleo investigativo del Policy Arrangement Approach (PAA) reside en la explicación de la dinámica (y la estabilidad) dentro de un ámbito político determinado, partiendo de la interacción entre actores y estructuras.

Siguiendo a Santbergen (2013), este enfoque enmarca su análisis en cuatro dimensiones claves:

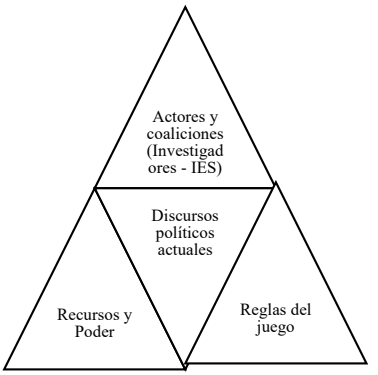
1. Los *Actores y su postura*. Coaliciones, acuerdos y oposiciones relacionados a las políticas implementadas.
2. La *División de recursos entre los actores*, lo que genera diferencias de poder e influencia. En este enfoque el poder se refiere a la movilización y el despliegue de los recursos disponibles y a la influencia sobre quién determina los resultados de las políticas y cómo.
3. Las *Reglas del juego* actualmente en funcionamiento, en términos de procedimientos formales de toma de decisiones e implementación, así como

reglas informales y "rutinas" de interacción durante la implementación de las políticas.

4. *Discursos políticos actuales*, donde los discursos implican las líneas argumentativas de los actores involucrados con respecto a aspectos sustantivos y organizacionales, tal como se expresan en visiones y paradigmas del mundo, principios de política y gobernanza, y reglas y prácticas operativas.

Figura 2

Cuatro dimensiones del Policy Arrangement Approach (PAA)



Fuente: elaboración propia con información de Santbergen (2013).

La utilización de este enfoque y sus cuatro dimensiones permitirá retomar las percepciones de los investigadores y vincularlos con la implementación de las políticas científicas, tomando de referencia no sólo el discurso de fondo, sino también, otros aspectos que implica la gestión de las políticas. También permitirá vincularlas directamente con las IES y el campo de la gestión institucional en ellas, pues las IES han sido enmarcadas dentro del PECTI (2021-2024) como otros actores fundamentales que trabajarían en coalición para poder implementar las políticas descritas en él.

Enfoque metodológico

Desde una posición ontológica pluralista, se reconoce que la realidad social en torno a la ciencia, las políticas científicas y la investigación humanística es compleja, multifacética y construida por diversos actores, instituciones y contextos. No se concibe una única verdad objetiva sobre los efectos de dichas políticas,

sino múltiples realidades percibidas y experimentadas por los sujetos involucrados en la producción científica.

En términos epistemológicos, la investigación se sustenta en un enfoque pragmático (Creswell & Creswell, 2023), que combina elementos del postpositivismo, que admite la posibilidad de conocer la realidad de manera aproximada, mediante métodos rigurosos; y del paradigma interpretativo, que valora la comprensión profunda de los significados que los actores otorgan a sus prácticas y discursos. Esta combinación permite captar tanto dimensiones cuantificables como narrativas, simbólicas y contextuales del objeto de estudio, que vinculadas a las cuatro dimensiones de análisis que el Policy Arrangement Approach (PAA) propone, permite construir un marco de análisis amplio y pertinente para este estudio.

Es importante señalar que, el análisis de los efectos de la política científica de impulso a las humanidades e investigación humanística se pretende desarrollar principalmente desde la voz y percepción de los Investigadores Nacionales reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Para lo anterior uno de los criterios principales para definir el perfil de los investigadores informantes, es que deben estar integrados a una Institución de Educación Superior en México, como académico adscrito a algún programa de posgrado en el área de Humanidades.

Por lo anterior, el enfoque metodológico será mixto, con un diseño exploratorio secuencial que integra técnicas cualitativas en una primera fase, seguida de técnicas cuantitativas en una segunda fase, para posteriormente triangular la información y responder de forma integral a los objetivos de la investigación (Creswell, 2015; Creswell & Plano, 2018). Entre los instrumentos de recolección de datos se contemplan 1) entrevistas semiestructuradas dirigidas a una muestra intencional y bien definida de investigadores en activo, 2) encuestas estructuradas aplicadas a una muestra más amplia de investigadores, 3) Revisión documental de fuentes oficiales, normativas, discursos institucionales y bases de datos, a fin de contextualizar las políticas implementadas y analizar los efectos que han tenido y seguirán teniendo a lo largo del desarrollo de este proyecto.

Consideraciones finales

Se considera que el impulso a las Humanidades y la investigación humanística desde el máximo organismo rector de políticas científicas del país movilizará una serie de toma de decisiones desde la gestión de la investigación que ejercen los investigadores, pero también hacia adentro de las Instituciones de Educación Superior, como lugares en donde se genera investigación y se forma a los futuros investigadores. Además de lo anterior, se considera que este impulso también ha coincidido con importantes desacuerdos y acuerdos en materia de política científica y resulta relevante rescatar y tomar en cuenta estas experiencias desde la voz y las diferentes perspectivas de uno de los actores más importantes del proceso: las y los investigadores nacionales, ya que "los académicos, profesores e investigadores están directamente involucrados en la política y en la vida intelectual mucho más de lo que a primera vista parece" (Albach, 1993 como se citó en Heras. 2009, p. 35).

El desarrollo de este proyecto de investigación se encuentra en una primera base de contextualización y problematización, por lo que aún carece de importantes referentes teóricos y metodológicos, se contempla también tomar de referencia teórica una teoría integradora de la complejidad, como un marco transdisciplinario y abierto, que articule saberes diversos en el contexto político del impulso a la investigación humanística.

Referencias

CONACYT, (2021). *Programa especial de ciencia, tecnología e innovación 2021-2024*. Programa especial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.

CONAHCYT. (2024). *Estadísticas del tercer trimestre del año 2024 del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.* Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías.

Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Sage Publications,

Creswell, J. & Creswell J. (2023). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Puiblications,

Creswell, J. & Plano, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* . Sage Publications,

Fuentes, D. (2025, 3 de abril). *Convocatoria Secihti 2025 - Eje Estratégico: Ideologías Políticas de Derecha e Izquierda* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/live/UgqLztsZlcg?si=IukrCma7rZiP2RRw

Heras, L. (2009). *Académicos y Universidades en México. El caso de la UAEM*. Universidad Autónoma del Estado de México.

OEI & UNESCO. (2023*). Informe: El Estado de la Ciencia 2023*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS).

OEI & UNESCO. (2024). *Informe: El Estado de la Ciencia 2024*. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS).

Santbergen, Leo. (2013). *Ambiguous ambitions in the Meuse Theatre. The impact of the Water Framework Directive on collective-choice rules for Integrated River Basin Management*. Radboud University Nijmegen.

SECIHTI. (2025). *Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII*. Página institucional de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Gobierno de México. https://secihti.mx/sistema-nacional-de-investigadores/

SECIHTI. (2025b). *Programas Nacionales Estratégicos*. Página institucional de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación. Gobierno de México. https://secihti.mx/pronaces/

Velázquez, A. (2025, 3 de abril). *Convocatoria Secihti 2025 - Eje Estratégico: Ideologías Políticas de Derecha e Izquierda.* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/live/UgqLztsZlcg?si=IukrCma7rZiP2RRw

Desarrollo profesional y desigualdad de género: las condiciones de las profesoras de nivel superior*

*Carolina De los Cobos Alcalá***

Resumen

La investigación en curso examina las persistentes desigualdades de género en la educación superior mexicana, particularmente en el desarrollo profesional de las académicas de la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco). A través de un enfoque decolonial-analógico, el estudio revela las contradicciones entre los discursos institucionales de igualdad y las prácticas cotidianas que perpetúan asimetrías.

Metodológicamente, combina entrevistas semiestructuradas y análisis documental, utilizando la hermenéutica analógica para identificar tres problemáticas centrales: (1) la brecha entre políticas formales y mecanismos implícitos de exclusión en evaluación y distribución laboral; (2) las concepciones divergentes sobre género que median la implementación de equidad; y (3) las resistencias institucionales al cambio.

Los principales aportes incluyen: (a) un marco teórico innovador que integra perspectivas decoloniales con análisis institucionales; (b) evidencia empírica sobre cómo los constructos culturales de género condicionan trayectorias profesionales; y (c) insumos para políticas educativas con enfoque interseccional. Los resultados destacan la necesidad de trascender acciones afirmativas ais-

* Línea temática: 12. Temas emergentes en la educación superior: género, educación y ciencia en la era post-pandemia, gestión ambiental, violencia, movimientos estudiantiles, sindicalismo, digitalización e inteligencia artificial.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Desarrollo Educativo, segundo semestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092, Ajusco, Ciudad de México.
carolinadeloscobos99@gmail.com; 240927049@alumnos.upn.mx

ladas, proponiendo en cambio una transformación estructural y cultural que transversalice la perspectiva de género en todos los niveles organizacionales.

Este trabajo contribuye al debate sobre equidad en educación superior al develar los mecanismos sutiles que reproducen desigualdades, ofreciendo herramientas conceptuales y metodológicas para su superación.

Palabras clave: estudios de género, desarrollo profesional, docencia universitaria, desigualdad educativa, violencia de género.

Introducción: desigualdad de género en la educación superior

Las asimetrías de género son una problemática persistente que manifiesta y perpetúa la desigualdad en la sociedad (Cárdenas, Zavala y Tagle, 2021, p. 11). Particularmente, las escuelas, en este contexto, construyen escenarios, discursos y prácticas donde se reproducen los estereotipos, las violencias y las jerarquías de género que afectan de manera desproporcionada a niñas, mujeres y disidencias.

A nivel global, específicamente en el nivel superior, el informe de la UNESCO (2021) revela que, aunque las mujeres tienen una presencia mayoritaria en la matrícula universitaria en muchas regiones del mundo, esta ventaja no asegura condiciones de igualdad en otros ámbitos de la educación superior. Por ejemplo, a pesar de los avances en acceso, las mujeres continúan enfrentándose a barreras significativas para alcanzar las dinámicas de liderazgo, posiciones de alto rango académico o reconocimiento en el ámbito de la investigación (pp. 6 y 10).

Esta investigación se inserta en los aportes del Área Temática 11 (Educación superior y ciencia, tecnología e innovación) al analizar cómo las desigualdades de género en el desarrollo profesional docente no solo son un problema de justicia social, sino también un obstáculo para la innovación y la vida académica. Estudios recientes en esta área (ANUIES, 2024; UNESCO, 2021) destacan que la subrepresentación de mujeres en puestos de liderazgo e investigación limita la diversidad epistemológica y la capacidad de las instituciones para responder a desafíos complejos, como la digitalización o la interdisciplinariedad. En México, aunque hay avances en políticas de igualdad, persiste una brecha entre los discursos institucionales y las prácticas cotidianas (García y Tapia, 2023), lo que exige investigaciones situadas que exploren las resistencias estruc-

turales y culturales en Instituciones de Educación Superior específicas, como la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 092, Ajusco.

Desde la Línea Temática 12 (Temas emergentes en educación superior: género, educación y ciencia en la era post-pandemia), este trabajo pretende visibilizar la urgencia de repensar las estructuras institucionales. La literatura reciente (Mingo, 2024; Ruiz de la Torre et al., 2024) señala que, durante la crisis sanitaria, las profesoras enfrentaron una sobrecarga de trabajo no remunerado (cuidados, labores domésticas) que impactó su productividad académica, profundizando las asimetrías ya existentes. Esta realidad, la persistencia de un sexismo institucionalizado, es decir, las expectativas de género siguen profundamente arraigadas en la cultura académica. A pesar de las políticas de igualdad de acceso, las estructuras jerárquicas siguen favoreciendo el liderazgo masculino, lo cual no solo es una barrera para las mujeres, sino que también limita la capacidad de las universidades para alcanzar su potencial como espacios verdaderamente inclusivos y transformadores.

El informe de la UNESCO (2021) revela que, aunque las mujeres están presentes en las aulas universitarias, aún enfrentan profundas barreras estructurales que limitan su ascenso a posiciones de prestigio académico. La segregación vertical refleja cómo, a pesar de tener una mayor representación en los niveles iniciales de docencia, las mujeres se ven desplazadas en niveles superiores, tanto en el profesorado como en los espacios de decisión. Este desequilibrio es perpetuado por factores adicionales como la brecha salarial, las violencias, el acoso y las diferencias raciales y socioeconómicas (pp. 7 y 10).

La situación plantea preguntas sobre las dinámicas dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES): ¿qué cambios son necesarios para que las mujeres no solo ingresen, sino que también prosperen en todos los niveles del sistema académico?, ¿hasta qué punto la cultura académica sigue reproduciendo las desigualdades de género?, ¿qué factores perpetúan esta desigualdad?, ¿cómo afectan estas condiciones en el desarrollo profesional (académico) de las mujeres?

El sexismo y las violencias asociadas hacia las mujeres en las IES en México han sido fenómenos persistentes que configuran condiciones adversas en el que estudiantes y personal académico desarrollan su labor. Estudios recientes, como una encuesta aplicada en 2019 a la población estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), revelan cómo las conductas sexistas, tanto abiertas como sutiles, han dejado huellas significativas en la atmósfera

académica. Particularmente, se identifican dichas conductas por parte del personal docente en acciones que no solo afectan a las víctimas directas, sino que también contribuyen a la perpetuación de un entorno hostil (Mingo, 2024, p. 61). Estas violencias, que van desde comentarios despectivos hasta microagresiones cotidianas, tienen como trasfondo una histórica exclusión femenina y un legado institucional que naturaliza las desigualdades de género.

Hurtado et al. (2012, citado en Mingo, 2024), señalan que el problema del sexismo y la violencia en las universidades no es únicamente responsabilidad de las acciones individuales, sino que está profundamente vinculado a las estructuras culturales y organizativas de las instituciones, que históricamente fueron diseñadas bajo un enfoque masculino. En este caso, el ambiente en los campus universitarios es complejo y está influido por varios factores: la historia de exclusión hacia ciertos grupos, cómo las personas perciben ese ambiente, los conflictos entre grupos, y las políticas y prácticas institucionales que pueden perpetuar desigualdades (p. 63).

En el caso de las IES, aunque actualmente las mujeres tienen una mayor representación a la de los hombres en términos de matrícula (ANUIES, 2024) todavía enfrentan actitudes y condiciones adversas. Lo que refiere a una resistencia al avance hacia la igualdad de género.

En este contexto, surge la necesidad de cuestionar críticamente las estructuras educativas y formativas de las universidades mexicanas. Por ejemplo, ¿qué tipo de formación recibió el personal docente que perpetúa estas dinámicas?, ¿cuáles son las estructuras y creencias que sostienen estos pensamientos y comportamientos? En este escenario, la narrativa no se limita a describir un problema, sino que invita a repensar los cimientos de la educación superior. En esta narrativa de desigualdades, ¿es posible que las universidades mexicanas hagan consciencia de las cadenas históricas y se conviertan en verdaderos espacios de igualdad y justicia?

García y Tapia (2023) señalan que debido a lo anterior:

> ... las IES se han visto obligadas a crear normas y espacios para abolir las relaciones de poder abusivas, el acoso sexual, la violencia física, los estereotipos y la discriminación simbólica hacia la mujer en sus distintos espacios, pues se ha comprobado que la violencia de género también forma parte de la cultura institucional... (p. 11)

García (2021) hace una recapitulación de esta situación y encuentra que varias universidades, han implementado medidas significativas, como la creación de defensorías de derechos universitarios, protocolos para atender casos de violencia de género y la inclusión de asignaturas con concepción de género en su sistema escolar. Además, se han promovido iniciativas para la igualdad sustantiva, como el involucramiento del sindicato en la recepción de quejas, campañas nacionales de sensibilización y el uso de lenguaje incluyente en documentos oficiales. Sin embargo, estas acciones, aunque valiosas, se quedan cortas ante la implementación desigual y el compromiso variable entre las autoridades (pp. 19 y 20). Este panorama sugiere que, aunque se avanza, aún faltan esfuerzos más integrales y sostenidos para transformar profundamente la cultura institucional de género en las IES.

La situación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), no escapa a estas problemáticas. A pesar de la publicación de la Política Institucional para la Igualdad de Género, Inclusión y No Discriminación en 2021, la implementación ha sido lenta y las soluciones insuficientes (García y Tapia, 2023).

Por otro lado, Ruiz de la Torre, Núñez, Vargas, López y Cruz Pineda (2024) analizan la institucionalización de la concepción de género en la UPN, destacando que esta busca implementar "... acciones para promover la igualdad y erradicar las asimetrías de género" (p. 93). Sin embargo, este concepto requiere una revisión crítica. La concepción de género se presenta como una solución universal, pero cabe preguntarse: ¿existía previamente una concepción de género, o varias concepciones de género, que, lejos de fomentar la igualdad, reforzaron dinámicas excluyentes?

Aunque el concepto de "concepción de género" ha ganado popularidad en el discurso académico y político, lo que realmente he llegado a comprender es que existen múltiples concepciones en torno al género, las cuales han estado presentes a lo largo del tiempo. Estas concepciones no solo influyen en la manera en que configuran sus pensamientos, sino que también afectan la manera en que las y los docentes interactúan con sus estudiantes y enfrentan situaciones de desigualdad y violencia.

Esto me llevó a cuestionarme cómo las representaciones de género han estado históricamente presentes en la educación. En particular, surgió la necesidad de entender ¿de qué manera estas representaciones influyen en la formación profesional de las docentes y en sus prácticas cotidianas?, y ¿qué concep-

ciones sobre desigualdad género han influido en el desarrollo profesional de las profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional?

Estas interrogantes buscan explorar las influencias culturales y sociales que, de manera consciente o inconsciente, han moldeado nuestra concepción sobre el género. Considero importante indagar en cuáles son estas concepciones, y cómo influyen, ya que representan construcciones históricas y culturales que han dado forma a las actitudes, creencias y prácticas de las personas. El sexismo y la desigualdad de género en las escuelas no son problemas aislados, sino la representación de estructuras sociales que deben ser comprendidas. Desde un nivel internacional hasta local, las barreras enfrentadas por niñas, mujeres y disidencias sexo-genéricas en el ámbito educativo limitan su desarrollo. Por ejemplo, la asignación de roles de cuidado a mujeres en espacios académicos, el silenciamiento de voces femeninas en debates o la falta de mecanismos efectivos para denunciar el acoso son manifestaciones de cómo las desigualdades de género están incrustadas en el tejido institucional.

Delimitación del referente de estudio

Las condiciones en el desarrollo profesional de las profesoras de la UPN-Ajusco en relación con las concepciones sobre la desigualdad de género.

Preguntas de investigación

General

¿De qué manera las concepciones sobre el género han creado condiciones de desigualdad para el desarrollo profesional de las profesoras de la UPN-Ajusco?

Específicas

- ¿Qué concepciones en torno a la desigualdad de género están presentes en el desarrollo profesional de las profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional?
- ¿Cómo significan la desigualdad de género en el desarrollo profesional académico las profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco?

Objetivos

General

Comprender de qué manera las concepciones sobre el género han influido en la creación de condiciones de desigualdad que afectan el desarrollo profesional de las profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco).

Específicos

- Identificar las concepciones sobre la desigualdad de género presentes en el desarrollo profesional de las profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Interpretar las concepciones sobre la desigualdad de género presentes en el desarrollo profesional de las profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Supuestos

1. Supuesto teórico: Las concepciones sobre género en la UPN-Ajusco están ancladas en estructuras patriarcales que, aunque cuestionadas discursivamente, se reproducen en prácticas institucionales (ej.: distribución de cargas de trabajo, evaluación de méritos).
2. Supuesto principal: A mayor internalización de concepciones tradicionales de género entre las profesoras y los actores institucionales, mayores serán las barreras para su desarrollo profesional (acceso a promociones, participación en redes académicas, reconocimiento).
3. Supuesto metodológico: Las narrativas de las profesoras revelarán tensiones entre el discurso oficial de igualdad y las experiencias concretas de discriminación o exclusión.

Desarrollo: ¿qué se ha investigado al respecto y qué vacíos hay?

La desigualdad de género en la educación superior persiste como fenómeno estructural que, pese al creciente interés investigativo en las últimas décadas, ha sido abordado predominantemente desde la experiencia estudiantil -particularmente en lo concerniente a violencias de género, acoso y barreras de acceso-. No obstante, resulta llamativa la escasez de estudios que analicen sistemáticamente cómo estas desigualdades operan en el desarrollo profesional de las docentes universitarias, pese a tratarse de un ámbito clave donde se reproducen y resisten las jerarquías de género.

Este recorrido por la literatura -que incluye contribuciones de autores como Acker y Dillabough (2007), Buquet et al. (2013) y Ordorika (2015)- configuran cuatro tendencias metodológicas predominantes:

1. Los estudios etnográficos (Palomar, 2011; Mendoza, 2011) han develado culturas institucionales androcéntricas mediante observación participante y análisis de prácticas cotidianas;
2. Las narrativas biográficas (Blazquez y Bustos, 2013) han documentado trayectorias diferenciadas por género;
3. Los enfoques mixtos (Winchester y Browning, 2015) combinan indicadores cuantitativos con análisis cualitativos; y
4. La investigación-acción participativa (Martínez y Bivort, 2014) busca transformar prácticas pedagógicas.

La evolución temporal puede dividirse en tres fases: una inicial (1980-2000) con estudios descriptivos liderados por Acker; una de consolidación (2000-2010) donde Morley (2011) y Flecha (2008) desarrollaron marcos analíticos; y la fase actual (2010-presente) caracterizada por perspectivas interseccionales e institucionalización de observatorios de género.

Cuatro motivaciones principales han impulsado estas investigaciones:

- Cuestionar la neutralidad universitaria (Ordorika, 2015)
- Visibilizar experiencias marginadas (Guevara Ruiseñor, 2012)
- Fundamentar políticas de igualdad (Buquet et al., 2013)
- Transformar prácticas pedagógicas (Caballero Rodríguez, 2013)

Los hallazgos consolidados incluyen:

1. Segregación persistente (De Garay Sánchez, 2012; Winchester y Browning, 2015) tanto horizontal como vertical;
2. Formación diferencial (Castañeda, 2016) con menor acceso a redes de mentoría;
3. Distribución desigual del trabajo (Guarino y Borden, 2017) con sobrecarga de labores de servicio;
4. Micropolíticas excluyentes (Morley, 2011) en prácticas cotidianas; y
5. Estrategias de resistencia (Mendoza, 2011) mediante pedagogías feministas.

A pesar de los avances en la investigación sobre desigualdad de género en la docencia universitaria, persisten cinco vacíos críticos que requieren atención académica: (1) la escasez de estudios integrales que analicen la conexión entre formación docente y prácticas pedagógicas, como señalan Buquet et al. (2013); (2) la falta de investigaciones longitudinales que examinen trayectorias a largo plazo, tal como lo ha planteado Morley (2011); (3) la limitada producción de análisis interseccionales que exploren cómo el género interactúa con etnicidad, clase y otras categorías, vacío parcialmente abordado por García Guevara (2009); (4) la insuficiente evaluación sistemática del impacto de políticas de equidad, problema identificado por Winchester y Browning (2015); y (5) la notable ausencia de estudios sobre masculinidades académicas y su rol en la reproducción de desigualdades, área apenas explorada por investigadores como Castañeda (2016) en el contexto mexicano.

En el contexto mexicano, se requieren urgentemente investigaciones que superen los diagnósticos para proponer, o intervenir en contextos educativos. El presente estudio busca contribuir a este campo mediante un enfoque decolonial analógico que examine las concepciones sobre la desigualdad de género en la UPN-Ajusco, articulando análisis institucionales con experiencias docentes para proponer alternativas contextualizadas de intervención.

Sobre el enfoque teórico y metodológico

Esta investigación se centra en analizar las concepciones de género que inciden en las trayectorias profesionales de las profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN-Ajusco), desde un marco teórico-metodológico que integra

la decolonialidad del género (Romero, 2024) y la hermenéutica analógica de la vida cotidiana (Beuchot, 2024 y Primero, 2024). Se de la premisa de que las desigualdades en la educación superior no son solo estructurales, sino que se sostienen mediante concepciones culturalmente arraigadas, muchas veces naturalizadas en las prácticas cotidianas (Lamas, 2024; Butler, 2007 y Primero 2024).

El estudio adopta una decolonialidad analógica del género, propuesta que:

1. Reflexiona sobre las categorías universales de género impuestas por el colonialismo (ej. binario hombre/mujer), recuperando epistemologías situadas (Romero, 2024).
2. Propone analogías entre saberes hegemónicos y marginales, evitando tanto el universalismo abstracto como el relativismo fragmentario (Beuchot, 2024 y Primero 2024).
3. Comprende cómo estas concepciones se materializan en políticas institucionales y experiencias docentes, utilizando como estudio de caso la UPN-Ajusco.

Metodología

El diseño es cualitativo-interpretativo, con:

Entrevistas semiestructuradas a profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 092, centradas en:

- Identificación de las concepciones de género internalizadas.
- Impacto de las concepciones de género en sus trayectorias.

Los datos se interpretan mediante hermenéutica analógica, que permite:

- Establecer conexiones entre narrativas individuales y estructuras institucionales.
- Identificar tensiones entre discursos formales (ej. Protocolo de Género UPN, 2021) y prácticas cotidianas.

Consideraciones finales: hacia una comprensión de las desigualdades de género en la universidad

Los hallazgos preliminares de esta investigación revelan una paradoja fundamental en las instituciones de educación superior: mientras avanzan las políticas formales de igualdad de género, persisten dinámicas institucionales sutiles que perpetúan las desigualdades. Esta contradicción se manifiesta particularmente en los criterios de evaluación académica y en la organización del trabajo, que siguen sin considerar las cargas diferenciales que recaen sobre las docentes, especialmente en lo concerniente al trabajo doméstico y de cuidados.

La investigación evidencia que la mera institucionalización de protocolos y normativas no garantiza su efectiva implementación. El concepto de género, lejos de ser unívoco, es objeto de múltiples interpretaciones y apropiaciones que varían según los contextos institucionales y las trayectorias personales. Esta pluralidad conceptual, poco explorada en la literatura especializada, explica en parte por qué algunas académicas perciben estas políticas como avances genuinos mientras otras las consideran meros formalismos.

El enfoque hermenéutico-decolonial que propone este estudio se revela como herramienta particularmente adecuada para navegar esta complejidad. Al evitar tanto los universalismos abstractos como los relativismos extremos, permite una lectura matizada que reconoce las particularidades contextuales sin perder de vista las estructuras globales de poder. Esta perspectiva resulta prometedora para analizar cómo se articulan las dimensiones formales e informales de la desigualdad de género en el espacio universitario.

Como próximos pasos, la investigación profundizará en el trabajo de campo mediante entrevistas cualitativas (mayo-junio 2025) y análisis comparativos con otras instituciones mexicanas. Estos desarrollos empíricos permitirán contrastar y enriquecer los planteamientos teóricos iniciales, con miras a presentar avances sustantivos en el congreso académico de noviembre 2025.

Este estudio trasciende el enfoque normativo predominante al proponer un marco analítico que articula las estructuras institucionales con las experiencias subjetivas de las académicas. Su principal aporte radica en demostrar que el género no puede tratarse como un tema sectorial, sino como un eje transversal que condiciona todas las dimensiones de la vida universitaria, desde las trayectorias profesionales hasta la organización misma del trabajo académico.

Referencias

Acker, S., y Dillabough, J. A. (2007). Las mujeres "aprenden a trabajar" en el "emporio masculino": exploración del trabajo de género en la formación docente. *Gender and Education*, 19(3), 297-316. https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09540250701295460?needAccess=true

ANUIES (2024). Anuario Estadístico de Educación Superior. *Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2023-2024 V.1.2* http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Beuchot, M. y Martínez R. (2024). *Hermenéutica analógica y descolonialidad.* CELAPEC: Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico.

Blazquez Graf, N., y Bustos Romero, O. (2013). *Saber y poder: Testimonios de directoras de la UNAM*. UNAM-CEIICH.

Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad: Las mujeres y los estudios de género en el entorno académico*. UNAM-PUEG.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Editorial Paidós. (Publicado originalmente en 1999).

Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412.

Cárdenas S., Zavala R. y Tagle M. (2021). *Concepción de género en México: Cámara de Diputados y Diputadas, Legislatura LXIV (2018-2021).* Una visión multidisciplinaria. Cámara de Diputados LXIV Legislatura. http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/lxiv/Concepción-genero.pdf

Castañeda, L. I. (2016). *Ser académica en la Universidad de Guadalajara: Entre la disciplina y el cuidado*. Doctorado en Educación, Universidad de Guadalajara.

De Garay, A., y Del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30.

Flecha, C., y Palermo, A. I. (2008). *Mujeres y universidad en España y América Latina: Experiencias en la docencia, la investigación y cargos de gestión*. Miño y Dávila Editores.

García, M. y Tapia M, E. (2023). *Violencia de género en la UPN. Estrategias de acompañamiento entre pares.* Universidad Pedagógica Nacional y Editorial Balam.

García, P. (2009). Las académicas entre la materialidad política y la subjetividad: Un estudio de caso en la UAM. *La Ventana*, 3 (29), 148-176.

García, P. (2021). De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género. *Revista de la Educación Superior, 50* (200), 1-24. http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1887/542

Guarino, C. M., y Borden, V. M. (2017). *Cargas de servicio docente y género: ¿Las mujeres están cuidando de la familia académica? Research in Higher Education, 58*(6), 672-694.

Guevara Ruiseñor, E. S. (2012). *El clima organizacional y la igualdad de género en la UNAM: El caso de las científicas*. UNAM.

Lamas, M. (2024). Género. En Moreno, H. y Alcántara, E. (Coords.). *Conceptos clave en los estudios de género* (pp. 185- 202). Universidad Nacional Autónoma de México y U-Tópicas.

Martínez Labrín, S., y Bivort Urrutia, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 15-22.

Mendoza Morteo, M. (2011). *La universidad como espacio generizado: La perspectiva de las académicas de la UAM-Xochimilco*. Tesis doctoral, UAM-Xochimilco.

Mingo, A. (2024). Docentes y violencias sexistas en la universidad. *Revista Perfiles Educativos*, *46* (186), 61-77. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/issue/view/4523/308

Morley, L. (2011). Sexo, calificaciones y poder en la educación superior en Ghana y Tanzania. *Cambridge Journal of Education, 41*(1), 101-115. https://www.researchgate.net/publication/241711946_Sex_grades_and_power_in_higher_education_in_Ghana_and_Tanzania

Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la educación superior: Problemas complejos, soluciones estructurales. *Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM*.

Palomar Verea, C. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. Anuies.

Primero Rivas, L. E. (2024). Bosquejo de la metodología de la hermenéutica analógica de la vida cotidiana. En L. E. Primero Rivas (Coord.), *La metodología de la hermenéutica analógica y otra de frontera* (pp. 79-102). Publicar al Sur.

Romero, D. (Coord.) (2024). *Transfeminismo y decolonialidad del género*. Publicar al Sur.

Ruiz de la Torre, G., Núñez, R. D., Vargas, M. A., López, V. M., y Cruz Pineda, A. (2024). *Construyendo la igualdad de género en la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿La ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* (D. Vieira do Nascimento, J. Roser-Chinchilla, y T. Mutize, Autores). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183

Winchester, H. P. M., y Browning, L. (2015). Igualdad de género en la academia: una reflexión crítica. *Journal of Higher Education Policy and Management, 37*(3), 269-281.https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1360080X.2015.1034427

La concepción de la educación superior como bien común en el discurso político: orientaciones teóricas y metodológicas*

*Juan Pablo Salas Abarca***

Resumen

La concepción de la educación superior, entendida como una construcción discursiva que se configura en los textos oficiales de política educativa, responde a proyectos ideológicos específicos y refleja el sentido y los fines que cada gobierno le otorga a este nivel educativo. Bajo el paradigma neoliberal, la ES adoptó un modelo utilitarista basado en la teoría del capital humano, con una fuerte orientación hacia el mercado y la meritocracia, dentro del marco global del capitalismo académico. Esta lógica ha convertido a la educación, en muchos casos, en un privilegio mercantil. Ante este panorama, es necesario explorar alternativas que proporcionen herramientas teórico-epistémicas para sustentar discursos desde una perspectiva postneoliberal. Sugerimos que la teoría de los bienes comunes, impulsada por la UNESCO y basada en los planteamientos de Elinor Ostrom, puede ser una opción viable. Esta perspectiva resalta el carácter humanista de la educación y permite imaginar sistemas democráticos, sostenibles y socialmente comprometidos. En el escrito que se presenta a continuación se esbozan las bases de las teorías mencionadas sobre las cuales se elevará la lectura, interpretación, significación y crítica de los discursos seleccionados, así como la ruta metodológica que se empleará para el análisis, siendo una articulación entre el enfoque del ciclo de políticas de Stephen Ball, quien concibe las políticas educativas como texto, discurso y puesta en acto, y la semiótica de Charles Morris, como método de análisis que distingue dimensiones semánti-

* Línea temática: 6. Los modelos educativos en educación superior: educación pública y privada. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. juanpsalab@gmail.com

cas, sintácticas y pragmáticas para resaltar la inevitable imbricación del texto en un contexto que le da sentido.

Palabras clave: educación superior, capital humano, bien común.

Introducción

El acceso a la Educación Superior (ES) ha sido históricamente una de las principales herramientas para la movilidad social y el desarrollo de las naciones. Sin embargo, la intensificación de la tendencia a la privatización de la educación en todos los niveles ha generado una creciente preocupación sobre su carácter inclusivo y equitativo. En México, la ES continúa siendo un privilegio debido a la lógica utilitarista que subyace en muchas de las políticas educativas y las prácticas mercantiles de las Instituciones de Educación Superior (IES), lo que refuerza la desigualdad en el acceso y la permanencia en este nivel educativo (PSE, 2020-2024). Se trata de políticas que han pretendido uniformizar los modelos educativos bajo el paradigma de capitalismo académico cuya prioridad es reforzar los vínculos de la academia con los mercados (PRONES 2023-2024).

Tanto en instituciones públicas como privadas se ha ido configurando un entramado que incide directamente en la formación de capital humano altamente calificado, indispensable para la generación de conocimiento, el impulso a la investigación científica y la consolidación de capacidades tecnológicas. No obstante, en el contexto actual, la creciente mercantilización de la ES y el predominio de enfoques utilitaristas han debilitado su función como motor de inclusión y equidad, al privilegiar criterios de eficiencia económica por encima del derecho universal a la educación y al progreso científico. Esto compromete la posibilidad de construir ecosistemas de innovación robustos y socialmente comprometidos, al restringir el acceso a sectores tradicionalmente marginados y limitar la pluralidad de saberes universitarios.

En este sentido, el propósito del presente texto es exponer los puntos de partida que orientan el proceso investigativo (tesis) cuyo objetivo general es analizar el potencial que tiene la teoría de los bienes comunes (TBC) para ofrecer un marco alternativo a la visión de la teoría de capital humano (TCH) en la concepción de la ES y de esta manera sustentar el discurso político-educativo actual en concordancia con una propuesta de paradigma posneoliberal relacionada con la idea de que la educación superior es un derecho universal, y no una

mercancía, ni un privilegio, y con esto también ampliar el horizonte teórico de la Economía de la educación.

Con lo anterior se espera responder a la pregunta de investigación: ¿Qué elementos del discurso político actual de la ES permiten concebirla teórica y prácticamente como un bien común y de esta manera superar la tradición epistémica del capital humano dentro del campo de estudio de la Economía de la educación? Tomando en consideración los siguientes supuestos: 1) En México el acceso a la educación superior continúa siendo un privilegio, más que un derecho; 2) Las universidades y las demás instituciones de educación superior no existen solo para crear y promover el conocimiento económicamente útil, sino todas las formas de conocer que requiere una sociedad; y 3) La educación es un acto político. Para esto, es preciso mencionar que nuestro objeto de estudio es la concepción de la educación superior en el discurso político-educativo, lo cual implica prestar atención tanto a los contenidos explícitos del discurso normativo escrito, como a los marcos simbólico-ideológicos, las narrativas, los conceptos y las categorías utilizadas para justificar su orientación en cada gobierno federal.

Desarrollo

Para sustentar el análisis nos remitiremos a los aportes de dos teorías, que a pesar de ser contrapuestas, su diálogo permitirá ampliar la comprensión sobre las formas en que la ES ha sido y es representada y valorada en el discurso oficial. No obstante, tenemos presente que este encuentro teórico está permeado por algunas tensiones. Por un lado, la TCH ofrece una mirada sobre la educación concebida como una inversión individual destinada a mejorar la productividad, la competitividad y el crecimiento económico, privilegiando criterios de eficiencia y rentabilidad tanto para la persona que se educa como para la economía nacional en el entorno competitivo global. Por otro lado, la TBC propone entender la ES como un recurso colectivo que debe ser gestionado de manera democrática y orientado al bienestar social, la equidad, las sostenibilidad y el fortalecimiento de lo público y lo común.

Para los economistas estudiosos del crecimiento de mediados del siglo XX, la TCH aportó una visión innovadora sobre la causalidad entre la educación y economía, pues se pensó que el aumento en los niveles de educación mejoraría esta última al aumentar la producción y la productividad, e inauguró

así la tradición teórico-epistémica de la rama conocida como Economía de la educación. Theodore Schultz y Gary Becker sentaron las bases de esta corriente dentro del pensamiento económico que concibe a la educación como una inversión en las personas (Morduchowicz, 2003) y de ahí la categoría capital humano, para separarlo de los factores productivos de capital (físico) y trabajo.

En estas lógicas de inversión/generación de capital humano es que se ha insertado el nuevo imperativo pedagógico, el cual no solo a las personas les atribuye una forma de capital, sino también a la misma práctica pedagógica. De acuerdo con lo señalado por Jarquín (2021), la mundialización capitalista y el contexto de competencia global, impulsados por la desregulación, la apertura comercial y la libre circulación de capitales, dieron lugar a una "nueva" teoría del capital humano. Esta versión se fundamenta en el individualismo metodológico y la lógica de elección racional de los agentes, y fue promovida por organismos como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Frente a la tendencia exoprivatizadora y endoprivatizadora de la educación desde finales de la década de 1970 (Guerrero, 2004; Jarquín, 2021) se subraya la necesidad de que el Estado garantice el derecho a la educación, por lo tanto como un bien público se reconoce la responsabilidad estatal irrenunciable (Locatelli, 2018). Sin embargo, la cada vez mayor participación de las comunidades, la sociedad civil y otros agentes no estatales ha rebasado el tradicional concepto de lo público y la propuesta de concebirla como un recurso común y estudiarla con base en la TBC, según lo propuesto por la UNESCO (2015) a partir de los trabajos de Ostrom, permite vislumbrar la posibilidad de construir sistemas educativos más democráticos y sostenibles, donde la educación aparezca como un derecho insoslayable.

Los bienes comunes, del inglés *the commons*, se refieren a los bienes que un grupo, comunidad o sociedad utiliza en común (Ostrom, 2000), son un recurso compartido por un grupo de gente que está sometida a dilemas sociales (Hess y Ostrom, 2016). Bajo este orden de ideas, los bienes comunes son aquellos que, independientemente de su origen público o privado, resultan fundamentales para garantizar los derechos humanos, su acceso y aprovechamiento se sustentan en vínculos de reciprocidad y requieren ser definidos mediante procesos participativos, se trata de construcciones sociales creadas y gestionadas colectivamente. Si su uso está garantizado por el simple hecho de pertenecer a la

humanidad o a una comunidad específica, no pueden ser comercializados ni apropiados individualmente (UNESCO, 2015).

De este modo, Licandro y Yepes (2018) reconocen que la ES cumple con las características ontológicas de los demás bienes comunes al ser (a) de acceso universal, es decir, todos los miembros de la comunidad poseen el derecho de acceder a ellos pero (b) el uso que hacen unos miembros puede afectar negativamente el acceso de otros; (c) son de propiedad comunitaria; (d) son bienes relacionales; (e) son transgeneracionales, y (f) su uso requiere contemplar el interés general y contribuir al Bien Común. Según Subirats (2011), los bienes comunes se refieren a sistemas específicos de gestión y mantenimiento de recursos sociales y ambientales, son entidades concretas, ya sean tangibles o intangibles. En cambio, el Bien Común se refiere al bienestar resultante de la vida en comunidad y las relaciones significativas entre personas, constituyendo así un valor moral universal (Zamagni, 2007).

Por lo que respecta a las orientaciones metodológicas, cabe aclarar que no vamos a realizar un análisis de políticas educativas, para lo cual la caja de herramientas de Stephen Ball resultaría un alternativa asequible y pertinente, más bien, vamos a recurrir a la definición de política educativa que propone este autor al concebirla como texto, discurso y puesta en acto, y así damos forma a un objeto cognoscible ubicado en el discurso (referente empírico o unidad de observación) pero en el que se plasma una concepción de educación superior (referente teórico o unidad de análisis). Por lo que nuestro método de investigación se tratará de un análisis de discurso.

El análisis semiótico propuesto por Charles Morris (1997) se desdobla en tres dimensiones. La sintáctica se refiere a las reglas de organización de los signos, su estructura interna y las relaciones formales que establecen sin considerar aún su significado. La semántica aborda la relación entre signos y referentes, y establece las condiciones bajo las cuales un signo se asocia a un objeto o concepto, dotando así de sentido a las expresiones. Por su parte, la pragmática se ocupa del contexto de uso de los signos, analizando cómo influyen en su interpretación factores sociológicos, psicológicos o culturales.

Precisamente en esta dimensión pragmática se sitúa la noción de contexto, clave tanto en Morris como en Ball. Este último, en su enfoque del ciclo de las políticas, propone superar la visión lineal de implementación mediante un enfoque que considera las políticas como procesos en constante construcción, negociación y redefinición, influenciados por los fenómenos globalizadores y

otros actores educativos locales, regionales, nacionales e internacionales, los cuales trazan una serie de vínculos horizontales y verticales que permiten la cooperación (y/o la competencia) y su forma organizacional flexible e inestable da origen a la figura de *heterarquía*. En este tipo de arquitectura social se configura una forma distinta de ejercer la autoridad y el poder en comparación con el tradicional concepto de gobierno, concebida como *gobernanza* (Beech y Meo, 2016).

El análisis semiótico del discurso político-educativo que proponemos realizar en el trabajo de investigación es una síntesis metodológica de la propuesta de Ball y Morris que permite ir siempre en consonancia con el contexto donde se producen los discursos y el corpus teórico que brinda las categorías y conceptos para interpretarlos desde el texto hasta la puesta en acto, gracias a lo cual es posible identificar las relaciones de poder, los intereses en juego y los dispositivos simbólicos que determinan cómo se define, financia y regula la educación superior en un contexto histórico-social general específico.

Según Ruan y Cordero (2021), la obra de Ball permite identificar distintas arenas en las que se definen y ponen en marcha las políticas, junto con sus relaciones y particularidades:

- El contexto de las influencias. Ámbito ideológico donde se construyen y difunden los discursos y objetivos de la política educativa.
- El contexto de la producción de textos. Espacio donde convergen las intenciones que darán forma a leyes, acuerdos y lineamientos de las políticas como procesos en constante construcción, incluyendo las modificaciones y cuestionamientos posteriores.
- El contexto de la puesta en acto (*enactment*). Proceso de materialización de las políticas que implica lógicas de interpretación, traducción y recreación por parte de los actores respondiendo a su contexto inmediato local y su experiencia.
- El contexto de los efectos de la política. Momento en que las políticas ya se han establecido tanto en las prácticas cotidianas educativas, como en las identidades, valores, conocimientos y culturas de los actores.
- El contexto de las estrategias políticas. Acciones necesarias para mitigar posibles efectos adversos de las políticas.

Siguiendo esta perspectiva, se asume una operacionalización de la unidad de análisis que busca tender un puente metodológico entre el nivel teórico y el nivel empírico. Como plantea Morales (2016), este paso es fundamental para que los conceptos abstractos permitan la interpretación de la realidad concreta. En esta investigación, se adoptará el concepto de unidades texto-contexto propuesto por Riba (2023). Estas unidades combinan los documentos clave con el estudio de su contexto intertextual (otros textos relacionados) y extratextual (condiciones sociales, históricas y políticas de producción).

El PND de cada Administración Pública Federal funge como eje rector de las políticas públicas, proporcionando una narrativa oficial que enmarca las prioridades, estrategias y valores que guiarán la gestión estatal, reflejan la visión de cada gobierno sobre el sector. Por esta razón, en la tesis se analizarán los PND desde el gobierno de Miguel de la Madrid, por su impacto en la descentralización de la Secretaría de Educación Pública en un contexto marcado por la transición hacia el neoliberalismo, la llegada de nuevos actores educativos locales y globales al sector que, en consonancia con la reducción del papel del Estado, transformarían los fines de la educación para orientarla a los requerimientos del mercado; hasta el gobierno actual de Claudia Sheinbaum Pardo, quien se ha comprometido con continuar, ampliar y consolidar el proyecto de transformación iniciado un sexenio antes como un esfuerzo por desmantelar el modelo neoliberal en el país hacia un enfoque de prosperidad compartida y bienestar. Sin embargo, dado que el presente trabajo tiene un recorte temporal hasta 2025, solo se considerará el primer año de su administración. Además, formarán parte del corpus de análisis los Planes Sectoriales de Educación, derivados de los PND, ya que en ellos se traducen la visión general en acciones concretas.

El análisis longitudinal de estos documentos permitirá identificar continuidades, rupturas y reconfiguraciones en la manera en que los distintos gobiernos han concebido la ES en relación con el desarrollo económico, la equidad social y las necesidades del mercado laboral. Con esto en cuenta, se espera que la lectura analítica basada en la TCH y la TBC permita evidenciar cómo la concepción de la ES ha oscilado entre una visión instrumental (inversión individual que busca aumentar la productividad y el crecimiento económico) y una concepción más colectiva, (donde se valora como un bien común esencial para el bienestar social, la justicia y la sostenibilidad democrática). Esta doble pers-

pectiva teórica contribuirá a interpretar los cambios en la retórica oficialista y las prioridades de cada gobierno sobre la(s) función(es) de la ES.

Consideraciones finales

Con base en lo expuesto anteriormente comprendemos que la concepción de la ES plasmada en un discurso no es simplemente una descripción neutral manifestada en los textos normativos, sino toda una configuración de dispositivos semióticos que producen sentidos, significados y legitimaciones sobre la visión de la educación superior de cada gobierno al frente del país. Esta preocupación implica reconocer que la producción del discurso educativo se da en un entramado de relaciones que rebasan al Estado-nación, situando el análisis en una escala multidimensional donde participan diversos actores locales y globales y reconociendo la existencia de condiciones materiales, simbólicas e institucionales en las que se insertan dichos discursos.

Los resultados del proceso de investigación al momento de redactar este escrito dan cuenta de una revisión bibliográfica sobre las teorías mencionadas que pone de relieve una tensión entre la lógica del capital humano y las posibilidades que ofrece la teoría de los bienes comunes. Esta tensión se expresa en la coexistencia de narrativas que, por un lado, refuerzan la visión instrumental de la educación como inversión individual y, por otro, reivindican su carácter social, común y transformador. La unidad texto-contexto se vuelve una herramienta clave para evidenciar fisuras discursivas que permitan imaginar alternativas a una visión hegemónica de la ES y esto da oportunidad para ampliar el debate y voltear a ver otras teorías y métodos de la Economía que pueden ser aplicados al estudio de los fenómenos educativos.

Referencias

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las Políticas Educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*(23).

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (06 de 06 de 2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Obtenido de LEYES FEDERALES VIGENTES: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm

Guerrero, O. (2004). El mito del nuevo management público. En Guerrero, O. (Coord). *Gerencia Pública: Una aproximación plural* (pp. 67-132). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial UNAM.

Gutiérrez, A. L. y Mora, F. (2011). El grito de los bienes comunes: ¿qué son? Y ¿qué nos aportan? *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, *1-2*(131-132), 127-145.

Hess, C., y Ostrom, E. (2016). Introducción: Una visión general de los bienes comunes del conocimiento. En C. Hess, y E. Ostrom (Eds), *Los bienes comunes del conocimiento* (pp. 27-50). Madrid: Traficantes de Sueños.

Jarquín, M. (2021). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. México: Ediciones Akal.

Licandro, O. D. y Yepes, S. L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por Unesco. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *12*(1), 6-33.

Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles Educativos*, *40*(162), 178-196.

Morales, L. C. (2016). Los niveles de la investigación socioeducativa: Lógica y relacionalidad investigativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), *46*(4), 65–96.

Morduchowicz, A. (2003). *Discusiones de economía de la educación*. Editorial Losada S.A.

Morris, C. (1997). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Ediciones Paidós.

Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva.* México: Fondo de Cultura Económica

Riba, C. (2023). El *análisis de contenido en perspectiva cualitativa*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).

Ruan, D. L., y Cordero, D. G. (2021). La producción académica de Stephen Ball: contribuciones para el estudio de las políticas educativas en Iberoamérica. *Foro de Educación*, *19*(2), 363-386. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.779

Secretaría de Educación Pública (06/07/2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024.* Recuperado de Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

Secretaría de Educación Pública y Subsecretaría de Educación Superior. (28/12/2023). *Programa Nacional de Educación Superior 2023-2024*. Recuperado de Diario

Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5712746&fecha=28/12/2023#gsc.tab=0

Subirats, J. (2011). Algunos apuntes sobre la relación entre los bienes comunes y la economía social y solidaria. *Otra Economía*, *5*(9), 195-204.

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.

Zamagni, S. (2007). El Bien Común en la sociedad postmoderna: propuestas para la acción político-económica. *Cultura Económica*, *70*, 23-43.

La Inteligencia Artificial Generativa y su relación con la profesión académica universitaria en dos universidades al poniente de la CDMX*

*Yanahui Anaid Caletti González***

Resumen

La profesión académica se encuentra en constante transformación, especialmente tras la incorporación de las tecnologías digitales y más recientemente, con la llegada de la Inteligencia Artificial (IA). Esta tecnología está modificando las prácticas sustantivas del profesorado (Investigación, docencia, difusión y divulgación) que tradicionalmente han definido el quehacer académico (Sánchez Ramos y Jaimes Villamizar, 2023).

Desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, la profesión académica se configura a través de la negociación constante entre el conocimiento especializado, la autonomía profesional y las estructuras institucionales (Abbott, 1988; Clark, 1987; Evetts, 2011). En este contexto, las y los académicos incorporan las tecnologías en sus prácticas y resignifican su uso en función de su agencia, sus campos y condiciones institucionales.

La revisión de la literatura evidencia que, si bien existen varias investigaciones sobre las potencialidades de la IA en educación superior, la mayoría de los estudios se han centrado en su uso como recurso didáctico o administrativo (Malik et al., 2019; Kim et al., 2018; Bin & Mandal, 2019; Knox, 2020; Nguyen, 2024; Chatterjee & Bhattacharjee, entre otros). Sin embargo, aún se carece de un análisis sobre cómo la interacción cotidiana con la IA se relaciona con la profesión académica.

* Línea temática: educación superior y empleo: trayectorias profesionales, retos ante el cambio tecnológico.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 10%.

** Doctorado Interinstitucional en Educación, 2º. Semestre. Universidad Iberoamericana.
yanahui.caletti@ibero.mx

Esta investigación busca analizar la relación entre la IA y la profesión académica universitaria, se enmarca en la teoría crítica que parte de una perspectiva social y contextualizada desde la que se analiza el uso de herramientas tecnológicas, considerando el impacto de la IA en las prácticas humanas.

Palabras clave: profesión académica, heteronomía, agencia, autonomía profesional y jurisdicción profesional.

Introducción

Esta investigación propone un análisis comparativo entre dos instituciones mexicanas: la Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa y la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, enfocándose específicamente en los departamentos de Sistemas de Información y Diseño.

La investigación se fundamenta en la Teoría Crítica y la Sociología de las Profesiones, considerando la IA no como una herramienta neutral sino como un actor que se reconfigura en la interacción con el profesorado y sus contextos institucionales.

El objetivo general de la investigación es analizar, mediante un estudio comparativo entre la UAM Cuajimalpa y la IBERO CDMX, la relación entre la inteligencia artificial generativa y la profesión académica del profesorado.

Algunos objetivos específicos son: Analizar cómo la Inteligencia Artificial Generativa se relaciona con las funciones sustantivas del profesorado universitario en los departamentos de Sistemas de Información y Diseño. Establecer diferencias y similitudes entre las formas de integración de la IA Generativa en las funciones sustantivas del profesorado según la institución.

Se parte del supuesto de que la IA está transformando la profesión académica universitaria. El profesorado no es un receptor pasivo sino un agente que adapta, resiste e incorpora estas tecnologías según sus marcos disciplinares e institucionales, en un proceso no determinista ni uniforme, caracterizado por negociaciones donde la IA compite con lo tradicionalmente controlado por el profesorado.

Preguntas de investigación

¿Cómo la Inteligencia Artificial Generativa se relaciona con la profesión académica universitaria en la IBERO CDMX y la UAM Cuajimalpa, particularmente en los departamentos de Sistemas de Información y Diseño?

Algunas preguntas específicas son:

- ¿Qué diferencias estructurales existen entre la IBERO CDMX y la UAM Cuajimalpa que se relacionan con la integración de la IA Generativa en el trabajo académico?
- ¿Cómo el profesorado de Sistemas de Información y Diseño utiliza la IA Generativa en sus funciones sustantivas?
- ¿Qué estrategias y mecanismos desarrollan las y los académicos frente a estas tecnologías?

Esta investigación busca analizar críticamente cómo el profesorado se relaciona efectivamente con estas tecnologías en sus funciones sustantivas. Como señala Lévy (2010), la tecnología no puede comprenderse como una solución universal y descontextualizada, sino como parte de un complejo entramado sociocultural.

El enfoque comparativo entre estas dos instituciones con configuraciones organizacionales distintas permitirá examinar cómo sus coincidencias y diferencias estructurales se relacionan con los procesos de uso de la IA dentro de la profesión académica en contextos específicos. La mayoría de investigaciones previas han abordado el uso de la IA desde una perspectiva fundamentalmente instrumental, centrada en la automatización de tareas o en su aplicación didáctica, dejando de lado el impacto en la configuración misma de la profesión académica y prestando insuficiente atención a cómo estas transformaciones varían según las disciplinas, los contextos institucionales y las trayectorias profesionales (Marais et al., 2024; Williamson et al., 2024; Wang et al., 2024; Chang et al., 2024).

Esta investigación busca integrar aproximaciones sociológicas para comprender cómo la IA se relaciona con la profesión académica, atendiendo a las condiciones estructurales que determinan tanto las posibilidades como las limitaciones de los actores en el campo educativo.

Desarrollo

Esta investigación se fundamenta en una integración teórica entre la Teoría Crítica y la Sociología de las Profesiones para analizar la relación entre la Inteligencia Artificial generativa y la profesión académica universitaria. Este mar-

co conceptual articula diferentes niveles de análisis que permiten comprender tanto la dimensión individual de las prácticas sustantivas que constituyen la profesión académica, como los contextos estructurales e institucionales donde estas se desarrollan.

El marco teórico parte del profesorado como un "sujeto sociológico", que, siguiendo a Giddens (2003), constituye una comprensión más completa de los fenómenos educativos al integrar las estructuras sociales que configuran las prácticas, y las barreras sistémicas que afectan a los actores según su posición en el campo social.

Para comprender las prácticas profesionales académicas, el estudio se apoya en la teoría de Pierre Bourdieu (1980, 2012a, 2012b), quien ofrece un modelo donde las prácticas resultan de la interacción entre habitus (disposiciones incorporadas), capital (recursos económicos, sociales, culturales y simbólicos) y campo (espacio social con reglas específicas). Esta perspectiva reconoce que las prácticas no son acciones aisladas ni meras voluntades individuales.

Se incorpora la visión de Anthony Giddens (2003) sobre la dualidad de estructura, donde las prácticas están condicionadas por constreñimientos estructurales pero también se nutren de la agencia individual. Esta dualidad implica que cada acción realizada dentro de estructuras sociales contribuye a su reproducción, pero también subraya la capacidad creativa de los sujetos para desafiar, reinterpretar y transformar las reglas establecidas.

El análisis de la materialidad constitutiva de las prácticas se apoya en autores como Herbert Marcuse (1987), quien sostiene que la tecnología no es una herramienta neutral sino una fuerza política que encarna y perpetúa relaciones de poder. Se complementa con las visiones de Jonanssen (1994) y Levy (2010), quienes consideran las herramientas tecnológicas como instrumentos cognitivos que, al interactuar con el sujeto, potencian procesos mentales superiores y favorecen la construcción de significados.

Para abordar específicamente la profesión académica, el estudio integra conceptos clave de la sociología de las profesiones. De Eliot Freidson (1978, 2001) se retoma la distinción entre tres lógicas de organización del trabajo: la lógica del mercado (basada en competencia y oferta-demanda), la lógica de la burocracia (control jerárquico administrativo) y la lógica del profesionalismo (control del trabajo por expertos en áreas especializadas). Freidson enfatiza que el profesionalismo introduce una lógica basada en la autoridad del conocimien-

to, la autonomía en la toma de decisiones, el compromiso ético y la evaluación por pares.

De Julia Evetts (2011) se incorpora el análisis de cómo el profesionalismo ha evolucionado en el contexto contemporáneo, distinguiendo entre el "profesionalismo ocupacional" (modelo tradicional donde los profesionales regulan su propia práctica) y el "profesionalismo organizacional" (con control gerencial y estandarización). Evetts identifica transformaciones clave como la creciente regulación externa, el impacto del mercado en las profesiones, y el uso del profesionalismo como discurso de gestión y control.

De Burton Clark (1987) se retoma la caracterización de la profesión académica que se distingue por competencias basadas en conocimientos, evaluación y certificación de competencias, exclusión de no calificados, códigos de conducta y servicio fiduciario.

Para analizar la relación con la tecnología y específicamente con la Inteligencia Artificial, el estudio adopta la perspectiva de Bruno Latour (2008) y su Teoría del Actor-Red. Esta aproximación considera que el mundo material y social son co-constitutivos, donde las tecnologías configuran activamente las realidades sociales.

El marco teórico se complementa con los análisis de Sheila Slaughter y Gary Rhoades (2004) sobre el "capitalismo académico", que examinan cómo las universidades han sido transformadas por las fuerzas del mercado y la lógica neoliberal. Su concepto explica la adopción de prácticas empresariales en la educación superior, la comercialización del conocimiento y la reorientación de la investigación hacia las necesidades del mercado.

Esta investigación adopta un estudio comparado que " consiste en la utilización sistemática de observaciones extraídas de dos o más entidades (países, sistemas políticos, sociedades, culturas) o varios momentos en la historia de una sociedad, para examinar sus semejanzas y diferencias e indagar sobre las causas de estas" (González, Osmaro & Collazo (2019)). Esta metodología se estructura en distintas fases:

- La primera etapa es denominada fase pre-descriptiva, tiene como objetivo establecer el marco teórico de la investigación. En ella, se selecciona y justifica el problema de estudio, se plantean hipótesis y se definen claramente los conceptos, áreas de estudio y técnicas de análisis, así como los criterios para realizar comparaciones entre sistemas educativos.

- Posteriormente, en la fase descriptiva, se recopilan los datos de cada área de estudio, asegurando la fiabilidad de las fuentes y la homogeneidad de la información, lo que garantiza la validez de la comparación.
- La siguiente fase, interpretativa, se enfoca en analizar los datos previamente presentados, considerando la influencia de factores contextuales, como el entorno histórico, social o político. Aquí se busca entender cómo estos factores afectan los distintos aspectos del sistema educativo.
- La fase de yuxtaposición permite contrastar los datos descritos e interpretados. En esta etapa se comparan datos cualitativos y cuantitativos, utilizando herramientas visuales como gráficos o histogramas, lo que facilita identificar patrones y diferencias entre los casos estudiados.
- Luego, la fase comparativa sintetiza todo el análisis realizado, integrando los hallazgos en una visión global que permita aceptar o rechazar las hipótesis planteadas.
- Finalmente, la fase prospectiva, aunque opcional, resulta valiosa al identificar posibles tendencias educativas futuras.

A través de la comparación del profesorado de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (UAM-C), y la Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO-CDMX), se busca comprender cómo las particularidades de cada universidad inciden en las formas en que el profesorado se vincula con la IA generativa, particularmente en el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación.

La estrategia metodológica integra, en una primera fase, técnicas cuantitativas para identificar patrones de uso de IA; y en una segunda fase, técnicas cualitativas para explorar las experiencias e ideas que emergen en torno a estas tecnologías en la profesión educativa del profesorado de las carreras de Diseño e Ingeniería de ambas universidades, lo que permite establecer comparaciones entre contextos institucionales diferentes.

Se considerarán las siguientes variables estratégicas:

- Adscripción disciplinar: Se incluirán académicos de diversas áreas de conocimiento (Diseño e Ingenierías).
- Institución de procedencia: Se incorporarán participantes tanto de la UAM Cuajimalpa como de la IBERO Ciudad de México.

- Perfil generacional: Se considerará la edad como variable, prestando especial atención a las brechas digitales intergeneracionales documentadas en estudios previos.
- Tipo de contratación: Se incluirán académicos con distintas modalidades de vinculación institucional (tiempo completo, asignatura) para examinar cómo las condiciones laborales se relacionan con la adopción y uso estratégico de la IA en las diferentes funciones académicas.

Consideraciones finales

Actualmente, la investigación se encuentra en una fase pre-descriptiva que tiene como objetivo establecer el marco teórico de la investigación.

No obstante, se presentan algunos avances del análisis contextual de las dos instituciones seleccionadas.

Universidad Iberoamericana Ciudad de México (IBERO)

La composición del profesorado muestra un modelo de contratación mayoritariamente flexible: 17% son profesores de tiempo completo mientras que 83% son de asignatura (eventuales) sumando 2,197 profesores. El 100% de los académicos de tiempo completo cuentan con posgrado, mientras que entre los PSPD el porcentaje oscila entre 65% y 72%. La distribución por divisiones muestra que el 38% pertenece a la División de Ciencia, Arte y Tecnología; 42% a la División de Estudios Sociales; y 20% a la División de Humanidades y Comunicación. El profesorado tiene acceso a programas especializados, plataformas educativas como Brightspace, Office 365, y diversos sistemas de apoyo según su tipo de contratación. Las funciones sustantivas incluyen: docencia (enfocada en formación integral), investigación (orientada a problemas contemporáneos) y vinculación (conexiones con sectores público, privado y social).

Existen programas de formación docente en IA, incluyendo talleres introductorios, cursos sobre uso de herramientas y consideraciones éticas. Según Chao-Rebolledo y Rivera-Navarro (2024), el 20% del profesorado y 33% del estudiantado ya empleaban herramientas de IA en su vida académica. El profesorado utiliza la IA principalmente para ejemplificar su uso en clase (28%), diseñar materiales didácticos (20%), generar ideas (16%) y construir conoci-

mientos (16%). Existe una apertura general hacia la incorporación de IA con baja preocupación por implicaciones éticas.

Es importante destacar que los datos referentes a la IBERO fueron extraídos como parte de la base de datos DIALOGREMOS de la Dirección de Innovación Educativa, lo que representa información institucional sistematizada sobre las prácticas docentes.

Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa (UAM-C)

La mayoría del personal académico (85%) pertenece a la categoría Titular y trabaja a tiempo completo, con muy pocos académicos de medio tiempo o tiempo parcial. Existe un alto nivel de formación académica: 89.7% cuenta con doctorado, también una fuerte presencia en sistemas de reconocimiento académico: 137 académicos forman parte del Sistema Nacional de Investigadores.

El profesorado cumple funciones de docencia, investigación y difusión cultural bajo principios de libertad de cátedra e investigación.

No se reportan estudios específicos sobre la relación entre la práctica académica y la IA, pero se identifican iniciativas formativas como cursos y seminarios: "IA aplicada al marketing", "Inteligencia Artificial y Problemas Sociales", que evidencian interés institucional por el tema.

La información referente a la UAM-C se obtuvo principalmente mediante investigación documental en fuentes institucionales y reportes públicos, ante la ausencia de estudios específicos sobre la relación entre IA y prácticas académicas en esta institución.

Hallazgos preliminares

La IBERO presenta un modelo predominantemente flexible con alto porcentaje de profesores por asignatura, mientras que la UAM-C mantiene un modelo principalmente de tiempo completo.

Ambas instituciones mantienen altos estándares de formación académica, aunque la UAM-C muestra un porcentaje más alto de profesores con doctorado (89.7%) frente al profesorado de la IBERO (100% en tiempo completo pero menor en PSPD).

La IBERO muestra un enfoque más estructurado hacia la implementación de la IA en la enseñanza, con programas específicos y estudios sobre su adop-

ción. La UAM-C presenta un enfoque más orientado al debate académico sobre implicaciones sociales de la IA.

Aunque ambas instituciones comparten las funciones tradicionales de docencia e investigación, la IBERO enfatiza la vinculación con sectores externos mientras que la UAM-C destaca la difusión cultural, reflejando diferentes enfoques misionales.

Estos contrastes en la configuración institucional sugieren que la incorporación de la IA en las prácticas académicas podría seguir trayectorias diferenciadas en cada institución, influenciadas por sus estructuras organizativas, incentivos profesionales y culturas institucionales particulares.

Referencias

Abbott, A. (2014). The system of professions: An essay on the division of expert labor. University of Chicago press.

Ahn, H. Y. (2024). AI-Powered E-Learning for Lifelong Learners: Impact on Performance and Knowledge Application. Sustainability, 16(20), 9066

Bautista, A., Estrada, C.,Jaravata, A.M., Mangaser, L.M., Narag, F.,Soquila, R., & Asuncion, R.J. (2024). Preservice Teachers' Readiness Towards Integrating AI-Based Tools in Education: A TPACK Approach. Educational Process: International Journal, 13(3): 40-68. https://doi.org/10.22521/edupij.2024.133.3

Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, P. (2012a). La distinción. Taurus.

Bourdieu, P. (2012b). Bosquejo de una teoría de la práctica. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Chang, C. Y., Yang, C. L., Jen, H. J., Ogata, H., & Hwang, G. H. (2024). Facilitating nursing and health education by incorporating ChatGPT into learning designs. Educational Technology & Society, 27(1), 215-230.

Clark, B. R. (Ed.). (1987). The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings. Univ of California Press.

Clark, B. R. (Ed.). (1987). The academic profession: National, disciplinary, and institutional settings. Univ of California Press.

Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. Current sociology, 59(4), 406-422.

Freidson, E. (2001). Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge. University of Chicago press.

Freidson, E., & de Miguel, J. M. (1978). La profesión médica: un estudio de sociología del conocimiento aplicado. Edicions 62.

Giddens, A. (2003). La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración.

Latour, B. (2008). Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red.

Lévy, P. (2010). Cibercultura. Editora 34.

Lévy, P. (2010). Cibercultura. Editora 34.

Marais, E., Marais-Botha, R., & Coertzen, F. (2024). Constructing an Artificial-Intelligence Higher Education Environment. Shaping the future of higher education, 173. "Williamson, B., Molnar, A., & Boninger, F. (2024). Time for a pause: Without

Marcuse, H. (1987). El hombre unidimensional. Barcelona, España: Ariel.

Sánchez Ramos, P. A., & Jaimes Villamizar, A. G. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación universitaria. Revista de Ingeniería e Innovación, 11(1), 1-12.

Wang, D., Zheng, Y., & Chen, G. (2024). ChatGPT or Bert? Exploring the potential of ChatGPT to facilitate preservice teachers' learning of dialogic pedagogy. Educational Technology & Society, 27(3), 390-406.

Williamson, B., Molnar, A., & Boninger, F. (2024). Time for a Pause: Without Effective Public Oversight, AI in Schools Will Do More Harm Than Good.

La identidad a través de los procesos comunicativos dialógicos en las interacciones de las y los estudiantes internacionales y locales de posgrado*

*Diana Alférez Rosales***

Resumen

El presente trabajo es avance de un proyecto de investigación para la Maestría en Innovación Comunicativa para las Organizaciones. El objetivo de dicho proyecto analizar y describir los procesos de la comunicación intercultural a través de los cuales se negocia la identidad que las y los estudiantes internacionales y locales utilizan en sus interacciones en el entorno académico de un grupo de posgrado de la UASLP. Para ello, se realizará un estudio con una metodología cualitativa de alcance descriptivo exploratorio, mediante el uso de entrevistas semiestructuradas como herramienta para conocer y comprender las experiencias de los estudiantes sobre los procesos de comunicación intercultural en sus interacciones, tomando como muestra a estudiantes de la Maestría Innovación Comunicativa para las Organizaciones de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Asimismo, se una breve introducción del tema de estudio, además de plantear los puntos relevantes del marco teórico que se ha desarrollado. Por último, se presenta la metodología y las consideraciones finales.

Palabras clave: diálogo intercultural, comunicación intercultural, internacionalización, educación superior, estudiantes de posgrado.

* Línea temática: 10. Internacionalización en la educación superior: políticas y estrategias, movilidad estudiantil, personal académico, currículo, acreditación y clasificaciones internacionales. Trabajos de investigación educativa asociados a tesis de grado.

** Maestría en Innovación Comunicativa para las Organizaciones. Cuarto semestre. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
diana.alferez.r@outlook.com

Introducción

Con la llegada de la globalización, ha aparecido el fenómeno de la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES). Para alcanzar y lograr la internacionalización, las IES han buscado distintas estrategias (Shakirova, 2019). La internacionalización puede ser entendida como el conjunto de actividades como la inclusión de una dimensión global, internacional y/o intercultural en el currículum, la movilidad de maestros y estudiantes, la impartición de educación a través de nuevos campus, vínculos internacionales, proyectos y asociaciones, entre otros (Knight, 2004). En este sentido, una de las estrategias más utilizadas por las IES para la internacionalización es aumentar el número de estudiantes internacionales en sus campus (Corazzi, 2023)

De acuerdo con Latypova y Tzvetkov (2019) la práctica social con los estudiantes internacionales puede contribuir a la internacionalización del interior de las IES. Sin embargo, en el momento del encuentro entre individuos o grupos de regiones y culturas distintas se da origen a una lucha simbólica, en la que los involucrados invierten su ser social y la idea que tienen de sí mismos para conservar y/o transformar sus manifestaciones simbólicas de su identidad social (Bourdieu, 1996). Por tal motivo, Lilley et al. (2015) explican que la forma más efectiva para que se desarrolle la comprensión intercultural es a través de la interacción significativa de las y los estudiantes locales e internacionales. En este sentido, cuando la interacción toma lugar en una situación comunicativa entre dos o más individuos que provienen de matrices culturales-geográficas diferentes y en donde comparten conocimientos y actitudes, se le conoce como "comunicación intercultural" (Rizo García, 2010, 2019).

Al realizar la búsqueda de los antecedentes sobre el estudio de la comunicación intercultural en las IES se encontró que son pocos los estudios sobre las experiencias interculturales de las y los estudiantes locales (Colvin et al., 2014; Corazzi, 2023; McKenzie & Baldassar, 2017). Además, son pocos los estudios sobre las experiencias e interacciones interculturales que se dan a nivel posgrado (Ali et al., 2022). Por último, son pocos los estudios sobre el entorno o contexto en el que se desarrollan las relaciones interculturales (Kudo et al., 2017, 2019, 2020; Meng et al., 2021).

Debido a los pocos estudios sobre el contexto en el que se desarrollan dichas relaciones, Kudo et al. (2017) propone estudiar tanto el nivel personal e interpersonal del desarrollo de las relaciones interculturales, así como la dimen-

sión ambiental la cual está compuesta por los niveles: situacional, institucional, sociocultural y global.

Por lo anterior, la presente investigación tiene por objetivo analizar y describir los procesos de la comunicación intercultural a través de los cuales se negocia la identidad que las y los estudiantes internacionales y locales utilizan en sus interacciones en el entorno académico de un grupo de posgrado de la UASLP. Esto con la finalidad de responder a la pregunta de cómo se negocia la identidad a través de los procesos comunicativos que utilizan las y los estudiantes internacionales y locales en sus interacciones en el contexto académico de grupos de posgrado de la UASLP.

Lo anterior se estudiará a partir de las experiencias de las y los estudiantes con base en los aportes sobre identidad de (Bourdieu, 1986, 1996, 2007), la Teoría Negociación de Identidad de Ting Toomey (Gudykunst, 2003; Ting-Toomey, 2015) y los elementos organizacionales de Scott (2003), además del marco conceptual de Kudo et al. (2017). En este sentido, la investigación se centra en tres puntos centrales: 1) Identidad de las y los estudiantes internacionales y locales; 2) Procesos de comunicación intercultural dialógica en interacciones significativas; y 3) Programas de posgrado.

Desarrollo

De acuerdo con Baraldi (2006), se pueden explicar los procesos sociales interculturales más significativos al considerar la comunicación como parte central de los procesos interculturales. Por tal motivo, cada uno de los puntos anteriormente mencionados (identidad de las y los estudiantes internacionales y locales; procesos de comunicación intercultural dialógica en interacciones significativas; y programas de posgrado) serán abordados desde las tradiciones teóricas de la comunicación planteadas por Craig (1999). Además, se utilizarán los aportes sobre el *habitus* y la identidad de Bourdieu (1996, 2007), la Teoría de Negociación de Identidad de Ting-Toomey (2015) (INT por sus siglas en inglés) y los elementos organizacionales de Scott (2003).

Respecto a las tradiciones teóricas de la comunicación planteadas por Craig (1999), se seleccionaron tres tradiciones para abordar el tema de investigación: a) la tradición sociocultural, ya que permite el análisis del contexto, las creencias y la cultura; b) la tradición socio-psicológica, ya que se centra en observar las interacciones y la influencia de las características psicológicas de los individuos;

y c) la tradición fenomenológica, ya que se centra en conocer las experiencias de los individuos durante la interacción de las identidades y lo que es diferente en la comunicación humana auténtica (Craig, 1999; Littlejohn & Foss, 2011).

El presente estudio se centra en estudiar las interacciones en el contexto académico de un programa de posgrado, por lo que es importante comprender las características de las IES. Hüther y Krücken (2018) explican que las IES pueden ser entendidas como organizaciones y, a su vez, pueden ser vistas como sistemas sociales. Para explicar esta forma de entender a las IES, los autores se basan en los elementos organizacionales de Scott (2003), ya que al momento de analizar a las organizaciones como sistemas sociales se pone acento en la estructura social, los miembros y participantes, los objetivos, la tecnología y el entorno. En este sentido, las IES también cuentan con estos elementos organizacionales.

Asimismo, a raíz de la globalización y a la búsqueda de vínculos entre las naciones, las IES se han vuelto cada vez más homogéneas (Meyer & Ramírez, 2010), lo que permite que cada vez sea más común la creación de proyectos y grupos compuestos por diversas culturas (Arasaratnam, 2016). De acuerdo con Rizo García y Pech Salvado (2020) explican que el multiculturalismo es el respeto a la diferencia, donde hay coexistencia de diferentes culturas, pero sin interacción entre ellas. Mientras que, en el caso de la interculturalidad, Rizo García y Pech Salvado (2020) señalan que es la interacción entre diferentes culturas, un proceso de entendimiento mutuo al interactuar con el otro al mismo tiempo que se enfrenta la propia cultura a través de la convivencia y el diálogo. Por lo que la UNESCO (2021) explica que, el tener un mundo más interconectado no significa que los individuos y las sociedades convivan e interactúen de verdad, por lo que exhorta a las naciones e individuos a promover y practicar el diálogo intercultural.

En este sentido, la comunicación intercultural se define como la situación comunicativa en la que interactúan dos o más individuos que provienen de matrices culturales-geográficas diferentes (Rizo García, 2010). De acuerdo con Vilà Baños (2012), los elementos de la comunicación intercultural interpersonal son la comunicación verbal y la comunicación no verbal. En el caso de la comunicación verbal, esta posee elementos como el discurso claro y lento, la descripción/parafraseo de categorías semánticas y el significado de préstamos lingüísticos en las interacciones interculturales; mientras que la comunicación no verbal, posee elementos como los gestos y movimientos corporales, además de las expresiones faciales y el contacto visual (Vilà Baños, 2012).

Asimismo, Rizo García (2010) propone que para estudiar la comunicación intercultural se adopte una perspectiva socio fenomenológica con el propósito de enfatizar la naturaleza dialógica de la interacción y para poner acento en la interacción social. Es en dicha interacción donde la propia identidad se enfrenta con la identidad del otro, por lo que es relevante poner énfasis en la naturaleza dialógica cuando se estudia la comunicación intercultural (Craig, 1999; Rizo García, 2010).

Al momento de hablar de identidad, abordaremos el *habitus*. De acuerdo con Bourdieu (1986), el *habitus*, se conforma por las relaciones entre los capitales económico, cultural y social del individuo y del grupo al que pertenece. En el caso del capital económico, Bourdieu (1986) explica que este se transforma en dinero y es institucionalizado como derechos de propiedad; en cuanto al capital cultural, el autor señala que es internalizado (en la mente y el cuerpo), objetivado (como bienes culturales) e institucionalizado (como cualificaciones educativas); mientras que el tercer capital son los recursos de conexiones duraderas que posee o podría poseer el individuo, con relaciones institucionalizadas de reconocimiento mutuo (Bourdieu, 1986). En esta línea de ideas, la identidad es el punto de encuentro entre el *habitus* y la subjetividad (Seré y López, 2021). En cuanto a las propiedades subjetivas, Bourdieu (1996) explica que son las representaciones que los individuos crean de la realidad.

Lo anterior tiene relación con lo planteado en la INT (Ting-Toomey, 2015), la cual propone que la identidad social y la identidad personal son parte de la identidad del individuo, la cual se adquiere a través de procesos de aprendizaje sociocultural, experiencias personales y la interacción constante en contextos intergrupales e interpersonales. Asimismo, en la INT se plantea que el término "negociación" se refiere al papel de los intercambios de mensajes verbales y no verbales entre dos o más individuos con la finalidad de conservar, desafiar o reforzar las diversas imágenes identitarias que están basadas en grupos socioculturales o en características personales únicas y diferentes de los demás, dentro de una situación (Ting-Toomey, 2015).

Metodología

Con la finalidad de analizar y describir la manera en la que se negocia la identidad a través de los procesos comunicativos que emplean las y los estudiantes internacionales y locales en sus interacciones en el entorno académico de gru-

pos de posgrado de la UASLP a partir de sus características sociodemográficas de acuerdo al nivel del contexto, se propone que la metodología a utilizar sea de enfoque cualitativo, de alcance exploratorio descriptivo y con una muestra no probabilística, pues se busca analizar las experiencias de interacción intercultural de las y los estudiantes locales e internacionales en el entorno académico de posgrado.

Se propone la fenomenología para recabar las experiencias de las y los estudiantes internacionales y locales (Rizo García, 2010; Patton, 2015; Kudo et al., 2020) y el constructivismo (Patton, 2015; Kudo et al., 2020) por medio del uso de entrevistas semiestructuradas (Ali et al., 2022; Colvin et al., 2014; Morales-Acosta et al., 2022). Para el análisis de datos recabados, se propone utilizar el enfoque de análisis temático de Braun y Clarke (2006), el cual implica el análisis de datos a nivel textual e interpretativo utilizando dos enfoques: a) un enfoque inductivo para identificar las ideas sobre las experiencias de interacción intercultural e identificarlas los procesos comunicativos verbales y no verbales; y b) un enfoque deductivo al identificar las maneras en las que se gestiona la identidad durante dichas interacciones.

Consideraciones finales

El presente estudio aún continúa desarrollándose, por lo que el marco metodológico aún se está trabajando a profundidad.

Referencias

Ali, M., Arifin, W. L., & Muttaqin, Z. (2022). Having the First-Year as Overseas Students: Intercultural Communication as Identity Negotiation of Indonesian Ph.D. Muslim Women Students in the United States. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, *9*(2), 66–80. https://doi.org/10.2307/48710337

Arasaratnam, L. A. (2016). Intercultural Competence. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.68

Baraldi, C. (2006). New forms of intercultural communication in a globalized world. *International Communication Gazette*, *68*(1), 53–69. https://doi.org/10.1177/1748048506060115

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258).

Bourdieu, P. (1996). La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región (Segunda de dos partes). *Ciencia ergo-sum*, *3*(1), 33–38.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.; 1a ed.). Siglo veintiuno editores.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Colvin, C., Volet, S., & Fozdar, F. (2014). Local university students and intercultural interactions: Conceptualising culture, seeing diversity and experiencing interactions. *Higher Education Research and Development*, *33*(3), 440–455. https://doi.org/10.1080/07294360.2013.841642

Corazzi, S. (2023). The internationalisation process: an opportunity for meaningful intercultural interaction or segregation in one UK university? *London Review of Education*, *21*(1). https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.14

Craig, R. T. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, *9*(2), 119–161.

Gudykunst, W. B. (2003). Cross-Cultural and Intercultural Communication. En W. B. Gudykunst (Ed.), *Cross-Cultural and Intercultural Communication* (1a ed.). SAGE Publications, Inc. https://archive.org/details/isbn_9780761929000_k9v0

Hüther, O., & Krücken, G. (2018). *Higher Education in Germany—Recent Developments in an International Perspective* (1a ed., Vol. 49). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61479-3

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, *8*(1), 5–31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Kudo, K., Volet, S., & Whitsed, C. (2017). Intercultural relationship development at university: A systematic literature review from an ecological and person-in-context perspective. *Educational Research Review*, *20*, 99–116. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.01.001

Kudo, K., Volet, S., & Whitsed, C. (2019). Development of intercultural relationships at university: a three-stage ecological and person-in-context conceptual framework. *Higher Education*, *77*(3), 473–489. https://doi.org/10.1007/S10734-018-0283-9/FIGURES/4

Kudo, K., Volet, S., & Whitsed, C. (2020). Intercultural relationship development and higher education internationalisation: a qualitative investigation based on

a three-stage ecological and person-in-context conceptual framework. *Higher Education*, *80*(5), 913–932. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00523-4

Latypova, E., & Tzvetkov, S. (2019). Processes of Internationalization in the University with the Participation of Foreign Students. *V International Forum on Teacher Education*, *1*, 1091–1103. https://doi.org/10.3897/ap.1.e1036

Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015). Exploring the Process of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set. *Journal of Studies in International Education*, *19*(3), 225–245. https://doi.org/10.1177/1028315314547822

Littlejohn, S. W., & Foss, K. A. (2011). *Theories of human communication* (10a ed.). Waveland Press.

McKenzie, L., & Baldassar, L. (2017). Missing friendships: understanding the absent relationships of local and international students at an Australian university. *Higher Education*, *74*(4), 701–715. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0073-1

Meng, Q., Li, J., & Zhu, C. (2021). Towards an ecological understanding of Chinese international students' intercultural interactions in multicultural contexts: Friendships, inhibiting factors and effects on global competence. *Current Psychology*, *40*(4), 1517–1530. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00280-3

Meyer, J. W., & Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial* (Fransesc Jubany, Trad.; 1a ed.). Limpergraf. s. l.

Morales-Acosta, G., López-Gómez, J., González-Figueroa, S., & Marín-Apablaza, D. (2022). Intercultural communication at school: "living in Chile" stories of students in the context of migration. *Quadernos de Psicologia*, *24*(2). https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1691

Rizo García, M. (2010). Intersubjetividad y diálogo intercultural. La sociología fenomenológica y sus aportes a la comunicación intercultural. *Comunicación y Medios*, *21*, ág. 13-23. https://doi.org/10.5354/RCM.V0I21.17446

Rizo García, M. (2019). La comunicación como relación e interacción. Un mapa general de acepciones teórico-conceptuales y un apunte sobre sus posibilidades empíricas en los estudios sobre interculturalidad. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, *36*, 147–174.

Rizo García, M., & Pech Salvado, C. (2020). Interculturalidad y comunicación: desafíos académicos y educativos. En J. Montes Miranda & V. del C. Avendaño Porras (Eds.), *Educación y diálogos interculturales* (1a ed., pp. 119–142). Editorial Universidad de La Serena.

Scott, W. Richard. (2003). *Organizations : rational, natural, and open systems* (5a ed.). Prentice Hall.

Shakirova, A. (2019). Internationalization of Higher Pedagogical Education. *V International Forum on Teacher Education*, *1*, 613–619. https://doi.org/10.3897/ap.1.e0581

Ting-Toomey, S. (2015). Identity Negotiation Theory. En *The International Encyclopedia of Intercultural Communication* (pp. 1–6). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0039

UNESCO. (2021). *Diálogo Intercultural*. www.unesco.org. https://es.unesco.org/themes/dialogo-intercultural

Vilà Baños, R. (2012). Los aspectos no verbales en la comunicación intercultural. *Ra Ximhai*, *8*(2), 223239. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123366010

ÁREA TEMÁTICA 12
EVALUACIÓN EDUCATIVA

Mejoramiento de la calidad educativa en una universidad tecnológica, mediante un proceso estandarizado de acreditación*

*Adi Selena Zapata Zacarias***

Resumen

Las instituciones de educación superior (IES) tienen el compromiso de garantizar la calidad educativa de todos los programas que ofertan. En México existen organismos como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), para evaluar y acreditar instituciones o programas de educación superior. Este proceso data de los años ochenta a partir de los trabajos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con las autoevaluaciones, hasta llegar a las acreditaciones donde los CIEES cobran relevancia; actualmente es uno de los organismos más grandes de México enfocado en la mejora continua de las universidades públicas y privadas.

La Universidad Tecnológica de Calakmul (UTCAKMUL), en cumplimiento del Programa Institucional de Desarrollo (PIDE) 2022-2027, establece la acreditación como una oportunidad; ante ello, se propone el Técnico Superior Universitario en Administración como propuesta de acreditación mediante la metodología de los CIEES, debido a que se adapta al contexto de cada institución y es de las metodologías más utilizadas por las universidades tecnológicas. En este trabajo de investigación se muestra que la universidad cuenta con elementos para someterse a una autoevaluación y obtener la acreditación de este programa; los actuales avances han permitido mejorar su labor educativa en miras de lograr una acreditación exitosa, por lo que la institución debe ase-

* Línea temática: evaluación y calidad educativa.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 90%.

** Maestría en Gestión Educativa. Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 041 "María Lavalle Urbina".
zapatazacarias05@gmail.com

gurar la calidad en la formación que imparte, sobre todo en un municipio como Calakmul que demanda profesionistas competitivos en áreas administrativas.

Palabras clave: educación, acreditación institucional, evaluación de programas, calidad de la educación.

Introducción

La Universidad Tecnológica de Calakmul (UTCALAKMUL) es la primera institución de educación superior establecida en el municipio de Calakmul, Campeche. En el año 2015 inició con dos programas educativos: Técnico Superior Universitario en Administración y Técnico Superior Universitario en Turismo. Anterior a su creación, los jóvenes que finalizaban el nivel medio superior y que pretendían continuar sus estudios, se veían en la necesidad de viajar hasta la capital del estado (ubicada a 4 horas) o bien migrar a estados cercanos como Quintana Roo para cursar estudios universitarios.

La Universidad tiene como misión formar capital humano de alta calidad, preparando técnicos superiores universitarios, licenciados e ingenieros, mediante un modelo educativo de vanguardia, que los capacite para el trabajo, que incidan en las personas para moldear líderes con valores éticos, estéticos y económicos, con carácter crítico y reflexivo, que, haciendo uso del estado del arte del conocimiento, investigación y transferencia tecnológica, promuevan el desarrollo sostenido y sustentable del entorno, en una sociedad de clase mundial, propiciando el crecimiento económico y social de Calakmul, Campeche y México (UTCALAKMUL, 2023, párr. 1). Por lo tanto, un proceso de acreditación se alinea a la misión institucional, así como a la proyección que se busca para posicionar a la universidad en la región.

El Técnico Superior Universitario en Administración es una carrera de alta demanda en la zona. Desde su apertura en mayo de 2015 mostró indicadores favorables de ingreso. Lo anterior se debe a que, en la cabecera de Xpujil, donde está ubicada la universidad, su principal actividad económica es el comercio y los servicios; además, ahí se concentra la administración pública del municipio, lo que requiere contar con personas capacitadas para detonar el desarrollo económico y obtener mayores posibilidades de ingresos al tener una formación profesional.

El obtener su primera acreditación influye de manera directa en la calidad de la educación que se ofrece, además, contribuye en los indicadores estatales

sobre acreditaciones educativas en las universidades del Estado de Campeche. Por lo que el objetivo consiste en: Analizar cómo la acreditación del programa de Técnico Superior Universitario en Administración mejora la calidad educativa de la Universidad Tecnológica de Calakmul durante el periodo 2017-2024, bajo la pregunta guía: ¿Cómo la acreditación del programa de Técnico Superior Universitario en Administración mejora la calidad educativa de la Universidad Tecnológica de Calakmul durante el periodo 2017-2024?, asegurando en la hipótesis que la acreditación del Técnico Superior Universitario en Administración que se imparte en la Universidad Tecnológica de Calakmul permitirá cumplir con los objetivos institucionales, mejorar los procesos académicos y lograr el reconocimiento de su calidad educativa.

La importancia de esta investigación radica en proporcionar información actualizada sobre las acreditaciones de programas educativos en el estado de Campeche y la primera en el municipio de Calakmul, debido a que la información es escasa. Además, el tema de la calidad educativa es uno de los que actualmente se encuentra en el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sustentado en la Ley General de Educación Superior.

Desarrollo

Los CIEES se establecen en 1991 con el objetivo de incentivar la mejora en programas educativos y las funciones de la educación superior. Al inicio se crearon como parte de un programa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y en 2009 se convierten en un organismo independiente como una asociación civil sin fines de lucro (Barragán y Contreras, 2020, pp.150-151).

De acuerdo con CIEES (2023), la Acreditación Institucional:

> Representa un distintivo de excelencia para aquellas Instituciones de Educación Superior que demuestran de manera satisfactoria su compromiso con un proyecto integral en la materialización de sus objetivos y funciones. Este proceso se lleva a cabo mediante una exhaustiva evaluación que compara los objetivos institucionales con estándares específicos. (párr. 1)

Lo que permite que las universidades obtengan un panorama de cómo se encuentran tanto al interior como al exterior de la institución, para beneficio de la comunidad universitaria y de la sociedad en general al tener profesionales mejores preparados.

Diversas investigaciones consultadas a nivel nacional e internacional resaltan las ventajas que otorga el tener programas acreditados, de acuerdo con Ceh, Dzul y Alcocer (2016) la acreditación de la calidad de la oferta educativa es esencial para mantener el valor social y económico de una institución de educación superior. Puesto que es a partir del fortalecimiento de diversos mecanismos regulatorios de aseguramiento de la calidad, que se incidirá en detener la cantidad de programas que no cumplen con estándares de calidad y que no aportan a la formación de ciudadanos que contribuyan al crecimiento del país (pp. 18-20).

La construcción de la metodología está integrada por un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal, tipo descriptivo. Los instrumentos que se han seleccionado para la obtención de los datos son: Guía para la Autoevaluación de Programas de Educación Superior 2018 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), entrevista semiestructurada y evaluación diagnóstica. La población está integrada por: 51 estudiantes, 13 docentes y 3 directivos, pertenecientes al programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración.

El enfoque cuantitativo, de acuerdo con Hernández-Sampieri y Torres (2018):

> Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías es secuencial y probatorio. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. (p.6)

La guía CIEES está compuesta por categorías generales y las que considera básicas y de gran relevancia, debido a su impacto en la formación de los estudiantes y en el perfil de egreso. Al momento de que las Comisiones de Pares Académicos Externos (CPAE) y por los Comités Interinstitucionales (CI) emiten sus deliberaciones y realizan las verificaciones pertinentes, son las que

llevan mayor peso, no obstante, todas deben ser evaluadas debido a que se complementan unas con otras (CIEES, 2018, p.7).

La relevancia de esta metodología se destaca por centrarse en el propósito, de acuerdo con los resultados de los estudiantes y del programa educativo, promoviendo de esta manera la cultura de las acreditaciones, por lo que, ha tenido gran alcance entre las universidades Tecnológicas y Politécnicas; actualmente hay aproximadamente 180 universidades tecnológicas con programas acreditados mediante esta metodología.

Entrevista semiestructurada

La entrevista está compuesta por preguntas abiertas, realizadas a personal directivo de las siguientes áreas: Academia, Servicios Escolares y Rectoría. Al ser los principales involucrados a la hora de acreditar un Programa Educativo y quienes manejan los indicadores académicos.

Evaluación diagnóstica

Se trata de dos evaluaciones diagnósticas, la primera aplicada a estudiantes del Técnico Superior Universitario en Administración cuyo objetivo fue determinar el conocimiento de los estudiantes sobre la carrera de Técnico Superior Universitario en Administración de la UTCALAKMUL y la calidad del Programa Educativo, la segunda evaluación diagnóstica fue aplicada a docentes que pertenecen a la Coordinación de Administración, donde el objetivo estuvo centrado en determinar el conocimiento del cuerpo docente sobre las acreditaciones en la Educación Superior y sus ventajas en la calidad educativa.

En ambos instrumentos de recolección de datos se consideraron elementos de la Guía CIEEES, con la intención de complementar la información y cumplir con los objetivos específicos de la investigación, lo que resultó interesante a la hora de analizar los resultados.

Consideraciones finales

El trabajo de investigación se inició a partir de los avances que ya tenía la Universidad Tecnológica de Calakmul de la Guía CIEES en un 50 %. Esta información permitió en primera instancia constatar que hay un interés real por

parte de la universidad por acreditar el programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración; ya que están conscientes de que acreditar este programa no solo les permite mejorar sus procesos académicos, sino también formar profesionistas mejores preparados y ampliar su impacto en la zona como institución comprometida con la calidad educativa.

A partir del interés por desarrollar este trabajo, se otorgó el permiso de continuar con el llenado de los indicadores básicos: Propósitos del programa; Modelo educativo y Plan de Estudios; Resultados de los Estudiantes; Personal Académico; Infraestructura Académica y Servicios de Apoyo, mismos que fueron solicitados en las siguientes áreas: Academia, Servicios Escolares, Vinculación y Comunicación, Planeación, Extracurriculares y el Área Administrativa.

Una vez que se analizó la información complementaria, se tuvo como resultado que hay áreas que tienen información relevante sobre los procesos utilizados para atender el programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración, no obstante, no se encuentra sistematizada en algunos casos o bien, el cambio de personal administrativo ha provocado que la información quede dispersa, por lo que se recomendó organizar la información y respaldar de manera constante para efecto de la acreditación. En términos generales, la guía presentó un avance del 75 %, señalando que se requiere destinar personal para continuar con su llenado, así como establecer los grupos de trabajo de acuerdo con los indicadores.

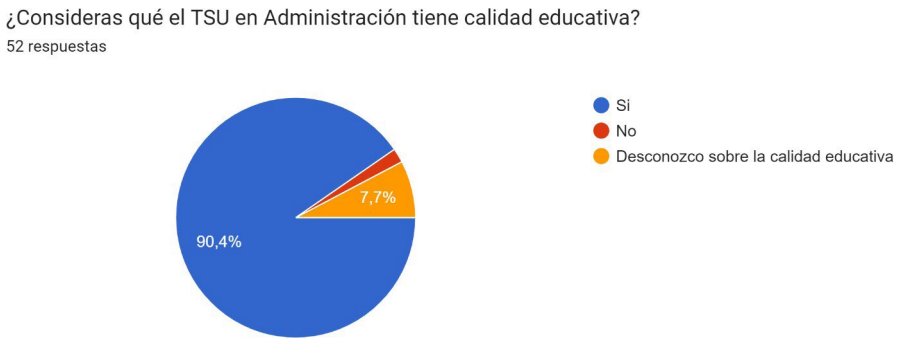
Durante el proceso de realización de las entrevistas al personal directivo, se encontró que uno de los factores que ha incidido es el económico; no obstante, existe la voluntad por parte de la autoridad académica por dar prioridad a la acreditación. Se constató que fue en agosto del 2022 donde se toma relevancia al tema de las acreditaciones por parte de la Universidad al capacitar al personal docente y administrativo en la metodología de evaluación de los CIEES, a partir de una capacitación impartida por un especialista en Evaluación y Acreditación de CIEES.

Posteriormente, en diciembre del 2022, se realizó un segundo curso, el cual consistió en dar seguimiento al proceso iniciado en agosto, con el objetivo de proseguir con la autoevaluación donde se seleccionó el Técnico Superior Universitario en Administración para llenar la guía CIEES y se distribuyeron los ejes para solicitar información a las diversas áreas administrativas. No obstante, no tuvo el seguimiento oportuno, por lo que esta investigación permitió avanzar en el llenado de la Guía CIEES, como se mencionó anteriormente.

Al aplicar las evaluaciones diagnósticas a estudiantes y docentes, se obtuvo más información de la que se esperaba; destacan temas que permitieron ser contrastados con la guía de los CIEES y a partir de allá poder inferir sobre qué tanto docentes y estudiantes conocen acerca de la calidad educativa del programa educativo al que pertenecen (figura 1). A partir de la respuesta de los estudiantes, se pueden inferir las áreas de oportunidad que deben ser abordadas por la institución, como el lograr que todos los estudiantes de este programa conozcan acerca de la calidad educativa.

Figura 1

Estudiantes y calidad educativa



Nota. Google Forms aplicado a estudiantes. Fuente: elaboración propia (2024).

Asimismo, se constató que los estudiantes de este programa sí conocen su Plan de Estudios y el Modelo Educativo de la universidad, así como afirman que la institución apoya al momento de realizar prácticas y proyectos fuera de la institución, y que ofrece certificaciones, cursos y talleres para reforzar los aprendizajes. Lo que resulta positivo y cumple con el objetivo de: Analizar cómo la acreditación del programa de Técnico Superior Universitario en Administración mejora la calidad educativa de la Universidad Tecnológica de Calakmul durante el periodo 2017-2024. Y es justamente lograr que los estudiantes tengan las condiciones óptimas de aprendizaje desde un espacio digno, docentes preparados, aulas equipadas, información de su formación al alcance y que la institución tenga en regla la documentación pertinente que permita al programa educativo mejorar.

Por otro lado, se destaca que los docentes de este programa tienen conocimiento suficiente en temas de acreditación y no solo en la metodología pro-

puesta, lo que resulta positivo a la hora de organizar la información, porque también deben ser tomados en cuenta para recabar información para la Guía CIEES. Así como el considerar su opinión, como se destaca en el siguiente comentario:

> La acreditación asegura que los programas cumplan con estándares de calidad establecidos, lo que proporciona confianza a los estudiantes y empleadores sobre la calidad de la educación recibida. Así como que la acreditación valida los títulos otorgados por la universidad, lo que es fundamental para que los graduados puedan competir en el mercado laboral tanto a nivel nacional como internacional. (Docente de TSU en Administración, 2024).

De acuerdo con los resultados, se destaca el interés que existe en la Universidad Tecnológica de Calakmul en acreditar el programa educativo de Técnico Superior Universitario en Administración, bajo un reconocimiento del impacto positivo que tendría en los siguientes aspectos: mejorar los procesos administrativos en cuanto a la organización y sistematización de la información; en incrementar su oferta educativa; brindar mejores instalaciones, cursos, talleres y capacitaciones a los estudiantes y egresados; docentes preparados; cumplir con el plan de estudio; lograr un seguimiento adecuado de sus egresados y tener un precedente para acreditar el resto de sus programas educativos.

Referencias

Barragán, J., & Contreras, B. (2020). La acreditación educativa en México: orígenes, evolución y contribución a la mejora de la educación: aproximación empírica. *Daena: International Journal of Good Conscience*, *15*(1), 103-118.

Ceh, J. G. G., Dzul, L. A. P., & Alcocer, F. C. P. (2016). Impacto de la evaluación en la calidad educativa: propuesta de un análisis situacional/Impact of evaluation on the quality of education: a situational analysis proposal. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, *5*(10), 472-490.

CIEES. (2018). Metodología de Evaluación 2018. De https://www.ciees.edu.mx/documentos/Presentacion-Metodologia-CIEES-2018.pdf

CIEES. (2023). Acreditación Institucional. De https://www.ciees.edu.mx/?seccion=acreditacion&area=institucional#:~:text=La%20Acreditaci%C3%B3n%20

Institucional%20representa%20un,de%20sus%20objetivos%20y%20funciones

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *R. Hernández Sampieri, Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*, 70-71.

UTCAKMUL. (2023) ¿Quiénes somos? https://utcalakmul.edu.mx/

Educación en la primera infancia: factores que afectan el desarrollo de la niñez en el contexto del preescolar*

*Daniela Alejandra Uribe Montserrat***

Resumen

La primera infancia es una etapa crucial para el desarrollo integral del individuo, ya que el 90% del crecimiento cerebral ocurre en los primeros tres años y continúa paulatinamente. Durante este periodo, las interacciones con cuidadores y educadores son fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social, destacando la necesidad de entornos seguros, estimulantes y relaciones afectivas. Estudios recientes confirman que relaciones efectivas y ambientes de educación favorables reducen el estrés tóxico, fortalecen habilidades básicas y potencian el desarrollo infantil.

No obstante, factores como nivel socioeconómico, formas de crianza y la escasa capacitación y formación docente presentan retos significativos, especialmente en contextos de bajos recursos. Esta investigación mixta analiza el desarrollo en cuatro dominios de crecimiento mediante el instrumento IDELA en niños de cinco y seis años en preescolares públicos de tres municipios del Estado de Nuevo León. Igualmente, con entrevistas semiestructuradas se consideran las prácticas pedagógicas, participación familiar y factores contextuales de docentes y cuidadores respectivamente. Algunos hallazgos hasta el momento identificaron niveles socioemocionales medio-bajos, poca comunicación entre escuela y familias, y una carga laboral elevada para los docentes, limitando actividades lúdicas específicas, tiempo para la planeación de actividades y un nivel elevado de agotamiento para ambas figuras. El estudio subraya la urgencia de evaluación y generación de políticas públicas y programas que prioricen la

* Línea temática: evaluación y prácticas educativas en espacios escolares.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 75%.

** a00838113@tec.mx

educación en la primera infancia, destacando el rol de gobiernos, cuidadores y docentes en garantizar un desarrollo pleno y superar barreras estructurales en contextos más vulnerables.

Palabras clave: desarrollo infantil, evaluación educativa, primera infancia, preescolar.

Introducción

La primera infancia es el período de vida que inicia desde el momento del nacimiento hasta aproximadamente los ocho años. Durante este período y de acuerdo con estudios derivados de la neurociencia y la biología se ha concluido que el cerebro crece y se desarrolla de manera sustancial, siendo la etapa de crecimiento más vigorosa y trascendental del individuo. El 90% del crecimiento y expansión del cerebro ocurre en los dos primeros años de vida, siendo esto la arquitectura central para el desenvolvimiento del resto de los órganos e incluso otros sistemas biológicos como el inmune, neural y metabólico.

El cerebro de los niños pequeños tiene que estar vinculado a fuertes y efectivas relaciones sociales. En base a esto, se afina la importancia de conocer cuál es el nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de ocho años y cómo son las relaciones que se forman en esta etapa de la educación inicial, ya que estos son predictores silentes de los logros al largo plazo de la niñez. Se ha demostrado que el personal docente, protección en el hogar y entornos sociales favorables promueven un desarrollo completo, sano y próspero para los niños (Center on the Developing Child, 2021; Shonkoff, 2010). Los alcances que se realizan desde los primeros años de vida tienen sus raíces y fomento en el complejo desarrollo del cerebro, el efecto y apropiado manejo del estrés y las fuertes relaciones sociales hacen que, la primera infancia sea la etapa de mayor trascendencia en la vida humana (Schindler et al., 2019).

Por estas razones, las agendas políticas deben priorizar los recursos para crear e implementar programas que se dediquen a la atención y desarrollo de la primera infancia; ya que gran parte de las experiencias que viven los niños se forma por las interacciones que tienen con los cuidadores, y/o docentes ya que no pueden aprender solos y su única fuente de información viene de estas relaciones.

Cuando existe pobreza, situaciones de vida adversas, malas relaciones familiares o un ambiente tóxico que se forma alrededor de la crianza de los niños

y las niñas, estos experimentan reacciones fisiológicas, epigenéticas de largo efecto en el aspecto cognitivo y de desarrollo neuronal del cerebro (Black et al., 2017). La importancia de la educación y el desarrollo de la primera infancia reside en que los ambientes de buena calidad puedan reforzar a que los adultos establezcan una buena y segura relación con los niños a la vez de poder apoyar a los docentes (Maldonado-Carreño et al., 2022; Morales Saavedra et al., 2022; Serrano Rodríguez et al., 2023). Este apoyo racional, de adultos con niños permite promover la autoconfianza de los niños, exploración, autocontrol y seguridad (Macmillan & Tominey, 2023; Wustmann Seiler et al., 2022).

Existen diversos factores que hacen evidente la necesidad de generar nuevo conocimiento sobre el desarrollo y evolución de los niños en edades tempranas, especialmente en contextos como el de Nuevo León, donde la investigación aún es limitada. Entre estos factores destacan las prácticas de cuidado y atención infantil de los cuidadores, y las diferencias en el nivel de desarrollo de los niños según su edad. Además, los beneficios a mediano y largo plazo de un desarrollo infantil pleno se reflejan en el éxito futuro de los estudiantes en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, el conocimiento existente sobre cómo estos factores se interrelacionan y su impacto en la educación infantil sigue siendo insuficiente.

El presente trabajo de investigación busca llenar este vacío al explorar cómo diversos factores que engloban el cuidado y atención de los alumnos que asisten a preescolares, influyen en el desarrollo integral de los niños. Esto no solo permite comprender mejor los retos que enfrentan los actores del proceso educativo (alumnos, maestros y cuidadores) sino que también proporciona una base sólida para la implementación de innovaciones educativas que promuevan un desarrollo infantil óptimo. A través del análisis de las prácticas pedagógicas, perfil del docente y el nivel de involucramiento de las familias esta investigación podrá proporcionar información clave para diseñar estrategias claves y factibles y así optimizar el desarrollo cognitivo, socioemocional de los estudiantes más pequeños. Los resultados se enfocarán en el fortalecimiento de las políticas públicas existentes, con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Asimismo, la investigación permitirá identificar estrategias y necesidades de formación para los educadores basadas en evidencia, además de promover una dinámica familiar segura, saludable y comprometida que brinde un acompañamiento adecuado a la infancia durante sus primeros años de vida.

Al promover y especificar las necesidades educativas del contexto preescolar en los municipios escogidos para la investigación se va a crear la posibilidad de comunicación directa con las autoridades del Estado para la consecución de las metas de evaluación de la calidad educativa y desarrollo óptimo de la niñez en estos espacios escolares. Por esto, se plantea el siguiente objetivo general: Analizar el desarrollo de niños de cinco y seis años en jardines infantiles de tres municipios del estado de Nuevo León, e identificar los posibles factores de riesgo y protección que inciden en este proceso, con énfasis en las prácticas pedagógicas de los docentes y la participación de los cuidadores.

Desarrollo

La educación en la primera infancia y su importancia

En los últimos 30 años, se ha desarrollado una estructura de pensamiento que destaca la importancia y la necesidad de investigar y fomentar el interés y la inversión en el cuidado de los niños y niñas. Esto ha influido en la formulación de políticas y servicios dedicados al cuidado y desarrollo temprano en la niñez. Gran parte de lo que se ha derivado de estas iniciativas, ha sido reconocer, que en la niñez existen tres ejes fundamentales de atención. Estos son: las experiencias tempranas y su impacto en el perfeccionamiento del cerebro, los efectos del estrés tóxico con el aprendizaje temprano y la importancia de relaciones responsivas por parte de adultos cuidadores y maestros para el abordaje efectivo de cualquier intervención (Shonkoff et al., 2022). En consecuencia, la interacción entre la biología y la educación genera un impacto significativo en las experiencias tempranas, afectando todos los sistemas del cuerpo humano, por lo que es esencial que todas las influencias positivas y de reforzamiento se produzcan desde esta etapa (Black et al., 2017; Center on the Developing Child, 2021; Shonkoff et al., 2000).

Para Schunk, (2012), la investigación sobre el desarrollo del cerebro a lo largo de los años ha sido crucial para resaltar la importancia de los efectos que tienen las experiencias tempranas y el aprendizaje en los bebés y los niños menores de seis años. Los entornos en los que los niños crecen, así como las experiencias que viven, afectan al cerebro, pero igualmente afectan otros sistemas del cuerpo, como lo es el sistema cardiovascular, el sistema inmune y la regulación metabólica. Las funciones de auto regulación, motoras funcionales, que

son esenciales para el éxito académico, la salud mental, paternidad responsable y la resiliencia en los momentos de adversidad pueden perder su fundamento cuando no hubo de cuidadores responsables que hayan hecho frente a la protección con el estrés y otras posibles situaciones adversas durante los primeros años de vida (Schindler et al., 2017).

De esta manera, se confirma que los estudios que se derivan de la neurociencia y su aplicación, de acuerdo con la investigación del cerebro, se sugiere que la educación temprana es fundamental, ya que esta debe tomar en cuenta las complejidades cognoscitivas de los niños, y evaluar los problemas específicos para planear las intervenciones futuras. Psicólogos y científicos han debatido durante años que tan importantes y trascendentales son las experiencias tempranas en el desarrollo humano. Los niños crecen y pasan por las mismas etapas, pero no todos los viven o experimentan de la misma forma, existen en general muchas diferencias individuales. Consistentemente, no todos los niños crecen en circunstancias ni en espacios favorables. Según Papalia & Olds (1988), el impacto de las experiencias que ocurren en la primera infancia depende de la naturaleza de estas, el contexto, duración y de la clase de experiencias que suceden posteriormente.

Los niños que se sienten inseguros o amenazados pueden desarrollar comportamientos y sobrecargar parte de los sistemas biológicos que les permitan afrontar el momento específico, pero pueden traer consecuencias a largo plazo, como estrés crónico, obesidad y otras enfermedades (Center on the Developing Child, 2021). Las experiencias que son repetidas de privación extrema y de ausencias si pueden causar más daño que las que sean menos traumáticas incluso, como indica Bowlby, (1979) existen algunos períodos que son más sensibles y críticos que otros, todos estos períodos críticos y sensibles dependen de muchas variables como son la naturaleza de los acontecimientos y sus resultados.

Rol de los educadores

La presencia de los educadores en la vida de los niños de preescolar es sumamente importante, ya que suelen ser los adultos con los que los pequeños pasan más tiempo después de su familia. Por lo tanto, la formación y práctica pedagógica del educador infantil, realizada con rigor y pertinencia, se convierte en una garantía para asegurar el futuro de la infancia. Esto incluye el fomento de talentos creativos, iniciativas, competencias de convivencia y dinámicas en

el ámbito del conocimiento y en el mundo social de las relaciones (Múnera Cavadias, 2014). La presencia de los educadores ha demostrado ser vital para el soporte emocional de las interacciones de los niños, ya que esto permite que se desarrollen prácticas pedagógicas y estrategias dentro del aula de clases o en exteriores (Acar et al., 2017). Algunas de las intervenciones basadas en estas investigaciones del cerebro han sido el aprendizaje basado en juegos, simulaciones, discusiones, y una atmósfera positiva (Schunk, 2012). Por consiguiente, los niños crean teorías implícitas que los ayudan a comprender las acciones de los objetos y los comportamientos de las personas que los rodean y todo esto va incrementando progresivamente. Si los maestros son garantes principales de experiencias positivas y de actividades lúdicas dentro de las aulas de preescolar se deben preparar y propiciar los espacios de juego e incluirlos dentro de las estrategias de enseñanza. A través de actividades lúdicas, los niños no solo practican y enriquecen su vocabulario con términos desafiantes y conceptos lingüísticos avanzados, sino que también desarrollan la capacidad de comprender las perspectivas de los demás (Hart & Nagel, 2017).

Rol de los cuidadores

La familia juega un papel fundamental en el desarrollo infantil, ya que es el primer entorno en el que los niños comienzan a interactuar con el mundo y a construir sus bases emocionales, cognitivas y sociales. La paternidad/maternidad se refiere a la relación que existe entre cuidadores-hijos en donde se les transmite todas las creencias, comportamiento y tradiciones que vienen dados por los valores sociales y culturales de los cuidadores (DeMeulenaere, 2015). Es por esto, que como señala la literatura, "la familia es la primera y principal educadora de sus niños, ya que se trata del primer entorno en el que éste se desarrolla y, en general, constituyen las personas más cercanas y significativas en la vida de cada uno" (Morales Saavedra et al., 2022, p. 62). En este sentido, el grado de estimulación, afecto y seguridad que los niños reciben en el hogar influye directamente en su bienestar y en sus oportunidades futuras, lo que resalta la importancia de fortalecer el rol de los cuidadores y cuidadores en la educación temprana.

En la primera infancia se motiva la educación y la inversión en programas educativos de la primera infancia promueven el desarrollo integral de niños cuando ingresan a las escuelas desde temprana edad (ENAPI, 2019; Canfield

et al., 2023; Kamerman & Gatenio-Gabel, 2007). Sin embargo, durante los primeros años de vida los niños reciben afecto, cuidado y protección en la mayor parte del tiempo por parte de sus cuidadores, por lo que también existen otras intervenciones que buscan trabajar con los cuidadores con el fin de mejorar sus habilidades de crianza (Waid et al., 2022). La continua presencia de los cuidadores en la vida de los niños es esencial para el debido desarrollo cognitivo y social, el involucramiento de la familia provee a los niños pequeños de fundamentos básicos para su vida futura, así como también de valores, tradiciones y creencias que los moldean para el resto de su vida (Guyon-Harris et al., 2023; S. Liu et al., 2021)however measures are needed that can predict whether parents reporting challenges will engage in intervention. We validated the Parenting Your Baby (PYB.

Método

La presente investigación se basa en un estudio mixto concurrente, para la recolección de datos, se proponen tres tipos de instrumentos. El primero es el instrumento IDELA, que se utiliza para llevar a cabo una evaluación integral del desarrollo de los niños en los dominios: motriz, numérico, lectoescritura y socioemocional. Este instrumento permitirá obtener una visión general y detallada del desarrollo infantil. La muestra estará compuesta por niños de cinco y seis años que asisten a preescolares en tres municipios de Nuevo León, así como sus cuidadores principales y docentes. Se seleccionarán aproximadamente 150 niños y 30 cuidadores y maestros. El segundo tipo de instrumento consiste en entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres de familia o cuidadores, y el tercer instrumento consta de entrevistas a docentes de tercer grado de preescolar. Estas entrevistas permitirán obtener información cualitativa sobre las percepciones, prácticas y factores contextuales de docentes y familiares. El análisis de los datos recolectados se realizará de manera anidada, combinando los resultados cuantitativos del IDELA con las perspectivas cualitativas obtenidas a través de las entrevistas.

Consideraciones finales

Los resultados preliminares de esta investigación indican que los niños en estos jardines de infancia tienen un nivel socioemocional más bajo de lo esperado.

Esto sugiere una interacción limitada y posibles contrariedades en el entorno familiar, así como una conexión débil entre el preescolar y las familias. En cuanto al aspecto de reconocimiento numérico y de lectoescritura, los resultados mostraron un nivel promedio. Sin embargo, dado que los niños están próximos a ingresar a la educación primaria, es necesario redoblar los esfuerzos para fomentar la lectura y el reconocimiento de las letras, tanto en el hogar como en las escuelas, a fin de garantizar una preparación más sólida para su futuro académico. Esta evaluación permite identificar necesidades específicas y aplicar intervenciones tempranas tanto en el aula como en el hogar para mejorar el desarrollo socioemocional. Además, evaluar la conexión entre el preescolar y las familias facilita el desarrollo de estrategias para mejorar la comunicación y colaboración, beneficiando el entorno educativo del niño. Los resultados de la evaluación siguen en etapa de recolección y se espera tener un informe más completo a finales de año.

Referencias

Acar, I. H., Hong, S.-Y., & Wu, C. (2017). Examining the role of teacher presence and scaffolding in preschoolers' peer interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, *25*(6), 866–884. Scopus. https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380884

Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *The Lancet*, *389*(10064), 77–90. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7

Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, *2*(4), 637–638. https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955

Canfield, C. F., Miller, E. B., Zhang, Y., Shaw, D., Morris, P., Galan, C., & Mendelsohn, A. L. (2023). Tiered universal and targeted early childhood interventions: Enhancing attendance across families with varying needs. *Early Childhood Research Quarterly*, *63*, 362–369. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.01.004

Center on the Developing Child. (2021). *How Early Childhood Experiences Affect Lifelong Health and Learning*. National Forum on Early Childhood Program Evaluation. https://developingchild.harvard.edu/resources/how-early-childhood-experiences-affect-lifelong-health-and-learning/

ENAPI. (2019). *Estrategia Nacional de Atención a la Pimera Infancia*. ENAPI Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/539066/ENAPI-DOF-02-03-20-.pdf

Jenkins, J. M., & Handa, S. (2019). Parenting skills and early childhood development: Production function estimates from longitudinal data. *Review of Economics of the Household*, *17*(1), 121–147. Scopus. https://doi.org/10.1007/s11150-017-9376-y

Kamerman, S. B., & Gatenio-Gabel, S. (2007). Early Childhood Education and Care in the United States: An Overview of the Current Policy Picture. *International Journal of Child Care and Education Policy*, *1*(1), Article 1. https://doi.org/10.1007/2288-6729-1-1-23

Macmillan, L., & Tominey, E. (2023). Parental inputs and socio-economic gaps in early child development. *Journal of Population Economics*, *36*(3), 1513–1543. Scopus. https://doi.org/10.1007/s00148-022-00917-x

Maldonado-Carreño, C., Yoshikawa, H., Escallón, E., Ponguta, L. A., Nieto, A. M., Kagan, S. L., Rey- Guerra, C., Cristancho, J. C., Mateus, A., Caro, L. A., Aragon, C. A., Rodríguez, A. M., & Motta, A. (2022). Measuring the quality of early childhood education: Associations with children's development from a national study with the IMCEIC tool in Colombia. *Child Development*, *93*(1), 254–268. https://doi.org/10.1111/cdev.13665

Morales Saavedra, S., Quintriqueo Millan, S., Arias-Ortega, K., & Zapata Zapata, V. (2022). Family-school-community linkage: A necessity for intercultural education in childhood. En *CUHSO-CULTURA-HOMBRE-SOCIEDAD* (Vol. 32, Número 1, pp. 58–74). UNIV CATOLICA TEMUCO. https://doi.org/10.7770/CUHSO-V32N1-ART2754

Múnera Cavadias, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, ciencia y libertad*, *9*(1), 147–156. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5104977

Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1988). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (2. ed. en español). McGraw-Hill.

Schindler, H. S., Fisher, P. A., & Shonkoff, J. P. (2017). From Innovation to Impact at Scale: Lessons Learned From a Cluster of Research-Community Partnerships. *Child Development*, *88*(5), 1435–1446. https://doi.org/10.1111/cdev.12904

Schindler, H. S., McCoy, D. C., Fisher, P. A., & Shonkoff, J. P. (2019). A historical look at theories of change in early childhood education research. *Early Childhood Research Quarterly*, *48*, 146–154. ScienceDirect. http://0-search.ebscohost.

com.biblioteca-ils.tec.mx/login.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dedselp%26AN%3dS0885200619300407%26lang%3des%26site%3deds-live%26scope%3dsite

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Pearson Educación.

Serrano Rodríguez, R., Pérez Gracia, E., Puño-Quispe, L., & Hurtado Mazeyra, A. (2023). Quality and equity in the Peruvian education system: Do they progress similarly? *International Journal of Educational Research*, *119*, 102183. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102183

Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, *81*(1), 357–367. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., Bush, N. R., Gunnar, M. R., Hensch, T. K., Levitt, P., Meaney, M. J., Nelson, C. A., Slopen, N., Williams, D. R., & Silveira, P. P. (2022). Translating the Biology of Adversity and Resilience Into New Measures for Pediatric Practice. *Pediatrics*, *149*(6), e2021054493. https://doi.org/10.1542/peds.2021-054493

Shonkoff, J. P., Phillips, D. A., & National Research Council (U.S.) (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. National Academy Press.

Thompson, R. A. (2016, enero 1). What More Has Been Learned? The Science of Early Childhood Development 15 Years After Neurons to Neighborhoods. *Zero to three*, *36*(3), 18–25. http://0-search.ebscohost.com.biblioteca-ils.tec.mx/login.aspx%3fdirect%3dtrue%26db%3dedsbl%26AN%3dRN604679938%26lang%3des%26site%3deds-live%26scope%3dsite

Waid, J., Tomfohrde, O., & Kutzler, C. (2022). Promoting health and social equity through family navigation to prevention and early intervention services: A proof of concept study. *BMC Public Health*, *22*(1). https://doi.org/10.1186/s12889-022-14320-4

Wustmann Seiler, C., Sticca, F., Gasser-Haas, O., & Simoni, H. (2022). Long-Term Promotive and Protective Effects of Early Childcare Quality on the Social–Emotional Development in Children. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1–15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854756

Caracterización de la evaluación docente en educación superior: perspectiva de los profesores del área de ciencias exactas*

*Sandra Paola Rodríguez Castillo***

Resumen

El objetivo de este estudio fue caracterizar la evaluación docente en el área de ciencias exactas, según lo informan los profesores de una universidad pública en la Ciudad de México. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa basada en un estudio de casos. Se contó con la participación de cinco académicos que habían sido evaluados y disponían de los resultados correspondientes. Los datos fueron recopilados mediante entrevistas semiestructuradas. Aunque las respuestas fueron inicialmente asociadas a categorías predefinidas, la codificación emergió de manera recurrente, permitiendo la aparición de nuevas categorías, lo que siguió un enfoque inductivo. Los resultados revelaron que los docentes identifican dos objetivos principales en el proceso de evaluación: uno instrumental y otro formativo. Se destacó la disminución en la participación estudiantil durante las evaluaciones en línea, así como la falta de retroalimentación concreta y de acciones orientadas a la mejora profesional a partir de los resultados obtenidos. Este estudio resalta la necesidad de revisar y perfeccionar los mecanismos de evaluación docente en el ámbito de la educación superior.

Palabras clave: evaluación de profesores; educación superior; entrevistas, investigación cualitativa.

* Línea temática: 1. Evaluación docente y desarrollo profesional.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, sexto semestre, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
sandra_paola_rodriguez@psicologia.unam.mx

Introducción

La docencia es una actividad humana compleja, exigente y cambiante en donde las innovaciones educativas demandan que el profesorado muestre un alto nivel de competencia profesional y efectividad para promover el aprendizaje significativo, la resolución de problemas y el despliegue de potencialidades del estudiante como sujeto activo en el proceso educativo (Harden & Crosby, 2000; Stake et al., 2011). Lo anterior, presupone un docente interesado en la profesionalización, en permanente actualización de su conocimiento y que considera las condiciones contextuales que le rodean para poder llevar a cabo la enseñanza de la mejor manera posible (Gaviria & Moreno, 2023, p. 73).

En esta línea, se ha demostrado que el comportamiento docente efectivo o de calidad, entendido como aquel que afecta el aprendizaje y los resultados de los alumnos, es un factor importante que determina el éxito escolar (Maulana et al., 2017; Noben et al., 2022). De acuerdo con Martínez (2013) y Maulana et al. (2017) se han utilizado varios términos para describir la enseñanza efectiva, altamente calificada, la eficacia o desempeño docente, los cuales se emplean de manera de manera indistinta y abordan un conjunto similar de componentes de mejores prácticas docentes.

Con todo, determinar las características de la práctica docente de calidad no es una tarea trivial o de fácil consenso. A lo largo del tiempo se han tratado de sintetizar los atributos que definen a un buen profesor (Cid et al., 2013; Jerez et al., 2016). Como resultado, la investigación destaca la multidimensionalidad de los roles y tareas atribuidas a los profesores—en el caso de la educación superior, determinadas por la enseñanza, la investigación y la gestión—, las cuales son examinadas periódicamente con la finalidad de disponer de evidencias que permitan garantizar la formación y actualización profesional (Caballero & Bolívar, 2015; Danielson & McGreal, 2000; Dervenis et al., 2022).

De esta suerte, dada la trascendencia del profesorado y el interés de organismos internacionales y nacionales por el aseguramiento de la calidad educativa, la evaluación docente, particularmente a partir de la opinión de los estudiantes, tiene originalmente un papel estratégico para favorecer la enseñanza y un mejor aprendizaje (Berk, 2018; Spooren, 2021). Sin embargo, una preocupación surge cuando los métodos y finalidades que han proliferado en las instituciones de educación superior (IES) están orientados al control, clasificación y compensa-

ción salarial, más que en la comprensión, crecimiento y mejora de la actuación docente (Díaz Barriga, 2022).

Conviene señalar que los componentes sumativos y formativos no son categóricamente incompatibles, pero exigen diferentes criterios, instrumentos y explicaciones para las audiencias (Stake et al., 2011). Cuando se enfatiza la rendición de cuentas más que el desarrollo profesional, se puede quebrantar el uso de la retroalimentación y afectar negativamente el ambiente escolar (Ford et al., 2018; Wisniewski & Zierer, 2021).

Se destaca que los aspectos formativos podrían beneficiar a la mayoría de los docentes, mientras que los mecanismos de rendición de cuentas probablemente se apliquen solo a una pequeña proporción (Cisneros & Stake, 2012; Moreno, 2016; Newton et al., 2019; RIIED, 2008; Rueda, 2008).

Bajo este panorama, donde lo que se busca a partir del proceso de evaluación docente es la mejora del profesorado, la pregunta general de este estudio fue: ¿Qué características adquiere el proceso de evaluación según los profesores pertenecientes al área de ciencias exactas de una universidad pública de la Ciudad de México? El objetivo fue caracterizar la evaluación docente en el área de ciencias exactas, según lo declaran los profesores.

Encuadre metodológico

En virtud del interés que se tiene en comprender el proceso de evaluación docente desde el punto de vista del profesorado de educación superior, esta investigación se inscribió en la metodología cualitativa como una forma de profundizar en el objeto de estudio, interpretando la realidad desde el propio marco de referencia de las personas. Dentro de este enfoque se producirán datos descriptivos, escritos o verbales, o como producto de comportamientos observables (Taylor & Bogdan, 1994).

El diseño de investigación se trató de un estudio de casos, en palabras de Stake (2010) se trata del estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, con la finalidad de comprender su actividad en circunstancias importantes. Creswell y Creswell (2018) indican que se trata de un diseño cualitativo en el que se explora en profundidad un programa, evento, actividad, proceso o uno o más individuos.

Participaron cinco académicos que desarrollan sus actividades profesionales en el área de ciencias exactas de una universidad pública de la Ciudad de

México. Cabe mencionar que, por lo menos se ha evaluado su desempeño de cinco años a la fecha y, a su vez, cuentan con acceso a los resultados del proceso en cuestión.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas de tipo narrativo (Kvale (2011) en la que cada uno de los participantes contó su experiencia respecto a la evaluación docente. Para el curso de la entrevista se preparó un guion en el que se estableció el propósito, las categorías de análisis desde la perspectiva teórico conceptual y los temas por indagar entre los entrevistados. Vale la pena explicar que, el material fue previamente validado mediante el juicio de expertos (Escobar y Cuervo, 2008). Se contó con la colaboración de cinco jueces, cuatro mujeres y un hombre, todos ellos profesores de educación superior, con experiencia en el campo de la evaluación docente y miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

Si bien, el guion se compone de tres categorías conformadas a partir de la revisión de literatura, en este informe parcial de la investigación titulada "Uso de resultados de la evaluación docente para la mejora de la enseñanza en educación superior", solo se presenta el análisis y resultados correspondientes a la categoría analítica relacionada con el proceso de evaluación, la cual examina principalmente cómo se lleva a cabo, cuál es su finalidad, qué instrumentos se utilizan y cómo se tratan los resultados.

Las tareas desarrolladas para el análisis de datos se corresponden con las propuestas de Creswell y Creswell (2018) y Rodríguez et al. (1999), a saber:

1. Organizar y preparar los datos para el análisis. Se transcribieron las entrevistas y recuperaron las notas de campo.
2. Leer o mirar todos los datos. Este paso proporcionó una visión general de la información y una oportunidad para reflexionar sobre su significado general. Antes de comenzar la codificación, la lectura del material reunido permitió registrar ideas centrales, acontecimientos, normas o conductas relevantes ligadas con el objeto de estudio.
3. Reducir los datos. En este punto la información se organizó en unidades de análisis de acuerdo con el tema abordado, se llevó a cabo un proceso de categorización y codificación en el que fragmentos de texto se colocaron entre paréntesis y se asociaron con algún código correspondiente a las categorías previamente definidas o, por el contrario, surgieron otras a medida que se analizaron los datos, siguiendo así un trabajo inductivo. La codificación

fue un proceso recurrente en el que determinados códigos se agruparon en uno solo o bien, uno de ellos se dividió en tantos como fuera necesario.

4. Generar temas. La categorización condujo a un proceso de síntesis en el que los datos se ubicaron en temas o conceptos que representan los hallazgos del estudio.

El procedimiento se organizó en cuatro etapas: 1) Preparatoria, 2) trabajo de campo, 3) analítica e 4) informativa. En cuanto a los aspectos éticos, el estudio fue aprobado (EP/PMDPSIC/0075/2025) por el Comité de Ética del programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM, Asimismo, los participantes dieron su consentimiento informado.

Resultados

A partir del análisis de cinco entrevistas, se establecieron cuatro categorías emergentes en torno a la categoría conceptual "Proceso de evaluación docente": 1) Tipo de evaluación, 2) Modalidad del proceso de evaluación, 3) Instrumentos utilizados en la evaluación y 4) Resultados de la evaluación.

Los hallazgos relacionados con el *Tipo de evaluación* reflejan cuestiones relacionadas con los propósitos principales de la evaluación de los académicos, las experiencias narradas aluden a aspectos tanto instrumentales como formativos. Por un lado, la toma de decisiones administrativas relativas a la entrega de estímulos y control de calidad de las prácticas docentes, por otro, identificar, desde la perspectiva del estudiantado, fortalezas y áreas de oportunidad para que los profesores mejoren su labor. Quienes, a su vez, destacan que la evaluación ofrece la oportunidad de reflexionar sobre su práctica educativa.

Respecto a la *Modalidad del proceso de evaluación* destaca la transición por la que ha pasado la evaluación docente en la entidad donde laboran los profesores, inicialmente las evaluaciones se realizaban en papel, los estudiantes respondían los cuestionarios directamente en el aula. Posteriormente, se implementó la evaluación en línea, de donde emerge la dificultad asociada a la disminución en la tasa de participación. Como se señala en la literatura, existe un posible sesgo en la evaluación debido a la baja tasa de respuesta, principalmente cuando se transita a lo digital (Ulker, 2021), los comentarios provienen de alumnos que asisten de manera irregular a las clases (Newton et al., 2019), completan el

cuestionario de manera fortuita o en ocasiones no lo responden en su totalidad (Debroy et al., 2019).

Alrededor de los *Instrumentos de evaluación*, por un lado, los profesores coinciden en que la vía principal es un cuestionario que los estudiantes responden, aunque no tienen una participación directa en la elaboración del mismo, reconocen algunas de sus características, por ejemplo, las preguntas pretenden traducir las preocupaciones de los alumnos en torno a diferentes áreas del desempeño docente, como habilidades pedagógicas, métodos de evaluación, uso de tecnologías, interacción con el alumnado y compromiso profesional. A pesar de reconocer la utilidad de este instrumento, señalan limitaciones en cuanto a la claridad de los criterios, la falta de participación en su diseño y la posible influencia de factores subjetivos en las respuestas de los estudiantes.

Por otro lado, se identifican formas complementarias o no institucionalizadas por medio de las cuales los docentes indagan con sus estudiantes, de manera oral o escrita, qué les pareció el curso, el contenido, las herramientas utilizadas, entre otros aspectos. Esta iniciativa permite que los profesores cuenten con información más directa que favorece reflexionar sobre su práctica y realizar mejoras.

Por último, los *Resultados de la evaluación* enmarcan aquellos asuntos vinculados con la entrega o comunicación de la información, los destinatarios y las acciones emprendidas a partir de ellos. Los resultados de la evaluación docente se entregan generalmente de manera individual a los profesores, en sobres cerrados o por correo electrónico, con un retraso considerable que puede extenderse hasta un año. La incertidumbre sobre el uso institucional de estos resultados es notable, ya que no existe claridad sobre si otros actores, además de los docentes y algunas coordinaciones académicas, revisan la información. En cuanto a las acciones emprendidas, se observan pocas iniciativas sistemáticas: aunque ocasionalmente se realizan "llamados de atención generalizados" en reuniones de profesores, no se implementan medidas concretas basadas en los resultados individuales para mejorar el desempeño docente. De manera personal, muchos profesores utilizan los resultados para reflexionar sobre su práctica y atender áreas de mejora, aunque no se perciben repercusiones laborales directas basadas en los resultados.

Consideraciones finales

Este estudio subraya la necesidad de revisar y mejorar los mecanismos de evaluación docente en el contexto de la educación superior, especialmente en áreas especializadas como las ciencias exactas. Si bien los docentes reconocen la utilidad de este proceso, es crucial que se implementen medidas que fomenten una mayor participación estudiantil y que, a su vez, se traduzcan en acciones claras y efectivas para el desarrollo profesional del profesorado. La transición a evaluaciones en línea presenta desafíos, y es necesario encontrar estrategias que aseguren un compromiso más sólido por parte de los estudiantes, así como una retroalimentación significativa que apoye la mejora constante de los procesos educativos.

Referencias

Berk, R. (2018). Start spreading the news: Use multiple sources of evidence to evaluate teaching. *The Journal of Faculty Development, 32*(1), 73-81. https://www.schreyerinstitute.psu.edu/pdf/UseMultipleSourcesSRs_Berk_JFacDev1-11-2018.pdf

Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia universitaria, 13*(1), 57-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027836

Cid, A., Pérez, A., & Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *Educación XX1, 16*(2), 265-295. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70626451015

Cisneros, E., & Stake, R. (2012). Using evaluation results for improving teaching practice: A research case study. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(2), 40-51. https://eric.ed.gov/?id=ED535256

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Sage Publications.

Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation, 54,* 13-21. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.002

Díaz Barriga, F. (2022). Evaluación de la docencia: más allá de un entramado técnico-instrumental. En I. Arbesú (coord.). *Evaluación de la docencia universitaria. Experiencias transcurridas y retos por enfrentar* (pp. 132-178). Universidad Autónoma Metropolitana.

Ford, T., Urick, A., & Wilson, A. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U.S. teachers' job satisfaction. *Education Policy Analysis Archives, 26*(59), 1-36. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3559

Gaviria, D., & Moreno, J. (2023). Aproximaciones conceptuales de la enseñanza. En D. Gaviria (Ed.), *Cómo son y qué hacen los buenos profesores. Sus voces y las de sus estudiantes* (65-78). Fondo Editorial FCSH. https://doi.org/10.17533/978-628-7592-65-0_1

Harden, R., & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer the-the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher, 22*(4), 334-347. https://doi.org/10.1080/014215900409429

Jerez, Ó., Orsini, C., & Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos, XLII*(3), 483-506. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173550019026

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa.* Ediciones Morata.

Martínez, J. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 50*(1), 4-20.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & Vande Grift, W. (2017). Validating a model of effective teaching behaviour of pre-service teachers. *Teachers and Teaching, 23*(4), 471-493. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211102

Moreno, T. (2016). Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos. *Reencuentro,* 71, 107-122. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34047632007

Newton, G., Poung, K., Laila, A., Bye, Z., Bettger, W., Cottenie, K., Dawson, J., Graether, S., Jacobs, S., Murrant, C., & Zettel, J. (2019). Perception of biology instructors on using student evaluations to inform their teaching. *International Journal of Higher Education, 8*(1), 133-147. https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n1p13

Noben, I., Folkert, J., & Adriaan, W. (2022). Quality of teaching in higher education: reviewing teaching behaviour through classroom observations. *International Journal for Academic Development, 27*(1), 31-44. https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1830776

Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. (RIIED). (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos, 30*(122), 136-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000400008

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* Número Especial, 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511127002

Spooren, P. (2021). Improving the quality of teaching. En M. Shah, J. Richardson, A. Pabel, & B. Oliver (Eds.), *Assessing and Enhancing Student Experience in Higher Education* (159-190). Springer International Publishing.

Stake, R., Contreras, G., & Arbesú, I. (2011). Evaluando la calidad de la universidad, particularmente su docencia. *Perfiles Educativos, XXXIII,* 155-168. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258014

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Paidós.

Wisniewski, B., & Zierer, K. (2021). Functions and success conditions of student feedback in the development of teaching and teachers. En W. Rollet, H. Bijlsma, & S. Röhl (Eds.), *Student feedback on teaching in schools* (pp. 125-138). Springer.

Evaluación del funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en Hidalgo*

*Ana Judith Rivera Román***

Resumen

La presente investigación evaluativa forma parte del proceso de elaboración de tesis, para la obtención de grado de la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, analiza el funcionamiento de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) ubicada en el estado de Hidalgo, en la construcción de escuelas inclusivas, utilizando el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto). Se parte de la premisa de que la inclusión educativa va más allá del acceso a la escuela, requiriendo para ello estrategias que garanticen la participación y el aprendizaje equitativo de Niñas, Niños y Adolescentes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), asociadas o no a discapacidad. Se reconoce que la normativa en educación especial en México ha evolucionado, pero aún presenta desafíos operativos, los cuales se pretenden reconocer a partir del presente estudio. La evaluación se diseña con un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo para rescatar la experiencia del equipo multidisciplinario de la USAER, empleando entrevistas semiestructuradas, observación no participante, así como el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Se pretende evaluar las condiciones contextuales, la conformación del equipo, las acciones realizadas para fomentar la inclusión y los retos enfrentados por el personal de USAER.A partir de los hallazgos, se espera contribuir a la mejora en la operatividad de la USAER, proponiendo estrategias para optimizar su

* Línea temática: evaluación y prácticas educativas en espacios escolares.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación, tercer semestre. Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ri231803@uaeh.edu.mx

funcionamiento. Se presentan también los primeros resultados, conclusiones y referencias empleadas.

Palabras clave: escuela inclusiva, USAER, evaluación, modelo CIPP.

Introducción

En la escuela se habla de inclusión, pero no basta con mencionarlo para que esta se lleve a cabo, Booth y Ainscow (2002) refieren la necesidad de crear culturas, políticas y prácticas inclusivas en la comunidad escolar, que garanticen la participación de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), siendo esta una misión de los servicios de educación especial, que son quienes se encargan de orientar, acompañar y asesorar a los padres de familia y docentes para brindar una respuesta educativa a estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), con prioridad a aquellos en condición de discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos o dificultades severas de aprendizaje, conducta y lenguaje (SEP, 2022).

Los servicios de educación especial han experimentado cambios a lo largo de los años, desde los grupos integrados, aulas de apoyo, integración educativa, hasta la actualidad con la inclusión. En 1993 educación especial adquiere rango jurídico al considerarse en el artículo 41 de la ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización que transformó las concepciones de los servicios de educación especial (SEP, 2006), sin embargo, su funcionamiento y operatividad quedaron indefinidos hasta la actualidad, puesto que las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial nacionales más recientes son del año 2006, con 19 años de diferencia, es necesario pensar en las condiciones que se encuentran los servicios de educación especial, cuáles son las prácticas que realizan, cómo es el funcionamiento en las escuelas regulares y los retos que las USAER enfrentan en las acciones que realizan.

De acuerdo al censo de población y vivienda del Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI) en el 2020, de un total de 126 millones de habitantes en México, el 4.9% de la población presenta discapacidad, el equivalente a 6,179,890 personas; de las cuales, un 5.5% se encuentra en el estado de Hidalgo, es decir, alrededor de 339,800 personas enfrentan una discapacidad o Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el estado, dichas barreras se encuentran relacionadas con constructos sociales que derivan en estigmas

o prejuicios (SEP, 2022), limitando su acceso a la educación, que es donde los servicios de apoyo de educación especial intervienen y las acciones que se realizan para la inclusión de esta población toman relevancia.

Con base en los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2018) de un total de 35,588,589 estudiantes en educación básica, un aproximado de 4,786,827 requieren de los servicios de educación especial (SEE), sin embargo, de acuerdo a lo recabado en la estadística oficial 911 de la SEP, y publicado en Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021, el total de los estudiantes atendidos por los servicios de educación especial, abarca a 152,827 niñas, niños o adolescentes (NNA) con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, lo que representa un 4% del total de la población nacional que necesita de estos servicios. Hablando del estado de Hidalgo, existen 61 USAER, con un personal de 634 personas que atienden a un total de 5,585 alumnos, de acuerdo a la publicación estadística de la Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo en el ciclo escolar 2022-2023.

A partir de estos datos se puede constatar que no basta con garantizar el acceso a la educación a todas y todos, se requiere asegurar una permanencia y disminuir las brechas en el aprendizaje; es necesario pasar de la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje, para lograr construir una sociedad democrática y justa (Marchesi, et. al., 2014). En este sentido, los servicios de educación especial, surgen como una necesidad para garantizar el derecho a la educación entendido como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia, participación y logro educativo de todas las NNA con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en la educación básica (SEP, 2022).

Pregunta de investigación

De acuerdo a la información planteada y en beneficio de las niñas, niños y adolescentes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación, inmersos en las escuelas de educación básica, donde las USAER intervienen, se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es el funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en la construcción de escuelas inclusivas, qué acciones realiza y cuáles son los retos que enfrenta el equipo multiprofesional, a partir del modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto)?

Preguntas específicas

A partir del modelo de evaluación CIPP, se retoman las fases que lo conforman para la elaboración de las preguntas específicas:

1. ¿Cómo inciden las condiciones contextuales en el funcionamiento de la USAER?
2. ¿De qué manera influye la conformación del equipo multidisciplinario de la USAER en la implementación de sus funciones?
3. ¿Cuáles son las acciones que realiza la USAER para la construcción de escuelas inclusivas desde la asesoría, orientación, capacitación y tutoría?
4. ¿Cuáles son los productos que obtiene el equipo multidisciplinar de la USAER al llevar a cabo el funcionamiento?

Objetivo de investigación

Evaluar el funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en la construcción de escuelas inclusivas, identificar las acciones que realiza y reconocer los retos que enfrenta el equipo multiprofesional, a partir del modelo CIPP, Contexto, Insumo, Proceso, Producto.

Objetivos específicos

1. Analizar las condiciones contextuales en el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
2. Analizar la conformación de la USAER y los recursos con los que cuenta para la implementación de sus funciones.
3. Identificar las actividades que realiza la USAER para la construcción de escuelas inclusivas en cuanto a la asesoría, orientación, capacitación y tutoría
4. Reconocer los productos que obtiene el equipo multidisciplinar de la USAER, al llevar a cabo su funcionamiento.

Desarrollo

La educación inclusiva emerge como una respuesta integral a las desigualdades persistentes en los sistemas educativos tradicionales, promoviendo el derecho

de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, origen o características individuales, a participar en entornos educativos regulares y recibir los apoyos necesarios para alcanzar su máximo potencial (Ainscow y Miles, 2008). Este enfoque supera las limitaciones de los modelos de integración, los cuales, al priorizar que el estudiante se adapte a un entorno predeterminado, han limitado la participación y el desarrollo integral de los estudiantes con necesidades educativas (Ainscow y Booth, 2011). A partir de esta premisa, la educación inclusiva se presenta como un proceso transformador que, además de incluir físicamente a los estudiantes en el aula, asegura su participación significativa en todas las actividades y dimensiones de la vida escolar (UNESCO, 2005).

El derecho a la educación inclusiva ha sido formalizado por organismos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), que subraya la educación inclusiva como un derecho humano esencial y un medio para alcanzar la justicia social. La inclusión educativa es un eje fundamental para reducir las barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales, promoviendo una cultura escolar que valore la diversidad como un recurso y no como un obstáculo (UNESCO, 2020).

Para desarrollar una educación inclusiva, se establecen principios clave como la equidad y justicia social, el acceso y participación plena, la flexibilidad curricular, la intervención colaborativa y la valorización de la diversidad. Según Slee (2011), la equidad en la educación implica garantizar oportunidades de aprendizaje justas para los estudiantes más vulnerables, mientras que la colaboración entre docentes y especialistas es esencial para proporcionar los apoyos necesarios en el aula (Avramidis y Norwich, 2002).

La educación inclusiva encuentra un respaldo teórico en la teoría de la justicia social, la cual fundamenta la igualdad de oportunidades y la eliminación de las barreras que perpetúan la desigualdad. John Rawls (1971), con su teoría de la justicia social, plantea que un sistema justo es aquel que proporciona igualdad de oportunidades desde el inicio, lo que en el ámbito educativo se traduce en la creación de entornos que garanticen un aprendizaje equitativo. Asimismo, el enfoque de capacidades de Amartya Sen (2009) y Martha Nussbaum (2011) refuerza la educación inclusiva al proponer que cada persona debe tener la libertad y los medios para desarrollar su potencial en un entorno que respete su dignidad y diversidad.

Para evaluar la efectividad de los programas y servicios de educación inclusiva, como las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se recurre a la evaluación basada en la teoría de Huey-Tsyh Chen (1990) y el modelo de evaluación CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) de Stufflebeam (2003) este modelo aborda la evaluación en cuatro dimensiones: contexto, identifica las necesidades educativas y el entorno en el cual se implementará el programa; insumo, analiza los recursos materiales y humanos necesarios para implementar las prácticas inclusivas; proceso, identifica cómo se desarrollan las actividades y estrategias durante la implementación del programa; y producto, examina los resultados obtenidos, en relación con los objetivos iniciales.

El modelo busca analizar los mecanismos y el contexto que influye en los resultados, permitiendo una comprensión profunda de los factores que impulsan o limitan la efectividad de este programa inclusivo. Este marco teórico ofrece una visión comprehensiva de los fundamentos de la educación inclusiva y la justicia social en el contexto educativo, así como de los modelos de evaluación que permiten verificar la operatividad y efectividad de los servicios de apoyo que buscan convertir las escuelas en espacios inclusivos. La revisión de este apartado permite fundamentar la investigación y evaluar la situación actual de las prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica, en concordancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y el compromiso de transformar el sistema educativo hacia una inclusión plena y equitativa.

Marco metodológico

La investigación utiliza una metodología cualitativa, que de acuerdo con Creswell y Poth (2018) es adecuada para explorar el contexto donde participan los individuos y para dar voz a las experiencias de aquellos que participan en el estudio. Es así, como este enfoque permitirá rescatar las experiencias del equipo multidisciplinario que labora en USAER, a través de un análisis detallado y reflexivo de los fenómenos sociales, como es el caso de la inclusión educativa.

La presente investigación se enmarca en un paradigma interpretativo. Este paradigma busca comprender e interpretar las experiencias y percepciones de los participantes en un contexto educativo determinado, considerando los significados que ellos atribuyen a sus vivencias y procesos de aprendizaje (Creswell, 2013).

La elección del paradigma interpretativo proporciona una perspectiva profunda de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes, considerando su contexto y experiencia subjetiva. Esta decisión metodológica busca entender la influencia de factores sociales y culturales en el funcionamiento de la USAER en las escuelas de educación básica y en las acciones que contribuyen a la inclusión educativa.

La investigación evaluativa es una metodología que permite analizar y valorar la efectividad de programas, políticas o intervenciones educativas con el fin de mejorar la toma de decisiones y promover cambios en prácticas o políticas. Este tipo de investigación permite obtener evidencias sistemáticas sobre los resultados y procesos de un programa, contribuyendo a su mejoramiento continuo. En el ámbito educativo, la investigación evaluativa cobra relevancia desde la necesidad de desarrollar prácticas basadas en evidencia y de mejorar la calidad educativa.

La investigación evaluativa no solo se centra en determinar el éxito o fracaso, sino también en comprender los factores que influyen en los resultados; además, ayuda a identificar las fortalezas y debilidades de las iniciativas, lo que permite a los responsables de la toma de decisiones realizar medidas preventivas o correctivas para su efectividad. Del mismo modo, la evaluación de programas ayuda a generar evidencia científica que permita planificar la pertinencia de implementar un programa o no, modificarlo sobre la marcha, tomar decisiones sobre su continuidad y propiciar la comprensión de procesos psicológicos, sociales y políticos dentro del programa.

Para alcanzar los objetivos del estudio, se emplea el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) de evaluación de programas, propuesto por Stufflebeam (2003). Este modelo permite un análisis estructurado de los factores que influyen en el desempeño de la USAER y su impacto en la inclusión educativa. La recolección de datos se realizará mediante entrevistas semiestructuradas al equipo multidisciplinario, a través de un guion de entrevista que consta de 20 preguntas, organizados en las 4 categorías que conforman el modelo de evaluación; también se utilizará la observación no participante en las escuelas regulares, a través de una guía de observación se rescatarán las actividades y estrategias que realiza el equipo multidisciplinario desde la asesoría, la capacitación, orientación y tutoría; además, la aplicación del cuestionario Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), permitirá identificar los avances en la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas en las escuelas de

educación básica. Estos instrumentos y técnicas facilitarán la triangulación de la información y una comprensión más holística del objeto de estudio, a partir del rescate de experiencias y avances en la construcción de escuelas inclusivas.

Consideraciones finales

La implementación de una investigación evaluativa basada en el modelo CIPP (Contexto, Insumo, Proceso, Producto) para fortalecer el funcionamiento de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) permite abordar de manera integral la realidad del servicio, considerando tanto los factores externos como internos que influyen en su funcionamiento. A través del análisis del contexto, se identifican las condiciones donde opera el servicio; el componente de insumo facilita valorar los recursos humanos y materiales disponibles; el análisis del proceso permite examinar las estrategias de intervención desde la asesoría, capacitación, orientación y tutoría; y la dimensión de producto, permite conocer los resultados de la intervención y valorar el impacto de las acciones en la inclusión educativa

Los beneficios de esta investigación se traducen en una mayor comprensión de los aciertos y áreas de oportunidad en el funcionamiento de la USAER, lo que favorece la toma de decisiones informadas y orientadas a la mejora continua. Asimismo, el modelo CIPP ofrece una visión sistemática y formativa del proceso evaluativo. No obstante, también implica retos importantes, como la posible resistencia ante los hallazgos y la complejidad logística que conlleva la recolección e interpretación de información cualitativa.

Entre los principales beneficiarios de esta investigación se encuentran las niñas, niños y adolescentes que enfrentan BAP, ya que podrán acceder a intervenciones más pertinentes y eficaces. También se verán beneficiados los docentes de educación básica, quienes contarán con un acompañamiento más focalizado y contextualizado; las familias, como parte activa en los procesos educativos. Finalmente, el propio equipo de la USAER se beneficiará al contar con herramientas que les permitan reflexionar sobre su práctica, identificar fortalezas y diseñar estrategias para el fortalecimiento del servicio.

Los resultados de esta evaluación serán devueltos a la USAER mediante la entrega de un informe que sintetice los principales hallazgos, acompañado de sesiones de retroalimentación que promuevan el diálogo y la reflexión entre el equipo multidisciplinario. En este sentido, se espera que los hallazgos de la

investigación contribuyan al desarrollo de estrategias que optimicen el funcionamiento de la USAER, promoviendo la equidad y la inclusión en el ámbito escolar. Así, la evaluación de programas como la USAER se convierte en un componente clave para la consolidación de políticas educativas más eficaces y orientadas a las necesidades de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T. (2011). El Índice de Inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).

Ainscow, M., Miles, S. (2008). Haciendo que la Educación para Todos sea inclusiva: ¿Cuál es el siguiente paso? Prospects, 38(1), 15-34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Actitudes de los docentes hacia la integración/inclusión: Una revisión de la literatura. European Journal of Special Needs Education, 17(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Booth, T., Ainscow, M. (2002). Índice de Inclusión: Desarrollo del Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).

Chen, H.-T. (1990). Evaluaciones basadas en la teoría. SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2013). Investigación cualitativa y diseño de la investigación: Selección entre cinco enfoques (3ª ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., Poth, C. N. (2018). Investigación cualitativa y diseño de la investigación: Selección entre cinco enfoques (4ª ed.). SAGE Publications.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). Censo de población y vivienda 2020. https://www.inegi.org.mx/

Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L. (2014). Calidad, equidad e inclusión en educación. Fundación Santillana.

Nussbaum, M. C. (2011). Creando capacidades: El enfoque de desarrollo humano. Harvard University Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). Directrices para la Inclusión: Garantizar el acceso a la educación para todos. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. UNESCO.

Rawls, J. (1971). Una teoría de la justicia. Harvard University Press.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. SEP.

Sen, A. (2009). La idea de la justicia. Harvard University Press.

Slee, R. (2011). La escuela irregular: Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Routledge.

Stufflebeam, D. L. (2003). El modelo CIPP para la evaluación. En T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), Manual internacional de evaluación educativa (pp. 31-62). Springer.

Stufflebeam, D. L. (2007). Lista de verificación del modelo de evaluación CIPP: Una herramienta para aplicar el modelo CIPP en la evaluación de empresas a largo plazo. Western Michigan University.

La evaluación educativa para transformar la realidad socio-educativa de una comunidad de aprendizaje atendida por el CONAFE*

*Josué Velasco Martínez***

Resumen

El presente informe parcial de investigación plantea la evaluación educativa como herramienta transformadora, que trasciende la medición de aprendizajes para articular procesos de cambio en la realidad socioeducativa a través de una aproximación integral que involucre a los actores de la comunidad de aprendizaje –institución educativa, educadores, estudiantes y comunidad– en el diagnóstico, análisis y replanteamiento de las dinámicas escolares. Este planteamiento surge a partir de la necesidad de una integración de esta con los procesos, relaciones y dinámicas que se evidencian en los espacios escolares.

Desde esta perspectiva crítica y dialógica, la evaluación se erige como puente de interdependencia para identificar fortalezas y áreas de oportunidad, evidenciando las condiciones estructurales, culturales y socioeconómicas que afectan el proceso educativo así como sus potenciales rutas de mejora.

El estudio se desarrolla en un preescolar comunitario atendido por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), ubicado en una zona rural de Jalisco que, pese a condiciones pluridimensionales de vulnerabilidad, cuenta con un fuerte sentido de identidad y compromiso social. Al integrar los aportes de la teoría crítica de Dussel y de la pedagogía crítica de Freire que apuestan por la descolonización de la pedagogía, se argumenta que la evaluación debe entenderse como un proceso dinámico de autoconocimiento y construcción colecti-

* Línea temática: evaluación en contextos de diversidad o situaciones de vulnerabilidad (escuelas multigrado, comunidades rurales e indígenas, comunidades migrantes, evaluación y justicia social, entre otros).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 80%.

** Maestría en Ciencias de la educación. Instituto superior de Investigación y docencia para el magisterio. josue.velasco92@jaliscoedu.mx

va de saberes que implica resignificar el rol del educador y la comunidad, promoviendo una transformación socioeducativa de la comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación educativa, transformación socioeducativa, comunidad de aprendizaje, pedagogía crítica, educación inclusiva.

Introducción

La evaluación educativa es un componente medular de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo potencial trasciende la medición de conocimientos. En contextos de alta vulnerabilidad social y educativa, como los atendidos por el CONAFE en México, la evaluación puede y debe concebirse como una herramienta estratégica para la transformación socioeducativa a través de la emancipación de las comunidades de aprendizaje.

El problema de investigación que aborda este estudio surge de la necesidad de comprender en profundidad cómo las prácticas de evaluación educativa, implementadas en un preescolar comunitario específico atendido por CONAFE, ubicado en el estado de Jalisco, impactan y potencialmente transforman las dinámicas sociales y educativas de dicha comunidad. Si bien existen estudios sobre evaluación educativa y sobre el modelo CONAFE por separado, el estado del conocimiento actual muestra una brecha en la exploración sistemática de la *interrelación transformadora* entre la evaluación y la realidad socio-educativa concreta de estas comunidades.

Tradicionalmente, la evaluación educativa se ha enfocado en el rendimiento académico a partir de parámetros estandarizados, lo cual ha limitado su potencial transformador dentro de los contextos escolares. Esta visión restringida ha invisibilizado su capacidad para incidir en las prácticas pedagógicas, sociales e institucionales que configuran los espacios educativos, especialmente en comunidades históricamente marginadas.

Ante este panorama, la pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cómo influye la evaluación educativa en la transformación de la realidad socio-educativa del preescolar comunitario "El penal"?

Para responder a esta pregunta y verificar el supuesto, se plantea el siguiente objetivo general:

Comprender cómo influye la evaluación educativa en la transformación de la realidad socio-educativa de una comunidad de aprendizaje.

Y los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la vinculación de la evaluación educativa y la transformación de la realidad socioeducativa en el preescolar comunitario "El penal".
2. Conceptualizar la evaluación educativa como parte del proceso de transformación socioeducativa del preescolar comunitario "El penal".
3. Conocer las implicaciones de la conformación de la comunidad de aprendizaje en la transformación socioeducativa del preescolar comunitario "El penal"

Este estudio se delimita a una comunidad de aprendizaje de nivel preescolar específica, atendida por CONAFE, a lo largo de dos ciclos escolares, permitiendo una exploración a profundidad de los procesos y percepciones in situ.

Desarrollo

La presente investigación parte del acercamiento a la teoría crítica, en un esfuerzo por aterrizar los aportes teóricos que brindó Enrique Dussel para avanzar en lo que él denominó la transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía (Dussel, 2018). En este sentido es que, de fondo, lo que se pretende es alcanzar una "transformación del contenido de la enseñanza" (Dussel, 2018), atendiendo a la emancipación de las comunidades de aprendizaje.

Es importante argumentar en este punto la relevancia del discurso de Dussel en el contexto actual, puesto que es el punto de partida para comenzar a conocer y reconocernos como sujetos históricos que se ven influidos por "instituciones político-pedagógicas... ...disciplinados para ser un día parte responsable de la ciudad o adultos..." (Dussel, 1980, p. 12). En donde la perspectiva consciente o inconsciente de dichas instituciones incide en el rumbo de la sociedad que aún no encuentra un equilibrio entre "el padre como Estado que se opone a la madre como cultura" (Dussel, 1980, p. 15).

Este dilema, traducido a la educación, resulta en el padre como la escuela que se opone a la madre como comunidad, sin escuchar, sin comprender los intereses, las necesidades, las voces de los miembros. Es necesario entonces una nueva visión de cómo entender la educación y con ella de la evaluación, que apueste por la decolonización de la pedagogía, entendiéndose desde lo cotidiano, con una perspectiva de creación de contenidos, dejando de lado la reproducción de estos a través de la apropiación de la pedagogía latinoamericana.

En este contexto es relevante lo planteado por De Alba et al. (1984) quienes plantean que "La evaluación educativa se constituye a partir de múltiples objetos de estudio: aprendizaje; medios de instrucción; planes y programas, y sistemas educativos" (p.176). Entendiendo a la evaluación educativa como un todo, bajo la concepción de interdependencia mutua entre estos factores.

Ahora bien, quien se encuentra en el centro de todos estos procesos es la comunidad de aprendizaje la cual, en congruencia de ser el punto central de la discusión tendría que tomar conciencia de estos aspectos que limitan sus relaciones y concepciones. A pesar de ello estas han tomado un papel pasivo en estas dinámicas y es solo a través de la democratización de la propia evaluación educativa que se puede trasformar estas dinámicas hacia aquellas que apuesten por la emancipación de las mismas, en donde sean partícipes de la toma de decisiones que tienen incidencia en sus dinámicas comunitarias.

Esto implica relacionar los objetos de estudio antes mencionados con las dimensiones planteadas por Tobón (2020) de un diagnóstico educativo comunitario en el que participan: población y el entorno, la escuela y ambientes de aprendizaje, la formación integral, entorno familiar y las habilidades académicas, los cuales influyen en las interacciones de los miembros de la comunidad de aprendizaje. Para comprender la vinculación e incidencia de estos, es fundamental definir qué es una comunidad de aprendizaje;para ello es relevante considerar que un elemento central, como señala Aguado (2005), son las relaciones que se establecen entre familia, escuela y comunidad.

Ante la frecuente desconexión entre estos ámbitos, el autor define las "comunidades de aprendizaje" como "un caso especial de colaboración que no sólo trata de implicar a las familias, sino que también intenta que el centro educativo se abra a la comunidad" (Aguado, 2005, p. 15). En consonancia con esta perspectiva, puede afirmarse que una comunidad de aprendizaje es tan amplia y significativa como el número y la diversidad de miembros que la integran. La riqueza de estos espacios radica en la inclusión de múltiples voces, saberes y experiencias, lo cual permite construir entornos educativos más democráticos, contextualizados y participativos.

Para visualizar de manera gráfica lo anterior y vincularlo con el área de la evaluación educativa correspondiente se presenta a continuación la tabla 1:

Tabla 1

Vinculación de los objetos de estudio
de la evaluación educativa y aspectos socioeducativos

Objeto de estudio de la evaluación educativa	**Aspectos socioeducativos**
Sistemas educativos	Entorno familiar
	Población y entorno
	Escuela y ambientes de aprendizaje
Aprendizaje	Aprendizaje y habilidades académicas
Medios de instrucción	
Planes y Programas	Formación integral

Nota. Elaboración propia con base en la integración de los objetos de estudio de la evaluación educativa establecidos por De Alba et al. (1984) y las dimensiones de un diagnóstico educativo comunitario propuestas por Tobón (2020).

Este panorama posibilita una revisión comprensiva y ordenada de los factores que se integran en la presente propuesta de organización de los procesos evaluativos, como parte de un esfuerzo deliberado orientado hacia la democratización de la evaluación educativa. En esta línea, se plantea el establecimiento de tres procesos evaluativos fundamentados en una lógica comunitaria, es decir, diseñados, construidos y ejecutados en, por y para la comunidad de aprendizaje.

Tabla 2
Vinculación del aspecto socioeducativo
y el proceso de evaluación a realizar por la comunidad de aprendizaje

Aspectos socieducativos	Proceso de evaluación educativa
Entorno familiar	Proceso de autoconocimiento
Población y entorno	
Escuela y ambientes de aprendizaje	
Formación integral	Proceso de autodeterminación
Aprendizaje y habilidades académicas	Proceso de metaevaluación formativa

Proceso de autoconocimiento

El conocimiento es la pieza fundamental para la transformación, ya que es imperativo saber lo que se desea cambiar; esta presunción se materializa en el autoconocimiento, que se alcanza evaluándose de manera crítica y cíclica. Así, cuando los miembros de la comunidad se autoconocen, cuestionan colectivamente los paradigmas de pensamiento que rigen la realidad socioeducativa que viven y, a partir de ello, generan los cambios necesarios para provocar una transformación en y para la comunidad de aprendizaje. Como afirma de la Herrán Gascón (2025, p. 34), "El autoconocimiento no solo es un requisito previo para la toma de decisiones informadas, sino que se convierte en el motor que impulsa el cambio transformador en contextos educativos, al facultar a cada miembro para reconocer y superar sus propias limitaciones".

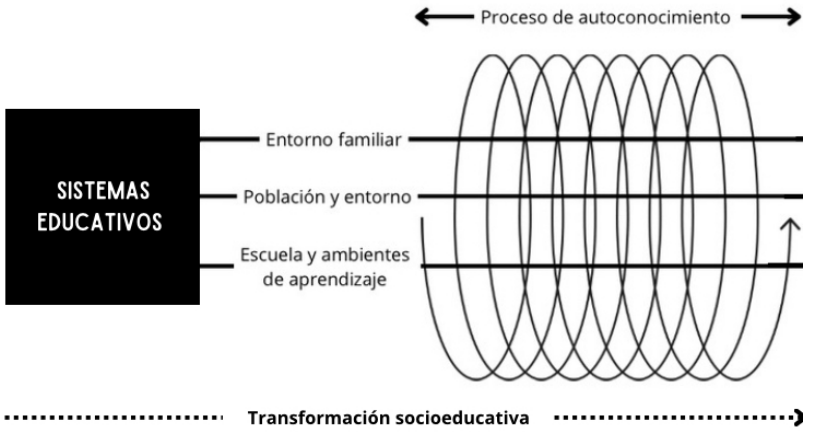
En este sentido el proceso de autoconocimiento, por las características propias de la evaluación, requiere de una sistematización que funja como precedente de los acuerdos, ideas, perspectivas y demás elementos que aporte la comunidad de aprendizaje. Resulta evidente la contradicción. Por una parte se expresa un proceso dialógico y flexible a través del cual la comunidad de aprendizaje pueda observarse a sí misma. Y del otro un proceso sistemático del cual se plasme de manera objetiva a la comunidad de aprendizaje.

Es precisamente el planteamiento de este proceso, dos lados de una misma moneda. A pesar de ello, debemos evolucionar los conceptos, al menos del proceso sistemático por el cual se recaba y registra la información. Resulta evidente que un documento estático es obsoleto para este fin, por lo que se tiene que procurar una dinámica diferente valiéndose de diversas herramientas que en principio puedan utilizarse para comunicar de manera simultánea a todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Además, dicha herramienta tiene que anexar evidencias que podrán ser propuestas por cualquier miembro y al mismo tiempo estas puedan generar intercambios de ideas.

Una manera de entender el proceso de autoconocimiento es adaptando la concepción al diagnóstico socioeducativo, que es el que más se asemeja al objetivo que se pretende. Resulta evidente que el nivel de profundidad que se proyecta es diferente. Puesto que por las características propias de un proceso de evaluación diagnóstica se conceptualiza de manera determinada en una temporalidad que se sitúa usualmente al inicio de un proceso educativo.

Figura 1

El proceso de autoconocimiento y la interacción entre sus variables



Proceso de autodeterminación

Este proceso es... supone un diálogo constante en el cual la política educativa vigente se somete a discusión, con el fin de comprender sus objetivos y su impacto en la comunidad. Esta dinámica responde a la perspectiva de Marchesi

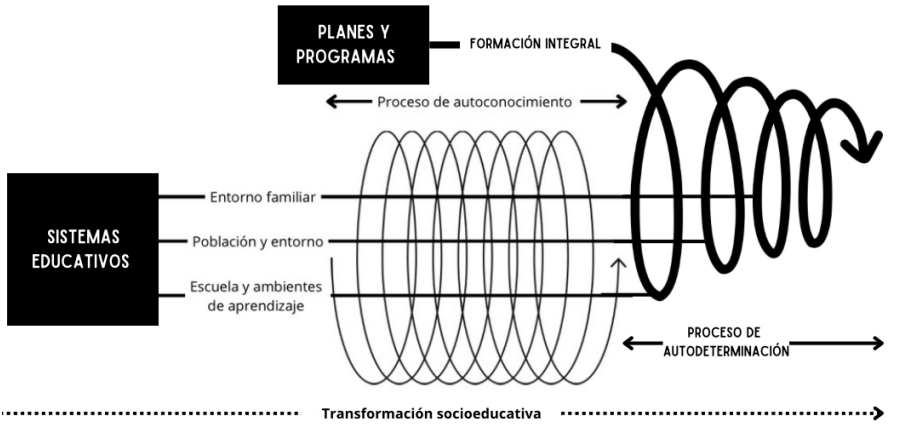
(2009), quien plantea que "la comprensión de diferencias entre la esfera de la política y la esfera de la evaluación, así como de sus continuas interacciones, junto con una actitud que fomente el diálogo y la participación contribuyen a garantizar el logro de las finalidades de la evaluación, especialmente iluminar la realidad educativa y colaborar en su transformación" (p. 168). Así, la comunidad de aprendizaje se apropia de estos juicios, desarrollando una visión crítica y constructiva que va más allá de una simple evaluación.

Este enfoque otorga legitimidad a la comunidad de aprendizaje para formular propuestas educativas que respondan a sus intereses específicos y generen condiciones propicias para una transformación socioeducativa profunda. Como Freire (1996) sugiere, "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 72). De esta manera, la autodeterminación se convierte en una herramienta fundamental para fomentar un entorno educativo significativo y transformador, de, en, y para la comunidad. Una vez establecidos los procesos de autoconocimiento, autodeterminación y autogestión de la comunidad de aprendizaje es posible concebir un proceso de metaevaluacion formativa. En el entendido que gracias a estos se tienen en consideración las variables que interactúan dentro de ella, lo cual permite que sea posible entender las dificultades que atraviesan los miembros brindando la oportunidad generar condiciones que permitan establecer una transformación socioeducativa que impacte en los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Para la interpretación de lo anterior se expone el siguiente gráfico:

Figura 2

Vinculación del proceso de autoconocimiento y autodeterminación



Proceso de metaevaluación formativa

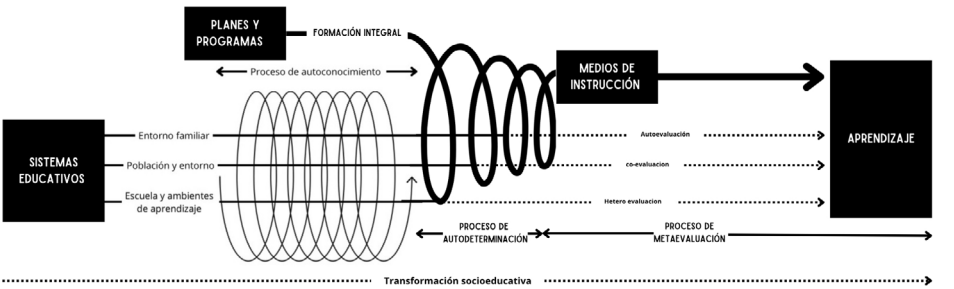
Finalmente, una vez establecidos los procesos de autoconocimiento y autodeterminación es posible concebir un proceso de metaevaluación formativa. Gracias a estos procesos se toman en consideración las diversas variables que interactúan en la comunidad, permitiendo comprender en profundidad las dificultades que atraviesan los miembros y brindando la oportunidad de generar condiciones para establecer una transformación socioeducativa de la comunidad y sus miembros.

En este sentido, el aprendizaje y, por ende, la medición de conocimientos, no se concibe como el objeto central de la evaluación educativa, sino como el resultado de un proceso más amplio. Mediante la emancipación y la participación activa de los miembros de la comunidad, se consideran las dimensiones específicas del diagnóstico, en las cuales las dimensiones "Aprendizaje y habilidades académicas" y "Medios de instrucción" se trascienden para evaluar no solo el rendimiento académico, sino también las estrategias didácticas, la pertinencia de los recursos y la eficacia de los medios empleados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunidad.

El proceso de metaevaluación formativa integra estos componentes a través de un enfoque múltiple: se implementan estrategias de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación que permiten recoger diversas perspectivas sobre el desempeño y las prácticas educativas. La heteroevaluación, realizada por educadores y evaluadores externos, aporta una visión crítica y profesional sobre el uso de los medios de instrucción y el desarrollo de las habilidades académicas. La coevaluación, por su parte, involucra la participación colaborativa entre los miembros de la comunidad, fomentando el diálogo y la reflexión conjunta sobre los procesos de aprendizaje y la aplicación de los recursos didácticos. Finalmente, la autoevaluación permite a los propios actores de la comunidad reflexionar sobre sus avances y áreas de mejora, consolidando un proceso interno de aprendizaje y empoderamiento.

Figura 3

Vinculación del proceso de metaevaluación con los dos procesos anteriores



Fuente: elaboración propia con base en la integración de los objetos de estudio de la evaluación educativa, De Alba et al. (1984), las dimensiones de un diagnóstico educativo comunitario, Tobón (2020) y transformación de las escuelas, Medina et al. (2022) .

En este contexto, la participación activa de la comunidad se erige como eje central para la toma de decisiones y la creación de un entorno de aprendizaje que promueva el cambio social. Tal transformación es evidenciada en el estudio realizado por Izquierdo Medina y García-Vallinas (2022), quienes concluyen que "las estrategias de participación democrática en comunidades de aprendizaje generan experiencias de éxito educativo, convivencia e implicación comunitaria, llevando a la transformación de las escuelas hacia entornos más inclusivos y participativos" (p. 6).

Metodología de la investigación

Este estudio se enmarca dentro de un diseño cualitativo, entendiendo la investigación cualitativa como un proceso que permite captar la complejidad de las experiencias y la diversidad de significados en contextos específicos. Se seleccionó este enfoque porque posibilita una comprensión profunda de los fenómenos educativos, en particular de la evaluación como herramienta transformadora en las comunidades de aprendizaje.

Método

En el desarrollo del estudio se optó por emplear la teoría fundamentada (Grounded Theory) como método de análisis. Entendida como un proceso in-

ductivo y emergente en el que las categorías, dimensiones y conceptos se generan directamente a partir de los datos recogidos en campo, en lugar de imponer un marco teórico preexistente.

Esto con base en lo propuesto por Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), donde la teoría fundamentada posibilita la construcción del conocimiento desde los datos recolectados en campo, mediante un proceso inductivo que facilita la identificación de patrones y la generación de teorías emergentes. La incorporación de dimensiones preestablecidas no limita el proceso, sino que establece un punto de partida teórico que se enriquece a medida que se analiza las interacciones y experiencias de los actores involucrados (Canales, 2006).

Este diseño metodológico, no experimental, inductivo y emergente, se justifica en la necesidad de explorar la evaluación educativa como una herramienta transformadora. Al establecer dimensiones predeterminadas basadas en estudios previos, se proporciona un marco referencial que facilita la interpretación de los fenómenos educativos. Sin embargo, el enfoque inductivo de la teoría fundamentada posibilita que surjan categorías y dimensiones adicionales que reflejen las particularidades y dinámicas de las comunidades de aprendizaje. Como señalan Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), "la evaluación educativa, cuando se aborda desde una perspectiva cualitativa, permite reconocer la pluralidad de significados en contextos complejos, favoreciendo la construcción de un conocimiento situado y transformador."

Actualmente, ya se han aplicado todos los instrumentos planificados y se cuenta con las transcripciones completas de las sesiones de focus group, lo que nos permite avanzar a la siguiente fase del estudio. En este paso, se procederá a un análisis minucioso de la información recopilada, identificando patrones y emergiendo categorías que expliquen las dinámicas y significados presentes en la comunidad de aprendizaje. Este proceso permitirá fundamentar de manera rigurosa la redacción final del estudio, integrando los hallazgos y ofreciendo una interpretación crítica y contextualizada del fenómeno evaluado.

Referencias

Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., & Mata Benito, P. (2006). Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela. Revista de Educación, (340), 427–444. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:b0a478ef-3108-4622-89ce-a3fd8d9e7d6d/re34044-pdf.pdf

Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma.

Canales, M. (Coord.). (2006). Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios. LOM Ediciones.

De Alba, A., Díaz Barriga, Á., & Viesca, M. A. (1984). Evaluación: Análisis de una noción. Revista Mexicana de Sociología, 46(1), 175–204. https://doi.org/10.2307/3540297

Dussel, E. (1980). La pedagógica latinoamericana. Ediciones Coyoacán. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/27.Pedagogica_latinoamericana.pdf

Dussel, E. (2018). La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía [Video]. Cámara de Diputados. https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM

Freire, P. (1996). Pedagogía del oprimido (23.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005a). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa (7.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005b). Pedagogía del oprimido (20.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Izquierdo Medina, G., & García Vallinas, E. (2022). Comunidad de aprendizaje y transformación educativa: Experiencias educativas de participación democrática. Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 11(6), 1–15. https://philpapers.org/rec/MEDCDA-2

Marchesi, A. (2009). Calidad de la educación en Iberoamérica: Informe 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tobón, S. (2023). Elaboración del programa analítico paso a paso: Manual sintético. CIFE. https://redsntestorage.blob.core.windows.net/contenido/redsnte2022/Desarrollo_Educativo/Buenas_Practicas%20/Nva_Escuela/0%20Elaboraci%C3%B3n%20del%20programa%20Analitico_Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf

Evaluación de lengua escrita en el ingreso a la educación superior*

*Adhara Canchola Torres***

Resumen

La escritura constituye una competencia cognitiva y comunicativa clave para el desarrollo académico. No obstante, uno de los principales desafíos en el ámbito evaluativo es la escasa consideración de la escritura directa en los exámenes de admisión a la educación superior. Aunque algunas pruebas integran aspectos lingüísticos, suelen excluir tareas de respuesta abierta, lo que impide una valoración integral de las competencias comunicativas de los aspirantes. La presente investigación tiene como objetivo desarrollar una rúbrica para evaluar las competencias de producción de ensayos argumentativos, y examinar la validez de su interpretación y uso. Se plantea un diseño metodológico de evaluación educativa que contempla la participación de tres diseñadores, dos jueces, dos evaluadores expertos y una muestra de 1800 aspirantes que presentaron el Examen de Ingreso a la Educación Superior (ExIES) en su versión digital. La construcción de la rúbrica se fundamenta en los estándares internacionales de la AERA, APA y NCME (2014/2018) y sigue el modelo propuesto por Lane et al. (2016) para el desarrollo de pruebas, incluyendo fases de definición del contenido, especificaciones, validación por juicio de expertos y aplicación piloto. Se plantea utilizar un modelo de inteligencia artificial para automatizar la calificación y compararla con la realizada por evaluadores humanos. El instrumento valorará aspectos clave de la escritura argumentativa, como coherencia, organización y pertinencia de los argumentos. El estudio ofrece una herramienta sólida para

* Línea temática: 9. Evaluación a gran escala, diseño y validación de instrumentos. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Ciencias Educativas, segundo cuatrimestre. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. canchola.adhara@uabc.edu.mx

promover admisiones más equitativas y acordes con las exigencias del nivel superior en México.

Palabras clave: escritura, evaluación de textos, instrumentos de evaluación, validez, admisión a la universidad.

Introducción

Uno de los principales desafíos de la evaluación educativa en México es la limitada valoración de la escritura académica en los exámenes de admisión. Aunque algunos instrumentos incorporan secciones dedicadas al estudio de la lengua, ello no sustituye tareas de respuesta abierta que permitan evaluar de forma directa la producción textual. Esta omisión restringe la posibilidad de valorar integralmente las competencias comunicativas de los aspirantes (CENEVAL, 2020a; CENEVAL, 2021; Métrica Educativa, 2020; College Board, 2014; Pedroza Zúñiga et al., 2024). Dicha limitación contrasta con avances recientes, nacionales —como la prueba EXPRESE (CENEVAL, 2022; Guzmán et al., 2022)— e internacionales, donde el examen Graduate Record Examinations [GRE], Scholastic Assessment Test [SAT] y American College Test [ACT] han integrado tareas de redacción estructurada para valorar aspectos de argumentación y organización discursiva (ETS, 2017; College Board, 2024; American College Test [ACT], 2024).

En este contexto, se plantea mejorar los mecanismos de evaluación mediante herramientas que reflejen de manera más equitativa y confiable las habilidades reales de los aspirantes. El diseño de una rúbrica especializada surge como una alternativa pertinente, capaz de subsanar estas limitaciones y aportar un diagnóstico más riguroso de las competencias escritas. El presente estudio tiene el objetivo de construir una rúbrica para valorar la producción de ensayos y analizar la validez de su interpretación y uso. Para ello, se proponen dos preguntas de investigación: ¿cuáles son las competencias clave que deben considerarse en un instrumento de evaluación de escritura para educación superior? y ¿qué grado de validez presentan los puntajes generados por su aplicación?

A partir de estas preguntas, se establecieron dos objetivos específicos: diseñar la herramienta evaluativa y examinar la validez de los resultados derivados de su uso. Se espera que esta propuesta contribuya al fortalecimiento de los procesos de selección en el nivel superior, promoviendo una evaluación más justa y centrada en el desempeño escrito de los aspirantes.

Desarrollo

Con el propósito de identificar vacíos conceptuales y áreas de mejora en este campo, se realizó una Revisión Sistemática de Literatura (RSL) alineada con los objetivos ya mencionados. Se revisaron 189 fuentes —entre manuales técnicos, artículos académicos, reportes institucionales y revisiones previas— de las cuales se sistematizaron 35 documentos clave que abordaron los temas de evaluación de la escritura, el uso de rúbricas, las pruebas estandarizadas y los procesos de ingreso. Nueve estudios resultaron particularmente significativos para analizar el diseño, la validación y los efectos del uso de rúbricas en contextos educativos.

Se realizó un análisis comparativo de las pruebas estandarizadas de escritura —tanto directa como indirecta— donde se evidenció una convergencia en los criterios evaluados y los métodos aplicados (Tabla 1). Aspectos como la adecuación, la coherencia, la argumentación, la cohesión, la gramática y las convenciones de la lengua son valorados transversalmente, sin importar el formato. Mientras las pruebas de escritura directa se enfocan en la producción textual y la expresión integral de ideas, las pruebas de escritura indirecta evalúan el reconocimiento de estructuras lingüísticas mediante ejercicios objetivos. Esta convergencia resalta la necesidad de un enfoque integral que articule ambas dimensiones. En términos metodológicos, se observó el uso de rúbricas (analíticas y holísticas), evaluadores humanos con mecanismos de arbitraje y escalas estandarizadas en pruebas como el GRE, SAT, ACT y el Examen de Expresión Escrita en español [EXPRESE] (ETS, 2017; ACT, 2024; College Board, 2024; CENEVAL, 2021; Guzmán et al., 2024), frente al uso de calificación automatizada en exámenes como EXANI I y II, EXCOBA y ExIES (CENEVAL, 2020a; CENEVAL, 2023a; Métrica Educativa, 2020; Métrica Educativa, 2022; Caso-Niebla et al., 2017).

Tabla 1

Evaluación de exámenes estandarizados en el área de escritura.

Tipo de prueba	Examen estandarizado	Tipo de evaluación	Instrumento/método de evaluación	
Escritura directa	EXPRESE	Evaluación de escritura en educación Media Superior.	Producción escrita	Rúbricas analíticas.
			Respuesta abierta.	Revisión por dos sinodales y un tercero en caso de discrepancia.
	ACREDITA-BACH	Examen de certificación de bachillerato.	Ejercicio de redacción.	Rúbricas analíticas.
				Revisión por sinodal.
	GRE	Examen de admisión para posgrado.	Ensayo analítico.	Calificador computarizado.
				Lector humano con rúbrica de escala de 0 a 6.
	ACT	Examen de admisión universitaria.	Ítems de opción múltiple y ensayo opcional.	Rúbrica de puntuación analítica en escala 2 a 12.
				Revisión por dos evaluadores entrenados y un tercero en caso de discrepancia.
	SAT	Examen de admisión universitaria.	Ensayo opcional.	Rúbrica holística con puntaje en escala 2 a 8.
				Revisión por humanos.
	EXCALE	Evaluación de logro educativo.	Producción escrita.	Rúbricas de evaluación.
Escritura indirecta	ExIES	Examen de ingreso a la licenciatura.	Examen de opción múltiple.	Evaluación automatizada compuesta con escala de 700 a 1300 puntos.
	EXCOBA	Examen de admisión.	Examen de opción múltiple.	Correctas vs. incorrectas, sin penalización por error. Puntuación bruta convertida a escala estandarizada.
	EXANI I	Examen de selección de Educación Media Superior.	Examen de opción múltiple.	Evaluación automatizada por computadora con puntuación escalada en rangos de 700 a 1300 puntos.
	EXANI II	Examen de selección universitaria.	Examen de opción múltiple.	Evaluación automatizada por computadora con puntuación escalada en rangos de 700 a 1300 puntos.

Desde 2021, se destaca una tendencia creciente a incorporar respuestas abiertas en exámenes nacionales, como el EXPRESE (CENEVAL, 2022), lo cual refuerza la pertinencia de instrumentos específicos para evaluar escritura directa. También se consideraron antecedentes en educación básica, en pruebas PLANEA, ENLACE y EXCALE, así como estudios del INEE centrados

en la expresión escrita argumentativa (Backoff, Velasco y Peón, 2013). A nivel internacional, sobresalen los avances del College Board y ETS en el uso de inteligencia artificial para calificar ensayos (ETS, 2017; College Board, 2024;). En conjunto, estos hallazgos proporcionan una base metodológica sólida para la propuesta desarrollada en este estudio. No obstante, persiste una escasa documentación empírica sobre la validación de instrumentos aplicados a pruebas de escritura directa en admisión universitaria.

El marco teórico permitió delimitar los principios que sustentan la evaluación de la escritura en el ingreso a la educación superior, a partir de su conceptualización como una práctica compleja y multidimensional del lenguaje humano (Valery, 2000; Caldera, 2003; Niño, 2020; SEP, 2022). Esta se entiende como un proceso cognitivo, comunicativo y situado que articula pensamiento, contexto y propósito. Modelos teóricos como los de Flower y Hayes (1981), Scardamalia y Bereiter (1992), así como los enfoques sociocognitivos propuestos por la OECD (2021) y el MCCEMS, coinciden en concebir la producción escrita como un proceso recursivo que integra planificación, textualización, monitoreo y revisión, junto con habilidades lingüísticas y estrategias discursivas. Desde esta perspectiva, evaluar la escritura implica atender rasgos formales como gramática y cohesión, y también dimensiones discursivas y funcionales como la claridad expositiva, la organización textual y la adecuación al propósito comunicativo. Así, las rúbricas analíticas se consolidan como herramientas idóneas que permiten una valoración integral del desempeño escritural mediante criterios explícitos de logro, retroalimentación formativa y mayor transparencia evaluativa. Su diseño, basado en principios lingüísticos y pedagógicos, resulta especialmente pertinente en los procesos de admisión universitaria, donde se requiere valorar competencias complejas de manera justa y significativa.

Método

A partir de estos referentes, se definió el enfoque metodológico del proyecto, el cual se inscribe en la investigación cuantitativa orientada a recolectar y analizar datos que permitan responder las preguntas planteadas. Se optó por un diseño metodológico de tipo evaluativo, ya que se enfoca en la construcción y validación de instrumentos, en concordancia con los lineamientos establecidos en la investigación educativa (Jornet et al., 2010; Jornet et al., 2020). Participarán tres grupos diferenciados. El primero estará conformado por expertos,

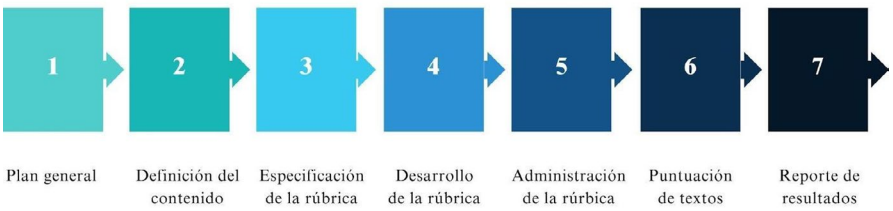
organizados en dos subgrupos: (1) tres diseñadores, responsables del desarrollo inicial de la rúbrica mediante trabajo colegiado, con formación en lingüística o experiencia en evaluación educativa; y (2) dos jueces encargados de revisar y validar el instrumento, cuyo perfil combina dominio en lengua escrita y conocimientos en diseño de instrumentos de medición. El segundo grupo corresponde a los evaluadores, dos profesionales con formación en lengua y/o lingüística, previamente capacitados en el uso de la rúbrica, con el objetivo de asegurar una aplicación consistente y confiable. Finalmente, el grupo de evaluados estará conformado por una muestra probabilística de aspirantes de nuevo ingreso a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), seleccionada de un universo aproximado de 1800 estudiantes que participaron en el Examen de Ingreso a la Educación Superior (ExIES) 2024-2.

El Examen de Ingreso a la Educación Superior (ExIES), diseñado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la UABC, tiene como propósito valorar la capacidad de los aspirantes para aplicar los conocimientos adquiridos en la educación básica y media superior. En su versión digital correspondiente al periodo 2024-2, aplicada en noviembre de 2024, se incorporó un ítem abierto orientado a evaluar la competencia en producción escrita. La actividad consistió en redactar un texto formal breve, de entre 110 y 120 palabras, en un tiempo límite de 10 minutos. Esta tarea tuvo como objetivo valorar la capacidad de los aspirantes para desarrollar una postura personal y sustentarla con argumentos coherentes dentro de un contexto académico (Pedroza Zúñiga, 2025, manuscrito no publicado).

Para este estudio, se propone desarrollar una rúbrica siguiendo las directrices del *Test Development Process* de Lane et al. (2016) y los *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (AERA, APA & NCME, 2014/2018).

Adaptación del procedimiento para el desarrollo de la rúbrica

Compontenntes clave



Adaptado de la propuesta "Test development process" (Lane et al., 2016).

El proceso se organizará en dos etapas: el diseño de la rúbrica y la recopilación de evidencias de validez sobre su uso e interpretación. En la primera etapa, se definirán los contenidos clave, el tipo de tarea, los criterios de evaluación y los niveles de desempeño. Esta labor será realizada con el apoyo de un comité de expertos, cuyas aportaciones permitirán construir descriptores claros y graduales, respaldados por ejemplos orientadores. Una vez elaborada la versión preliminar, se planea aplicar la rúbrica a una muestra de textos con el fin de verificar su claridad operativa y detectar posibles inconsistencias en la interpretación de los criterios.

La aplicación de la rúbrica se llevará a cabo de forma estandarizada, bajo condiciones controladas y con criterios éticos previamente establecidos. Se contempla impartir un taller de capacitación para los evaluadores, que incluirá ejercicios de calibración destinados a fortalecer la confiabilidad interevaluador. Se diseñarán *prompts* específicos para entrenar un modelo de inteligencia artificial, con el objetivo de explorar su uso en la calificación automatizada.

En cuanto a la puntuación de los textos, se establecerán pautas claras y procedimientos rigurosos que aseguren la asignación coherente de niveles de desempeño. Posteriormente, se elaborarán informes claros y accesibles que permitan interpretar adecuadamente los puntajes obtenidos, alineándose con los propósitos del instrumento y respondiendo a las necesidades de los usuarios. Todo el proceso será documentado mediante informes técnicos que garanticen su validez, equidad y calidad metodológica.

En este marco, la validez se concibe como el grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes para sus usos propuestos (AERA, APA & NCME, 2018). En el estudio se prevé recabar dos tipos principales de evidencias: basadas en el contenido y centradas en el proceso de evaluación.

a) Las evidencias basadas en el contenido se obtendrán a través del juicio de expertos organizados en dos comités, correspondientes a las fases de definición del contenido y especificación de la rúbrica. Estos especialistas revisarán los criterios, indicadores y niveles de desempeño, valorando su relevancia, claridad y congruencia mediante escalas tipo Likert. Este proceso buscará fortalecer la coherencia interna del instrumento y garantizar

que los componentes representen adecuadamente el dominio de la escritura argumentativa.

b) Las evidencias basadas en el proceso de evaluación se enfocarán en identificar posibles sesgos en la calificación derivados de los agentes o condiciones involucrados. Para ello, se compararán las puntuaciones asignadas por evaluadores humanos con aquellas generadas por un sistema automatizado de inteligencia artificial, con el fin de valorar el grado de consistencia entre ambos. Este análisis permitirá detectar discrepancias relevantes y, en caso necesario, ajustar tanto los criterios de evaluación como los modelos automatizados, promoviendo así la equidad y la confiabilidad del proceso evaluativo (Lillo-Fuentes et al., 2023; Belur et al., 2018).

Consideraciones finales

El desarrollo alcanzado hasta esta etapa ha permitido establecer una base sólida para la construcción y validación de una rúbrica destinada a evaluar la producción escrita en contextos de admisión a la educación superior. Se ha definido con claridad el proceso de diseño, los criterios de evaluación y los mecanismos de validación, incorporando el juicio de expertos y la exploración del uso de inteligencia artificial como herramienta complementaria en la calificación. Estos elementos anticipan una aplicación coherente, ética y técnicamente fundamentada del instrumento en escenarios reales. Aunque los resultados empíricos aún están pendientes, el diseño metodológico y el sustento teórico reunido respaldan la viabilidad del estudio y su potencial para aportar a prácticas de evaluación más equitativas, pertinentes y centradas en el desempeño escrito. En conjunto, los avances sientan las bases para las siguientes fases del proyecto, enfocadas en validar empíricamente el instrumento y analizar su impacto en el proceso de admisión.

Referencias

American College Test [ACT]. (2024). *ACT technical manual*, 21-43

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2018). *Estándares para pruebas educativas y psicológicas* (M. Lieve, Trad.). American Educational Research Association. (Trabajo original publicado en 2014)

Backhoff, E., Velasco, V., y Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior, 42*(167). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602013000300001&script=sci_arttext

Caldera, R., (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere , 6* (20), 365. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002

Caso-Niebla, J., Díaz-López, C. D., Castro-Morera, M., & Martínez-Aria, M. R. (2017). *Manual técnico del examen de ingreso a la educación superior*. Universidad Autónoma de Baja California.

CENEVAL. (2020a). *Guía del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II)*, 25a ed., 11-30.

CENEVAL. (2021). *Proceso de Acreditación de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato General, vía Acuerdo 286 de la SEP. ACREDITA-BACH. Guía para el sustentante*. CENEVAL. 6-86.

CENEVAL. (2022). *Guía para el sustentante del EXPRESE*.

CENEVAL. (2023a). *Guía para el sustentante Examen de Admisión UAA (EXANI-II)*, 19.

College Board. (2014). *Guía de estudio para presentar la Prueba de Aptitud Académica*. https://www.udem.edu.mx/sites/default/files/2021-10/Guia-de-Estudio-PAA.pdf

College Board. (2024). *Scholastic assessment test (SAT): Digital SAT suite of assessments technical manual*. Scholastic Assessment Test, 30-73

ETS. (2017). *The official guide to the GRE® general test*. McGraw-Hill Education, 51-68.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *The Transactional Theory and Writing y A Cognitive Process Theory of Writing*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida. Título original: The Transactional Theory and Writing y A Cognitive Process Theory of Writing.

Guzmán, C. K., Pérez Moreno, A., y Saulés, S. (2024, septiembre 26-28). *Evaluación diagnóstica EXPRESE: Autopercepción y habilidades de expresión escrita en estu-*

diantes universitarios. Congreso Internacional de Educación Evaluación 2024. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2024/A136.pdf

Jornet, J. M., González, J., y Suárez, J. M. (2010). Validación de los procesos de determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios Sobre Educación*, 19, 11-29. https://hdl.handle.net/10171/18323

Jornet, J. M., Perales, M. J., y González-Such, J. (2020). El concepto de validez de los procesos de evaluación de la docencia. *Revista Española de Pedagogía*, *78*(276), 233-252. https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-0

Lane, S., Raymond, M. R., y Haladyna, T. M. (Eds.). (2016). *Handbook of test development* (2nd ed.). Routledge.

Métrica Educativa. (2020). *Examen de competencias básicas (Excoba)*. https://metrica.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/Excoba-Examen-de-Competencias-B%C3%A1sicas.pdf

Niño, T. L. (2020). *El aprendizaje natural de la lectura (Kenneth Goodman) aplicado a la comprensión y producción textual mediados por las TICS* [Trabajo de grado, Universidad de Pamplona]. Repositorio Hulago Universidad de Pamplona. 12-16. http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/6543

OECD (2021), *PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris. 56-62. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/foreign-language-learning/PISA-2025-FLA-Framework.pdf

Pedroza Zúñiga, L. H., Gómez Monarrez, C., Solis del Moral, S. S., Orozco Vergara, M. Á., y Aguirre Ortiz, S. E. (2024). *Guía de estudios: ExIES, Examen de Ingreso a la Educación Superior*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

Pedroza Zúñiga, M. (2025). *Especificación del ítem argumentativo*. Manuscrito no publicado.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, 58*, 43-64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395

SEP. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*, 70-130. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, *9*, 38–43. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3649119

Evaluación de los aprendizajes con enfoque formativo en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana*

*Consuelo Nicolás Rivera***

Resumen

Investigar de qué manera se comprende la evaluación con enfoque formativo es un tema que falta profundizar desde la perspectiva de la teoría crítica donde los propios docentes y alumnos reflexionen sobre las dificultades que enfrentan para llevarla a cabo en un nuevo contexto educativo. Una categoría que no se ha revisado a profundidad es la que se refiere a las prácticas evaluativas como problema didáctico. La evaluación de los aprendizajes requiere de cambios urgentes que den prioridad a la participación de los alumnos en los procesos de evaluación, lo cual implica la transformación de las prácticas evaluativas de los docentes para que los estudiantes desarrollen a temprana edad habilidades de autoevaluación y coevaluación.

Palabras clave: evaluación de aprendizajes, evaluación formativa, prácticas evaluativas.

Introducción

La presente ponencia aborda el análisis de la evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes de nivel básico. La evaluación es una práctica que requiere de un cambio de paradigma en la resignificación de su función social y pedagógica. La evaluación en su función social con frecuencia se utiliza para controlar y regular el comportamiento, para seleccionar y clasificar a los indivi-

* Línea temática: evaluación del y para el aprendizaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Programa de doctorado en Ciencias de la Educación del segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
consuelonr1982@gmail.com

duos en función de su desempeño o habilidad, para identificar áreas de mejora, para rendir cuentas, justificar las acciones y decisiones tomadas, para legitimar prácticas y políticas educativas, para reproducir y perpetuar desigualdades sociales y educativas.

En contraste, la evaluación en su función pedagógica proporciona información sobre el progreso y el desempeño de los estudiantes, lo que permite a los docentes diseñar intervenciones para mejorar su práctica educativa y a los estudiantes ajustar sus estrategias de aprendizaje. Desde la función pedagógica, la evaluación puede ser utilizada para fomentar la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes al proporcionarles la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Uno de los retos del Sistema Educativo Mexicano es revisar la formación inicial y continua que tienen los docentes en relación con la evaluación en general y la forma de llevarla a la práctica en las aulas con un enfoque formativo. Así, los docentes pueden hacer una revisión de sus prácticas evaluativas para reconocer de qué manera se han apropiado de la propuesta de evaluación formativa y cuáles son los cambios que implica evaluar en el proyecto educativo de la NEM. Respecto a esto Landín (2019) afirma que la práctica de la evaluación requiere de una formación pedagógica que dé sentido y soporte a las prácticas evaluativas, pues ésta es un proceso didáctico que acompaña las acciones de enseñanza y de aprendizaje.

Los resultados de la tesis de Cruz (2020) sobre las prácticas de evaluación que los docentes desarrollan en la práctica cotidiana, reflejan que la evaluación se reduce a una calificación por urgencia de atender a la demanda institucional, aunque en el discurso se dice que se evalúa para mejorar. En la tesis de González (2019), donde se estudian las representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en sexto grado de primaria, los resultados concluyen que se considera que la evaluación de los aprendizajes es vista por los docentes como una carga administrativa y que no están evaluando de manera formativa, lo que realizan es la asignación de calificaciones. De igual manera Ruíz (2016) analizó la práctica evaluativa del docente de primaria en el contexto de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica). En sus resultados se encontró que la evaluación tiene un lugar limitado en el proceso de aprendizaje, donde se enfatiza que los docentes realizan su práctica cotidiana sin reflexionar que el actor principal de este proceso es el estudiante y no los resultados del aprendizaje.

Con lo dicho anteriormente cabe preguntarse ¿Por qué los docentes no consolidan prácticas de evaluación formativa en el aula?, no se puede responder de manera inmediata sin primero reflexionar en torno a las múltiples razones que influyen en las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes. En este sentido, cada docente tiene una concepción de lo que significa la evaluación, lo cual se debe a sus propias creencias, experiencias con alumnos y padres de familia, formación académica, así como a las interpretaciones que hace sobre los planteamientos de los documentos normativos que guían su labor pedagógica.

Investigaciones como la de Martínez (2013) muestran que es necesario que sean los propios docentes quienes gestionen un cambio de paradigma sobre la manera de realizar los procesos de evaluación. La lectura de la literatura sobre este tema lleva a plantearse algunas preguntas sobre: ¿Cómo insertar la práctica de la evaluación en el aprendizaje para evitar que se convierta en la parte final del proceso de enseñanza o un elemento que permite la acreditación del estudiante?, ¿De qué manera los docentes pueden transformar sus prácticas evaluativas para hacer que los estudiantes se involucren en el proceso desde que inicia y se desarrolla un proyecto didáctico? ¿Cómo distinguen los docentes el proceso de evaluación y de asignar calificaciones?

Ahora bien, la NEM plantea que el alumno vaya construyendo los saberes a partir de los problemas que está viviendo para que encuentre un mayor sentido al acto de aprender en la escuela. Los maestros que actualmente ponen en marcha el cambio de modelo educativo tienen el reto de retomar a la didáctica como una disciplina profundamente humanista transformadora, que desde su vertiente crítica no busca dejar de lado o fragmentar su rostro operativo si no reflexionarlo y repensarlo. (Panza et al., 2000).

Esto implica cuestionarse sobre en qué condiciones trabaja el docente, ¿Qué es lo que el docente puede hacer y no puede hacer desde su acción pedagógica y didáctica? ¿Cómo crear condiciones para que el alumno pueda comprender qué está haciendo para aprender, no qué calificaciones está obteniendo? Desde la perspectiva de Díaz-Barriga (2023) la propuesta de evaluación de la NEM genera contradicciones que se han construido tanto en el ámbito escolar como social, por ello si no hay propuesta didáctica al lado de la evaluación formativa, si no hay un trabajo docente reflexivo crítico, la evaluación formativa en sí misma no resolverá los problemas que subyacen de la función social de la evaluación como instrumento de acreditación.

Alfaro y Montoya (2019) mencionan que los límites entre la evaluación y la calificación no sólo son difusos, sino muchas veces inexistentes. Esto coincide con la visión de Álvarez (2001), al decir que las prácticas evaluativas dentro de los salones de clase, en realidad son prácticas pedagógicas calificadoras que tienen como fin último la de asignar un resultado numérico y dividir a los alumnos en categorías de aprobados y reprobados o con fines de exclusión, perdiendo el sentido de la evaluación como el proceso de recabar datos que nos permiten desarrollar prácticas educativas que fomenten la evaluación formativa.

Las ideas expuestas anteriormente ponen de manifiesto lo relevante que es hoy asumir una postura crítica ante las dificultades que se presentan a consecuencia del cambio de paradigma que la Nueva Escuela Mexicana está planteando. Por ello se construye la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se desarrollan las prácticas de evaluación formativa a partir de la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las dificultades que tienen los docentes y los alumnos para llevar a cabo la evaluación formativa en el contexto de la NEM?
- ¿De qué manera los docentes y alumnos de educación básica están realizando prácticas de evaluación formativa?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Comprender cómo se desarrollan las prácticas de evaluación formativa de los docentes y estudiantes de educación básica en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos específicos

1. Analizar las dificultades que se presentan en las prácticas de evaluación formativa en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana.
2. Conocer de qué manera los docentes y estudiantes realizan prácticas de evaluación con un enfoque formativo.

En congruencia con las ideas anteriores se establece el siguiente supuesto: La puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana propone una evaluación enfocada a los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje, además prioriza la importancia de que los docentes logren diferenciar la evaluación formativa de la acreditación. Sin embargo, la transición de un modelo educativo a otro provoca contradicciones para transformar las prácticas evaluativas que aún predominan en el acto de evaluar, lo cual se debe, entre varias causas, a la falta de un análisis amplio de cómo se desarrollan las prácticas de evaluación formativa desde la experiencia y comprensión de docentes y alumnos de educación básica.

Desarrollo

La evaluación de aprendizajes como práctica social, desde la teoría de Tomas Kunh, implica analizar cómo la evaluación cambia y evoluciona dentro de un contexto social y científico. Las concepciones positivistas consideran los fenómenos educativos como naturales y buscan y confían en leyes científicas para explicarlos y afrontarlos mientras que otras corrientes, especialmente la denominada teoría crítica, concibe la realidad como una continua construcción social.

La principal dificultad que surge en la tarea compleja de evaluar los aprendizajes es que los docentes, al ser los responsables de establecer una calificación final para acreditar a los alumnos, también tienen que lograr un proceso de autorreflexión de los aprendizajes desde un enfoque formativo. Con relación al origen de las calificaciones, para Ardoino, (2005) evaluar consiste en juzgar desde un punto de vista que pone en juego uno o varios valores, en estimar o apreciar un estado, un objeto, una acción. En el sistema educativo se trata de prácticas evaluativas racionalizadas, pensadas, instrumentadas y cargadas de ideología.

Para Ardoino (2005) es importante entender que la evaluación es una herramienta, pero también un conjunto de actitudes y de dimensiones filosóficas y políticas que no se pueden poner en una metodología, en una técnica. Es necesario que se realice en lo interno y lo externo, pues la evaluación tiene relación con este aspecto de naturaleza conflictiva. La evaluación supone y requiere condiciones críticas para su realización, es un proceso, una dinámica, una inmanente "demarché" a lo vivido, a una experiencia, es temporal, con duración; se da en el medio de procesos interactivos y con referencia a valores. Entonces es

una estimación cualitativa que subraya el proceso por sobre el procedimiento. La evaluación en el marco de los sistemas educativos puede estar centrada en la evaluación de los alumnos, pero evaluación no es simplemente una calificación.

El referente teórico que sustenta esta investigación es la teoría crítica propuesta por Max Horkheimer, para quien la "Teoría es la acumulación del saber en forma tal que este se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la manera más acabada posible." (Horkheimer, 2003, p. 223). La teoría crítica de Horkheimer es una crítica a la razón instrumental y el capitalismo y una llamada a desarrollar una conciencia y una teoría crítica de la sociedad para poder entender y cambiar la realidad social. De esta manera, desde la teoría crítica, la evaluación formativa puede ser una herramienta de empoderamiento para los estudiantes que les permite tomar control de su propio aprendizaje y desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Para la teoría crítica la evaluación tradicional es una herramienta de control y dominación que refuerza las desigualdades sociales y culturales.

Una investigación educativa cualitativa, bajo una perspectiva crítica, debe abordar el hecho educativo desde la visión de los actores involucrados en éste y en el momento en que se desarrolla. De acuerdo con Quintana y Montgomery (2006) las investigaciones del orden cualitativo se centran en la comprensión de una realidad que es producto de un proceso histórico de construcción con una perspectiva interna que expresa el sentir de los protagonistas y por medio de la interpretación de estos significados producir conocimientos que permitan descubrir y reconocer elementos que no se han documentado.

La investigación cualitativa se apoya de técnicas y herramientas para realizar el trabajo de campo, entre las que destaca la entrevista como una técnica que prioriza la interacción verbal entre el investigador y los informantes. Se adopta una postura dialéctica y crítico-hermenéutica para comprender cómo las prácticas de evaluación formativa pueden influir en la mejora de los aprendizajes, reconociendo la necesidad de un análisis profundo y reflexivo.

La investigación busca comprender las prácticas de evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los actores educativos, promoviendo una conciencia crítica en docentes y alumnos. El enfoque se apoya en la pedagogía crítica, que tiene como objetivo la emancipación de la opresión a través de la conciencia crítica, motivando a los individuos a generar cambios en la sociedad mediante la crítica y la acción política. Este marco teórico se basa en las ideas

de Paulo Freire, quien destacó la educación como un acto político capaz de transformar la sociedad.

Fases del trayecto metodológico

1. Preparación y planificación: Definición de objetivos, selección de participantes, diseño de instrumentos y cronograma.
2. Observación en CTE (Consejos Técnicos Escolares): Observación activa y registro de necesidades y preocupaciones de docentes.
3. Observación de clases y entrevistas: Observación de clases y entrevistas a alumnos y docentes para comprender sus percepciones sobre la evaluación formativa.
4. Análisis de la información: Identificación de patrones y construcción de un modelo de evaluación formativa basado en las necesidades de los docentes.
5. Validación y retroalimentación: Validación del modelo con expertos y retroalimentación de los docentes.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

- Observación participante en clases y CTE para registrar prácticas y tensiones relacionadas con la evaluación formativa.
- Entrevistas a informantes clave (alumnos y docentes) utilizando guías estructuradas basadas en categorías clave como participación, compromiso y autorreflexión.
- Análisis de contenido de las entrevistas y observaciones para identificar patrones recurrentes y categorías de análisis.

Consideraciones éticas

Obtener consentimiento informado de los participantes, asegurar confidencialidad y no afectar el bienestar de estos.

Participantes

La investigación se lleva a cabo en una escuela primaria en el municipio de Jocotitlán, Estado de México, con la participación de 23 docentes y 20 alumnos de

quinto y sexto grado. Se busca construir un modelo de evaluación formativa a través de trabajo colaborativo entre los docentes, durante las sesiones de CTE.

Análisis e interpretación de datos

La información recolectada será organizada y analizada mediante triangulación, que incluye la consideración de datos empíricos, teoría y la interpretación del investigador. El análisis se basará en categorías definidas desde el contexto social, teórico y la propia interpretación del investigador.

Consideraciones finales

La presente investigación se encuentra en su etapa inicial, los primeros acercamientos al referente empírico se han logrado durante algunas interacciones en los espacios de los CTE en una escuela primaria al norte del Estado de México. Mediante el diálogo con los docentes se puede apreciar que manifiestan una preocupación por conocer y reflexionar sus prácticas de evaluación desde las dificultades de comprensión de la teoría pedagógica para adquirir un marco conceptual que les oriente en el desarrollo de la práctica de la evaluación formativa.

Una encuesta realizada a docentes de la escuela primaria muestra que la autoevaluación y la coevaluación si bien son realizadas algunas veces, no conforman un espacio de reflexión o sólo se llevan a cabo para poner en evidencia que existe una evaluación formativa por el simple hecho de realizarlas una o dos veces en cada periodo de evaluación. Falta un mayor despliegue de actividades de autorregulación por parte de los estudiantes para la generación de diálogos colectivos para transformar las concepciones que tienen sobre la evaluación.

La evaluación es un término que genera polémica por las connotaciones positivistas que se le han atribuido a partir de que se vincula este proceso al campo educativo. Aunado a ello la evaluación no es considerada como un campo que requiere de una formación y actualización debido a que se tiene la idea de que los docentes pueden hacer uso de su propia experiencia para llevarla a cabo. Esto hace que el campo de la evaluación siga siendo controvertido y a su vez inacabado.

Por esta razón, el estudio que se plantea en esta investigación es pertinente porque hace falta un análisis que permita la comprensión de cómo se ha separado la evaluación del proceso formativo y en consecuencia de la didáctica. No

es suficiente que los docentes reconozcan la diferencia entre calificar y evaluar, sino que se visibilice en las prácticas pedagógicas que realizan dentro de las aulas de clase.

Referencias

Alfaro R. I. y Montoya N. (2019). La evaluación en secundaria: entre la evaluación formativa y la medición.

Álvarez, J.M. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata. España.

Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación pensar la educación desde la mirada epistemológica Buenos Aires novedades educativas.

Cruz, C. (2020). Prácticas de evaluación en el aula de cinco docentes en dos escuelas primarias en el municipio de Toluca. [Tesis de doctorado, ISCEEM].

Díaz-Barriga, A. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo, Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), vol. XIV, núm. 40, pp. 98-115, doi: https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1547 [Consulta: fecha de última consulta].

González R. (2019). Representaciones sociales de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en sexto grado de educación primaria. [Tesis de maestría, ISCEEM].

Horkheimer, M. (2003). Teoría Crítica. 1ª. ed. 3ª. reim. Buenos Aires.

Kuhn, T. (2007). La estructura de las revoluciones científicas. México, FCE.

Landín, M. R, (2019). Evaluación de los aprendizajes significados y estrategias desde diversas áreas de conocimiento Congreso Nacional de investigación educativa 2010. 2019.

Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa Perfiles Educativos | vol. XXXV, núm. 139, IISUE-UNAM

Quintana, A. y Mongomery, W. (Eds.) (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En psicología: Tópicos de actualidad. Lima UNMSN.

Ruiz J. (2016). La evaluación entre lo simple y lo complejo: la RIEB impuesta en la práctica evaluativa del docente de primaria. [Tesis de maestría, ISCEEM].

Evaluaciones estandarizadas en la formación de arquitectos: viabilidad y pertinencia en la medición de competencias básicas de dibujo desde una perspectiva de calidad educativa*

*Fabiola Carolina Téllez Alcaraz***

Resumen

Las evaluaciones estandarizadas son ampliamente utilizadas en educación superior para medir el rendimiento académico, pero su efectividad en disciplinas que integran habilidades prácticas y creativas, como la Arquitectura, sigue siendo cuestionable. Según datos de la ANPADEH (2021), el 60% de las escuelas de Arquitectura en México emplean pruebas estandarizadas, pero solo el 30% las consideran efectivas para evaluar competencias clave. Este estudio evalúa la viabilidad y pertinencia de estas pruebas para medir competencias básicas de dibujo en estudiantes de Arquitectura desde una perspectiva de calidad educativa en la asignatura de Expresión I, con un enfoque en el contexto latinoamericano. A través de una investigación de tipo mixto, se estudian las características necesarias para que un instrumento de evaluación sea viable y pertinente, las percepciones de estudiantes y docentes, y la relación entre los resultados estandarizados y el desarrollo de habilidades técnicas, críticas y de creatividad.

Palabras clave: evaluaciones estandarizadas, educación superior, arquitectura, calidad educativa, competencias prácticas.

* Línea temática: evaluación a gran escala, diseño y validación de instrumentos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
fabiola.tellez@ibero.mx

Introducción

Las evaluaciones estandarizadas son poco utilizadas en la formación de arquitectos, por lo cual su capacidad para medir competencias clave como el dibujo a mano, que integra habilidades técnicas, creativas y prácticas, es cuestionable.

Según datos de la ANPADEH (2021), aunque el 60% de las escuelas de Arquitectura en México emplean estas pruebas, solo el 30% las consideran efectivas. Cabe destacar que el uso mayoritario de estas pruebas tiene un enfoque en el ingreso a la universidad y no como instrumento de formación durante la carrera. Lo cual revela una brecha entre los métodos de evaluación y las necesidades reales de la disciplina, donde la creatividad y la resolución de problemas contextualizados son esenciales.

El problema se agudiza al considerar que la Arquitectura es una disciplina que requiere tanto de conocimientos técnicos como de capacidades creativas y reflexivas. Autores como Backhoff Escudero (2018) y Dalal & Gunderman (2011) señalan que las evaluaciones estandarizadas suelen simplificar aprendizajes complejos, ignorando dimensiones fundamentales como la innovación y el proceso de diseño. Estas limitaciones son particularmente relevantes en el contexto de la formación arquitectónica, donde el desarrollo de habilidades prácticas y la capacidad de resolver problemas de diseño son centrales para el ejercicio profesional.

Por otro lado, teóricos como Dewey (1938) y Schön (1983) destacan la importancia del aprendizaje experiencial y la reflexión crítica en procesos educativos que buscan formar profesionales competentes. Sin embargo, estos aspectos quedan frecuentemente fuera de las evaluaciones estandarizadas, que priorizan la medición de conocimientos discretos sobre el desarrollo integral de competencias. Esta contradicción entre lo que se evalúa y lo que realmente necesita la práctica arquitectónica plantea serios cuestionamientos sobre la validez de estos instrumentos para garantizar una formación de calidad.

La situación se complica aún más cuando se considera que, según la ANPADEH (2021), existe una clara discrepancia entre la adopción generalizada de estas evaluaciones (60% de las instituciones) y su percepción de utilidad (solo 30% las considera efectivas). Esta brecha entre implementación y eficacia sugiere que se requiere un replanteamiento profundo de los métodos de evaluación en la educación de la carrera, uno que logre capturar tanto los aspectos

técnicos como las dimensiones creativas y reflexivas propias de la disciplina de Arquitectura.

Los mismos autores Backhoff Escudero (2018) y Dalal & Gunderman (2011) han demostrado cómo las evaluaciones estandarizadas tradicionales tienden a reducir procesos complejos de aprendizaje a indicadores cuantificables simples, dejando de lado elementos esenciales como la capacidad de innovación o el desarrollo iterativo de propuestas de diseño.

Mientras tanto, las perspectivas de Dewey (1938) sobre el aprendizaje experiencial y de Schön (1983) sobre la práctica reflexiva recuerdan que la verdadera competencia en Arquitectura surge de la integración entre teoría, práctica y reflexión crítica, aspectos que las evaluaciones convencionales difícilmente pueden medir.

Esta tensión entre lo que se evalúa y lo que realmente importa en la formación arquitectónica constituye el núcleo del problema de investigación. Por un lado, se tiene la presión por implementar sistemas estandarizados que permitan comparaciones objetivas y su aplicabilidad masiva contribuya al proceso de que sea ágil y económico; por otro, la necesidad de preservar y evaluar adecuadamente aquellas competencias más sutiles pero fundamentales para el ejercicio profesional.

Resolver esta contradicción requiere no solo identificar las limitaciones de los métodos actuales, sino también proponer alternativas viables que mantengan el rigor evaluativo sin sacrificar la esencia misma de la disciplina.

Objetivo y preguntas de investigación:

Objetivo general: Evaluar la viabilidad y pertinencia de las evaluaciones estandarizadas para medir competencias básicas de dibujo en estudiantes de Arquitectura desde una perspectiva de calidad educativa.

Preguntas clave

- ¿Qué características debe tener un instrumento de evaluación para ser viable y pertinente en Arquitectura?
- ¿Cómo perciben estudiantes y docentes la efectividad de estas evaluaciones?
- ¿De qué manera pueden estas pruebas medir habilidades técnicas, críticas y de creatividad?

Hipótesis

Las evaluaciones estandarizadas presentan limitaciones para medir integralmente las competencias de dibujo en Arquitectura debido a su naturaleza subjetiva y práctica, lo que cuestiona su rol como herramienta única de evaluación.

Desarrollo

La investigación se sustenta en tres pilares conceptuales interrelacionados que conforman un marco analítico robusto. En primer lugar, el concepto de calidad educativa, desarrollado por Coombs (1970) y la UNESCO (2005), que enfatiza la relevancia, equidad y pertinencia cultural en los procesos evaluativos, adquiere especial significado en el contexto arquitectónico. Estos autores destacan que una educación de calidad debe trascender la mera transmisión de conocimientos técnicos para incorporar dimensiones prácticas y creativas, particularmente relevantes en una disciplina como la Arquitectura donde el diseño y la innovación son componentes fundamentales. Esta perspectiva nos lleva a replantear los sistemas de evaluación tradicionales, que frecuentemente descuidan estos aspectos multidimensionales del aprendizaje.

En segundo término, la perspectiva sobre evaluación estandarizada, representada por autores como Popham (1999) y Stiggins (2004), ofrece valiosos *insights* sobre cómo superar las limitaciones de los métodos convencionales. Estos teóricos plantean la importancia de implementar métodos híbridos -como portafolios- que permitan combinar los beneficios de la estandarización (objetividad, comparabilidad) con la autenticidad requerida para evaluar competencias complejas. Su trabajo sugiere que es posible desarrollar instrumentos de evaluación que, manteniendo rigor metodológico, sean capaces de capturar las habilidades específicas que demanda la práctica arquitectónica contemporánea.

Finalmente, el análisis de las habilidades creativas, abordado por Schön (1983) y Robinson (2001), completa este marco teórico al enfatizar un aspecto frecuentemente descuidado en las evaluaciones tradicionales. Estos autores argumentan convincentemente que la evaluación en Arquitectura debe centrarse no solo en los productos finales sino fundamentalmente en los procesos creativos que los generan.

Para ello, proponen herramientas innovadoras como rúbricas participativas que puedan captar la complejidad del desarrollo proyectual, incluyendo as-

pectos como la iteración, la reflexión en la acción y la capacidad de adaptación a contextos específicos. Esta perspectiva resulta particularmente valiosa para comprender cómo evaluar competencias que, por su naturaleza, escapan a las mediciones convencionales.

Estos tres ejes teóricos calidad educativa, evaluación estandarizada y habilidades creativas, no operan de manera aislada, sino que se entrelazan para proporcionar un marco integral que nos permite comprender tanto los desafíos como las oportunidades en la evaluación de competencias arquitectónicas.

La calidad educativa ofrece los principios fundamentales que deberían guiar cualquier proceso evaluativo; la perspectiva sobre evaluación estandarizada nos proporciona herramientas metodológicas para implementar estos principios; y el estudio de las habilidades creativas nos alerta sobre los aspectos específicos que deben ser considerados en el caso particular de la arquitectura. Juntos, conforman una base sólida para analizar críticamente los sistemas de evaluación actuales y proponer alternativas más adecuadas a las necesidades formativas de los futuros arquitectos.

Metodología

Diseño mixto: Combinando análisis cuantitativo (datos de pruebas estandarizadas) y cualitativo (entrevistas a docentes y estudiantes).

Instrumentos

- Revisión de resultados de evaluaciones estandarizadas de la asignatura Expresión I.
- Encuestas y grupos focales para capturar percepciones.
- Análisis de portafolios estudiantiles como evidencia de competencias creativas.

Población: Estudiantes inscritos en la asignatura de Expresión I, y docentes que participan en la misma asignatura; pertenecientes al departamento de Arquitectura en la Universidad Iberoamericana CDMX.

Avances y desafíos

Resultados parciales

- Las pruebas estandarizadas en esta asignatura se comenzaron a aplicar en la primavera 2022.
- Los docentes perciben que las rúbricas genéricas no capturan la evolución del pensamiento espacial.

Desafíos: Diseñar instrumentos que equilibren estandarización y flexibilidad, como evaluaciones basadas en proyectos reales con criterios claros pero adaptables.

Consideraciones finales

Esta investigación revela una paradoja fundamental en la evaluación de la formación de jóvenes arquitectos; mientras las evaluaciones estandarizadas demuestran su utilidad para mediciones masivas y comparables institucionalmente, su capacidad para capturar las competencias complejas y multidimensionales propias de la Arquitectura resulta claramente insuficiente.

Los datos recopilados, tanto de fuentes documentales como de percepciones de actores educativos, confirman la necesidad urgente de transformar los sistemas de evaluación para que respondan a la naturaleza híbrida de la disciplina, que combina rigor técnico con creatividad proyectual.

Como alternativa viable, se propone avanzar hacia modelos de evaluación integradores que combinen lo mejor de ambos enfoques. En primer lugar, mediante la implementación de modelos híbridos que articulen pruebas teóricas estandarizadas con instrumentos más auténticos como portafolios de evidencias de todo el semestre. Este enfoque permitiría evaluar tanto los conocimientos fundamentales como las habilidades de aplicación práctica, siguiendo las recomendaciones de autores como Popham (1999) y Stiggins (2004).

Un segundo eje transformador implica fomentar la participación activa de toda la comunidad educativa. Estudiantes y docentes deben convertirse en cocreadores de los instrumentos evaluativos, particularmente en el desarrollo de rúbricas multidimensionales que valoren no solo el producto final, sino tam-

bién la creatividad, la adaptación al contexto y el proceso de diseño, tal como lo sugieren Schön (1983) y Robinson (2001).

Esta democratización del proceso evaluativo podría generar mayor identificación con los criterios de valoración y mejorar la percepción de justicia en las calificaciones.

El tercer componente clave reside en construir un marco institucional flexible que, aprovechando las directrices de organismos como el CENEVAL y la OCDE, permita diseñar sistemas de evaluación que mantengan estándares de calidad sin caer en rigideces contraproducentes. Como señalan los documentos analizados de estas instituciones, es posible desarrollar protocolos estandarizados que incorporen métodos diversos y adaptativos, siempre que se mantengan criterios claros de validez y confiabilidad.

Los hallazgos preliminares no solo respaldan la hipótesis inicial sobre las limitaciones de las evaluaciones estandarizadas tradicionales, sino que además trazan caminos promisorios para innovar en evaluación sin sacrificar el rigor académico.

El trabajo futuro deberá centrarse en validar estas propuestas mediante estudios de caso en talleres de dibujo arquitectónico, donde podrán probarse instrumentos específicos y ajustarse en función de los resultados. Esta fase de implementación permitirá, además, recoger evidencias sobre la viabilidad institucional de estos cambios y su impacto real en la calidad de la formación arquitectónica.

En última instancia, esta investigación contribuye al debate sobre cómo evaluar mejor lo que realmente importa en la formación de arquitectos, equilibrando la necesaria estandarización con el respeto a la singularidad creativa de la disciplina. Los desafíos identificados y las alternativas propuestas representan un paso significativo hacia sistemas de evaluación más justos, pertinentes y efectivos para la educación arquitectónica del siglo XXI.

Referencias

ANPADEH. (2021). *Manual General para los Procesos de Acreditación de Programas de las Disciplinas del Espacio Habitable*.

Backhoff Escudero, E. (2018). *La evaluación estandarizada de la educación en México*. INEE.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Kappa Delta Pi.

Popham, W. J. (1999). *Evaluación basada en estándares: El enfoque práctico para la evaluación del rendimiento*. Corwin Press.

Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Basic Books.

Evaluación formativa para el desarrollo de la escritura en primaria multigrado*

*Montserrat Campos López***

Resumen

La presente investigación, asociada a una tesis de maestría, explora cómo la evaluación formativa puede fortalecer el desarrollo de la escritura en contextos multigrado de educación primaria. Se parte del reconocimiento de la escritura como una habilidad compleja que requiere acompañamiento pedagógico constante. A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación formativa se enfoca en el proceso, ofreciendo retroalimentación continua para mejorar el aprendizaje.

El trabajo surge a partir de la experiencia docente en una escuela unitaria con alumnos con rezago significativo en lectoescritura. Se identifican como retos principales la diversidad de niveles en el aula y la dificultad de evaluar los avances de manera personalizada. A través del análisis de la práctica y herramientas como el diagrama de Ishikawa y el autorregistro, la autora reflexiona sobre sus estrategias y necesidades de mejora.

La metodología empleada es la investigación-acción, la cual permite vincular la reflexión docente con acciones concretas de mejora. Se fundamenta en autores como Bisquerra, Latorre y Kemmis, quienes resaltan la importancia de la evaluación como herramienta de transformación educativa.

El proyecto destaca la relevancia de la retroalimentación oportuna, la autoevaluación y la coevaluación como prácticas clave. Se proponen estrategias como el dictado musical para enriquecer el vocabulario y mejorar aspectos

* Línea temática: evaluación en contextos de diversidad o situaciones de vulnerabilidad (escuelas multigrado).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación y Desarrollo de Innovaciones Educativas. Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
m_camposl@bcenog.edu.mx

técnicos de la escritura. Como resultados preliminares, se subraya que la evaluación formativa no solo impulsa el desarrollo académico, sino que también promueve un entorno inclusivo, motivador y centrado en el estudiante.

Palabras clave: evaluación formativa, lengua escrita, multigrado, estrategias.

Introducción

La escritura es una de las habilidades más importantes que los estudiantes desarrollan durante su educación primaria, pues no solo les permite comunicar ideas, sino también organizar su pensamiento, reflexionar y construir conocimiento. Este aprendizaje, sin embargo, no ocurre de manera espontánea; requiere un acompañamiento pedagógico que considere tanto las fortalezas como las áreas de mejora de cada estudiante. En este contexto, la evaluación formativa se presenta como un enfoque esencial para guiar este proceso.

A diferencia de la evaluación tradicional, que suele centrarse en la calificación de productos finales, la evaluación formativa pone el énfasis en el proceso de aprendizaje. Su objetivo principal no es solo medir el desempeño, sino también ofrecer retroalimentación significativa que permita a los estudiantes progresar y asumir un rol activo en su aprendizaje. Esta metodología fomenta la reflexión, la autocrítica y la capacidad de mejorar de manera continua, elementos clave para desarrollar habilidades escritas sólidas.

En el ámbito de la escritura, la evaluación formativa se traduce en estrategias como el análisis conjunto de textos, la retroalimentación personalizada y la autoevaluación, prácticas que ayudan a los estudiantes a identificar errores, aprender de ellos y fortalecer sus capacidades comunicativas. Además, esta forma de evaluación promueve un entorno de aprendizaje positivo, en el que los errores se valoran como oportunidades de crecimiento y no como fracasos.

Este trabajo tiene como propósito explorar cómo la evaluación formativa puede convertirse en una herramienta poderosa para el desarrollo de la escritura en la educación primaria. Se analizarán sus beneficios, los desafíos que implica su implementación y algunas estrategias concretas que los docentes pueden emplear para integrar este enfoque en su práctica pedagógica. A través de este análisis, se busca resaltar la importancia de una evaluación que no solo mida resultados, sino que también inspire a los estudiantes a expresarse con creatividad, confianza y autonomía.

La pregunta general que se plantea es: ¿Cómo evaluar formativamente el proceso de la adquisición de la lengua escrita en un grupo multigrado?

Pregunta secundaria: ¿Cómo favorecer el proceso de adquisición de la lengua escrita en un grupo de primaria multigrado?

Objetivo general: Evaluar formativamente el proceso de adquisición de la lengua escrita en un grupo de primaria multigrado.

Objetivo secundario: Favorecer el proceso de adquisición de la lengua escrita en un grupo multigrado.

Con la hipótesis: Al implementar la evaluación formativa se favorece el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Desarrollo

Para poder identificar el problema de mi práctica, desarrollé una tabla de triple entrada, en donde describí las problemáticas que yo identificaba; causas y efectos de cada una. Al momento de realizar esta tabla pude hacer un análisis de cada una de las problemáticas, en donde pude reflexionar cómo se relacionaban y al mismo tiempo tratando de encontrar un común denominador, siendo este la evaluación formativa.

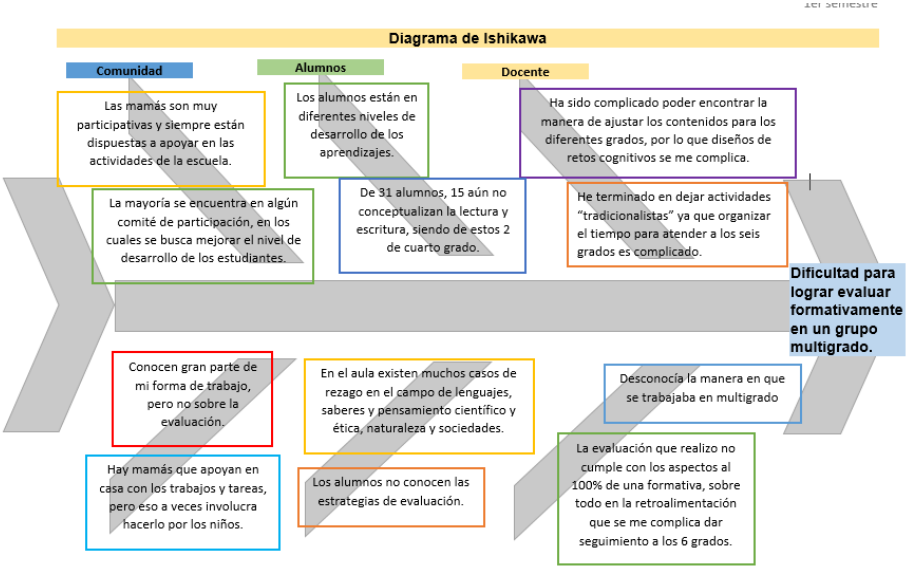
Después realicé un diagrama de Ishikawa en donde pude desarrollar las causas y efectos con los diferentes actores de la sociedad educativa (Ilustración 1).

Al hacer un análisis de éste, logré identificar que mi problemática reside en la identificación de los niveles de adquisición de la lengua escrita y cómo evaluarlos de manera formativa para favorecer dicho proceso. Ya que los alumnos se encuentran con rezago mayor en el campo de lenguajes, presentan problemas en lectura y escritura, teniendo alumnos de cuarto grado sin saber leer y escribir.

Retomando que mi tema de interés es la evaluación formativa, cabe mencionar que este se remonta a mi trayecto en la licenciatura en educación primaria. A lo largo del cual, me percaté de que una competencia del perfil de egreso que no había fortalecido era la de "Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos" por lo que decidí retomarla para mi trabajo de titulación con enfoque en la metodología STEAM.

Ilustración 1

Diagrama de Ishikawa



Durante este proceso, logré reconocer cómo la nueva escuela mexicana plantea la evaluación formativa, haciendo una comparación entre lo que se esperaba que hiciera y lo que realmente hacía yo, pero durante el proceso me percaté de lo que tenía que ajustar en mis prácticas relacionado a la evaluación.

Al final de mi trabajo en la licenciatura, pude identificar qué cosas había cambiado, qué había aprendido y cuáles eran los retos que aún me quedaban, entre estos estaba lograr la vinculación entre los procesos de desarrollo de los aprendizajes y los cuatro campos formativos haciendo uso de una evaluación formativa. Además de que mi interés en este enfoque de evaluación cada vez iba aumentando más. Actualmente, para este proyecto de investigación, se suma la dificultad para identificar los niveles de la adquisición de la lengua escrita y el trabajo en una escuela unitaria, donde he identificado que desconozco cómo trabajar en este tipo de contexto y la evaluación formativa ha sido un reto constante en mi día a día.

La evaluación formativa es de vital importancia para el desarrollo de la escritura en la educación primaria porque se centra en el proceso de aprendizaje, promoviendo un enfoque integral y dinámico que beneficia tanto a los estudiantes como a los docentes. Durante esta etapa, los niños están en pleno

desarrollo de sus habilidades comunicativas, y la escritura, siendo una de las más complejas, requiere un acompañamiento constante y significativo para consolidarse.

En primer lugar, la evaluación formativa permite a los docentes identificar las fortalezas y necesidades específicas de cada estudiante. A través de observaciones, retroalimentación y actividades personalizadas, los profesores pueden ajustar su enseñanza para atender las particularidades de cada alumno, fomentando un aprendizaje más inclusivo y efectivo. Esta personalización es especialmente importante en la escritura, donde los niveles de competencia y ritmo de aprendizaje suelen variar considerablemente.

Además, la evaluación formativa promueve la autorreflexión y el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Al recibir retroalimentación constante y constructiva, los niños desarrollan la capacidad de analizar sus propios textos, identificar errores y trabajar en sus áreas de mejora. Este enfoque no solo fortalece sus habilidades técnicas, como la gramática o la ortografía, sino que también fomenta su creatividad y capacidad crítica, aspectos fundamentales para una expresión escrita efectiva.

Otro aspecto clave es que la evaluación formativa crea un entorno de aprendizaje positivo y motivador. Al enfocarse en el progreso y no únicamente en el resultado final, ayuda a reducir la ansiedad que muchas veces genera la escritura, especialmente cuando se asocia únicamente con evaluaciones sumativas. Los estudiantes se sienten más seguros de experimentar, cometer errores y aprender de ellos, lo cual es esencial para el desarrollo de la escritura como proceso.

Si no se lleva a cabo una evaluación formativa para desarrollar la escritura en los niños de primaria, se corre el riesgo de continuar con prácticas pedagógicas que limitan el aprendizaje integral y la adquisición de competencias escritas sólidas. La ausencia de este enfoque puede generar varios desafíos, tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en su desarrollo personal.

Además, los estudiantes podrían sentirse desmotivados al no recibir retroalimentación constructiva que les permita avanzar gradualmente en su aprendizaje. Sin un acompañamiento constante, es posible que los niños perciban la escritura como una tarea puramente evaluativa, relacionándola con estrés o frustración, en lugar de verla como una herramienta creativa y de expresión personal.

Sumado a esto, los estudiantes que ya tienen un rezago en este aspecto se volverían vulnerables, ya que existirían desigualdades en el aula, ya que no podrían recibir el apoyo que realmente necesitan para disminuir las brechas del aprendizaje. Un docente que no realiza estrategias personalizadas, ni seguimiento, tendría alumnos con necesidades educativas que podrían quedar rezagados, limitando su desarrollo futuro en áreas académicas y profesionales donde la escritura es esencial.

Enfoque metodológico

La investigación-acción es particularmente útil en educación, ya que permite a los docentes adaptar sus prácticas a las necesidades de sus estudiantes, promoviendo el aprendizaje contextualizado.

Latorre (2003) menciona que se puede utilizar para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas para el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, etc. Además de que lo considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y educativa, misma que puede dar autonomía y poder a quienes realizan está investigación.

Los propósitos de la investigación acción no solo se centran en la generación de nuevos conocimientos como el cuestionar las prácticas sociales con el fin de explicarlos, sino que esta misma se vuelve un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas. (Kemmis y McTaggart 1988). Asimismo, mencionan que algunas de las metas que tiene esta metodología son las siguientes:

- Mejorar o transformar las prácticas sociales o educativas, procurando una mejor comprensión de las mismas.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad
- Volver protagonistas a los profesores en la investigación.

Para poder lograr un cambio u observar una mejora, no solo basta con aplicar un ciclo de acción, sino que el docente deberá analizar y reflexionar sobre los cambios observados en cierto tiempo.

Consideraciones finales

La evaluación formativa, perspectiva teórica

Saldaña (2022) nos menciona que la evaluación formativa es una herramienta para mejorar el aprendizaje en el aula, siendo un proceso continuo que permite a los docentes obtener información sobre el progreso de los estudiantes y realizar ajustes en su enseñanza. Este tipo de evaluación no se centra en la calificación final, sino en el proceso de aprendizaje, proporcionando retroalimentación que ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

También menciona que la evaluación formativa fomenta una cultura de aprendizaje activo y comprometido, donde los estudiantes participan en la autorreflexión y en la autovaloración. A través de estrategias como las rúbricas, las observaciones, los cuestionarios y la retroalimentación constructiva, además se promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes, ya que los anima a tomar responsabilidad de su propio aprendizaje. Al centrarse en el proceso y no solo en los resultados, la evaluación formativa contribuye a una educación más inclusiva, equitativa y centrada en el estudiante.

De igual manera, otros textos, por ejemplo, el de "Evaluación formativa: impulsar el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente." Largo Taborda, Wilson Alejandro; Henao-Díaz, Daniel (2022), el cual menciona que los procesos de evaluación son vitales en el contexto educativo, dado que permiten, tanto al educador como al alumno, monitorizar el progreso de las actividades orientadas a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Y ellos definen el concepto de "evaluación formativa" como al conjunto de valoraciones, frecuentes e interactivas, de la comprensión y del progreso del estudiante, las cuales buscan identificar sus necesidades de aprendizaje para ajustar la enseñanza de manera acorde.

Aunado a esto, Taborda y sus colegas mencionan que llevar a cabo el proceso de evaluación es fundamental para tener una buena práctica educativa, buscando continuar con las valoraciones pertinentes que lleven a la comprensión y reflexión de los alumnos.

Por otro lado, Talanquer (2015) en su libro "La importancia de la evaluación formativa" nos habla de la calidad del trabajo docente, comentando que en gran medida depende de la disposición y habilidad de los maestros, tanto para evaluar los conocimientos de sus estudiantes durante el trabajo en el aula,

como para tomar decisiones que promuevan el aprendizaje. Y nos menciona que la evaluación formativa se basa en el análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes.

En conjunto con esta lectura, revisé el siguiente texto: "La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje" de (Pérez Pino et al., 2017). En este texto los autores analizan la evaluación formativa como una herramienta fundamental para mejorar el proceso educativo. Además, destacan que este tipo de evaluación es esencial para retroalimentar tanto a los estudiantes como a los docentes, permitiendo ajustar las estrategias pedagógicas en función del progreso de los estudiantes y de sus necesidades individuales.

Con esto pude identificar que la evaluación formativa busca realizar una retroalimentación continua con el fin de que los estudiantes aprendan de su propio progreso, y así el docente se puede dar cuenta de las áreas de mejora que podría tener en su práctica. Además, de que se habla ahora de estrategias de evaluación, como lo son la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación continua.

En el texto de Ángel Díaz Barriga (2023) se explora la diferencia esencial entre "calificar" y "evaluar" en el contexto educativo, destacando cómo la confusión entre ambos conceptos puede afectar negativamente el proceso de aprendizaje. Según el autor, calificar implica asignar una puntuación numérica o una nota final, lo cual tiende a reducir el acto educativo a una simple medición de resultados sin considerar el desarrollo integral del estudiante. En contraste, evaluar es un proceso más amplio y formativo que busca retroalimentar, reflexionar y mejorar el aprendizaje, tanto en el estudiante como en la práctica docente.

Para poder conocer más acerca de la retroalimentación, consulte el texto "Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos". De Lorena Silvana Valdez Valdez (2023).

Menciona la autora, la importancia de la evaluación formativa como un medio para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la retroalimentación continua. La autora destaca que la evaluación formativa permite a los docentes comprender mejor el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y adaptar sus estrategias pedagógicas en función de las necesidades individuales de cada estudiante.

Igualmente enfatiza que la retroalimentación es un elemento central en la evaluación formativa, pues ofrece a los estudiantes información útil sobre su desempeño y los orienta en su proceso de aprendizaje. La autora propone diversas estrategias de retroalimentación efectivas, como la retroalimentación inmediata, personalizada y constructiva, que involucra activamente a los estudiantes en su propio desarrollo académico. Por lo que concluye que la evaluación formativa, cuando se aplica correctamente, fortalece la autonomía y el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Además de este texto, quise abordar el siguiente "La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje." Cristina Canabal y Leonor Margalef (2017) en donde describen de igual manera la importancia de la retroalimentación.

En este texto las autoras analizan la retroalimentación como un elemento esencial para lograr una evaluación que fomente el aprendizaje significativo y el desarrollo autónomo de los estudiantes. Las autoras sostienen que la retroalimentación no debe ser un proceso aislado o simplemente informativo, sino una práctica que impulse a los estudiantes a reflexionar sobre sus avances y dificultades, y que les proporcione orientación para mejorar su desempeño.

Avances y próximos pasos en el proyecto

Realicé un autorregistro de observación, con el objetivo de analizar mis prácticas. Trabajé el dictado musical, esta actividad permanente me ha permitido tener avances con los alumnos de todos los grados, ya que es una actividad que hemos trabajado durante varios meses, con diferentes géneros musicales y nuevas palabras, que además es una actividad que les gusta e interesa a los alumnos. Esta actividad tiene el propósito de que los alumnos sigan escribiendo y a su vez escuchando nuevas palabras que les permitan ampliar su vocabulario, además de mejorar la ortografía, caligrafía, y concentración.

Al haber podido realizar este autoanálisis he descubierto que puedo seguir mejorando o prestar más atención en acciones como lo son, dar instrucciones, monitorear correctamente, buscar apoyar a todos los alumnos y buscar que el objetivo de la actividad no se confunda con una competencia grupal, Bazdresch (2000) menciona que el autoanálisis es un elemento para la autorregulación de las relaciones de enseñanza aprendizaje, que a su vez permite a los docen-

tes considerarse responsables de su quehacer docente y el principal sujeto de cambio.

Como próximas actividades, tengo contemplada la realización de una entrevista para un estudio de caso con cinco alumnos que aún no han avanzado en los niveles de la conceptualización de la lectoescritura.

Referencias

Bazdresch, M. (2000). Formación y profesionalización docente. Universidad Iberoamericana.

Bisquerra, R. (2009). Métodos de investigación educativa. La Muralla.

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 10(2), 53–70.

Díaz Barriga, F. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista (3ª ed.). McGraw-Hill.

Díaz Barriga, A. (2023). ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo. Revista de Educación Crítica, (2), 44–59.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner (3rd ed.). Deakin University Press.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativ. Graó.

Largo Taborda, W. A., & Henao-Díaz, D. (2022). Evaluación formativa: Impulsar el aprendizaje contextualizado y la mejora de la práctica docente. Revista Colombiana de Educación, 83, 239–263.

Pérez Pino, M., Clavero, J. O. E., Carbó Ayala, J. E., & González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(2), 14–25.

Saldaña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Editorial Trillas.

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. Revista de Educación en Ciencias, 2(1), 5–12.

Valdez Valdez, L. S. (2023). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. Editorial Académica Española.

Prácticas de evaluación en la disciplina de Español en segundo grado de una secundaria general*

*María de Lourdes Firó Corrales***

Resumen

El reporte de investigación que presento como tesista doctorante está estructurada por seis capítulos: el primero contiene una contextualización de procesos de evaluación que los planes y programas 2011, 2017 propusieron en la disciplina de Español.

En el segundo capítulo expongo la propuesta de evaluación del plan de estudio 2022, además miradas teóricas para analizar a: el pensamiento crítico, práctica pedagógica, la reflexión, diagnóstico pedagógico, retroalimentación y realimentación, las técnicas y herramientas de evaluación.

En el tercer capítulo presento el objeto de estudio desde la experiencia empírica y la indagación en el estado de conocimiento, la pregunta de investigación y de apoyo, el objetivo general y específicos, el supuesto, la justificación de la investigación, el referente metodológico las técnicas de recolección de información, el escenario, los participantes y procedimiento de cuatro ámbitos.

En los capítulos cuarto y quinto presento el trabajo de campo con la indagación de cuatro ámbitos: 1. Prácticas de evaluación en la disciplina de Español en segundo grado en una Secundaria General, 2. La intervención personal en dos sesiones de clase con un grupo de primer grado en la disciplina de Español 3. La perspectiva del CTE hacia la evaluación formativa, y 4. El plan de intervención para asesorar sobre planificación articulada con la evaluación formativa en una zona escolar, en el campo formativo de lenguajes.

* Línea temática: 14. Evaluación y prácticas educativas en espacios escolares.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 90%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación, Tesista del 6to Semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación.
maría.firo@isceem.edu.mx

En el capítulo seis presento la triangulación con el referente empírico-teórico y los hallazgos de la investigación, conclusiones, fuentes de consulta y anexos, con un avance del 90%.

Palabras clave: evaluación formativa, reflexión, pensamiento crítico, retroalimentación, prácticas evaluativas.

Introducción

La evaluación en educación básica del Sistema Educativo Nacional (SEN) ha sido un proceso que cada actor educativo ha vivido con funciones diversas; sin embargo la Secretaria de Educación Pública la ha enfatizado para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde 2011, al pretender evaluar para aprender y lograr el aprendizaje basado en competencias, posteriormente en 2017, entender la evaluación como un proceso vinculado a la planificación del aprendizaje, con enfoque inclusivo ante la diversidad estudiantil y en, 2022 realizarla como parte del proceso formativo, encausado a un aprendizaje situado, activo, autorregulado, colaborativo, articulado con la reflexión del logro en sus diferentes procesos significativos de construcción SEP (2022).

Los intentos por realizar una evaluación formativa que favorezca al aprendizaje de los estudiantes han tenido avances lentos y austeros, ya que como docente frente a grupo y en la función de directora escolar he identificado problemas de las prácticas de evaluación al ser utilizada solo para aprobar, promover o acreditar a otro grado o nivel educativo, y dentro del salón de clases como medio de control, examinación y exclusión al considerar una acumulación de actividades entregadas por los estudiantes para obtener una calificación, así restando importancia a los procesos que le implican en la construcción de su aprendizaje.

La construcción del aprendizaje se vería favorecido si docentes y estudiantes practicaran una evaluación formativa en el proceso e instrumentación que les permitiera dar una retroalimentación con la reflexión como antecedente, lo anterior está relacionado con el estado de conocimiento que indagué de tipo internacional con coincidencias frecuentes en metodología cualitativa con enfoque de investigación-acción, de modo que menciono el objeto de estudio y los resultados. Con Joya (2019) en la investigación "La evaluación formativa desde la práctica docente en la Institución Educativa Sor Querubina de San Pedro de Surquillo obtuvo resultados de una evaluación permanente, capacita-

ción docente sobre la misma y mejora de la comunicación en la retroalimentación para superar dificultades, sin embargo aún falta encontrar la congruencia entre el logro de aprendizajes con las calificaciones obtenidas.

Por otro lado, Santander y Ríos (2021) en su tesis "Ruta De Evaluación Formativa en la Resignificación de las Prácticas Evaluativas de los Docentes de Básica Primaria en Tiempos de Pandemia", encontró modelos educativos y evaluativos tradicionales, sumativos enfocados a una calificación y alejados de una evaluación que nutra y potencie el aprendizaje significativo y la formación integral de los sujetos.

Otro problema que atendió Prado (2020) en la investigación "Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte" la cual arrojó una interacción entre planificación y evaluación, así como una mayor comunicación entre alumnos y docentes en el reconocimiento de avance en el logro de aprendizaje, dicho estudio acrecentó la necesidad de conocer y analizar los problemas de la evaluación para identificar las posibles carencias conceptuales, epistemológicas y metodológicas concernientes a la mejora de las prácticas de evaluación para docentes y estudiantes.

Barrientos (2019) en su tesis "La Evaluación Formativa en Educación Superior: Evaluación Orientada al Aprendizaje y Evaluación Auténtica en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física", los resultados ayudaron a adquirir competencias docentes, útiles en su práctica y a enrolar al estudiante en el proceso de evaluación de sus aprendizajes al compartir objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación a utilizar en situaciones reales con procesos de retroalimentación para mejorar su aprendizaje.

En el artículo de Gómez et al., (2019) sobre las "Prácticas evaluativas en la Escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos", lo llevó a reflexionar que la evaluación será formativa cuando el docente asuma un papel pedagógico en el diseño de estrategias, recursos, tiempos y valoraciones que ayuden a sus estudiantes en su desempeño con experiencias de aprendizaje significativos.

Por otro lado, Guerra y Pinzón (2018) abordaron "Prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa", Entre los resultados se evidenció que el liderazgo del docente en la planificación, ejecución y seguimiento de las prácticas de evaluación contextualizadas en procesos formativos, orientan y transforman la práctica del docente, lo que se reflejó en el mejoramiento de los aprendizajes y la calidad educativa.

En el artículo "La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano", Segura (2018). Explicitó que se requiere una práctica docente reflexiva, así como a la coherencia entre la función formativa de la evaluación de los aprendizajes con las estrategias de evaluación y con los aportes del constructivismo, donde se visualice la evaluación desde el punto de vista ético, más que desde una función instrumentalista tradicional.

Por otro lado, en estudios nacionales que indagué, Gil (2018) en el artículo "Prácticas Evaluativas en Español y Matemáticas en dos instituciones de Educación Básica" mencionó que la evaluación es una práctica social mediada por diversos ámbitos, a los cuales les atribuye un juicio de valor a partir de lo que observa en el entorno escolar, y no se logró incentivar a los alumnos en una cultura de la evaluación en el aula con la cual vincularlos y hacerlos responsables del proceso evaluativo.

Barba (2019) en su investigación sobre "El proceso de evaluación formativa que implementan las docentes de educación preescolar en la ciudad de Aguascalientes, México", indagó sobre que instrumentos de evaluación utilizaron las docentes para llevar un seguimiento e identificar la forma en que aprenden los estudiantes; los juicios de valor al comunicar el logro de los aprendizajes apegándose al perfil de egreso de Educación Preescolar; así como, la información sobre dicho logro en el Reporte de Evaluación.

Ballesteros (2019) en el artículo "Prácticas y significados en torno a la evaluación de los aprendizajes en la Escuela Secundaria", los resultados mostraron que los estudiantes realizaron el mínimo esfuerzo en su proceso de aprendizaje y en esas condiciones tuvieron una calificación aprobatoria; por otro lado, los docentes desarrollaron su práctica con grupos numerosos, factor que implicó considerar la evaluación de tipo cuantitativa con actividades como: aplicación de exámenes de opción múltiple o el trabajo en cuaderno, y los resultados obtenidos los representaron en una calificación, en consecuencia a que las autoridades directivas demandaron el logro de metas basadas en el promedio numérico de aprovechamiento, que llevó a una cultura de la simulación, con resultados aceptables, pero en realidad distan de un aprendizaje real en los estudiantes de educación secundaria, lo que restó importancia a una evaluación formativa, orientada a los procesos.

Finalmente en las indagaciones referí estudios locales al iniciar con Cruz (2020) en su investigación "Prácticas de evaluación en el aula de cinco docentes en dos escuelas primarias en el municipio de Toluca donde halló que la eva-

luación en la cotidianidad del aula se reduce a una calificación por atender la demanda institucional; la valoraciones de los docentes mostraron ausencia de la reflexión permanente sobre la finalidad evaluativa y se han centrado, en la creencia como asunto obligado e independiente de la enseñanza por lo que se ajustan a lo que la normativa exige.

Por otro lado, Delgado (2015) abordó "La evaluación de los aprendizajes escolares: un acercamiento a la voz de los estudiantes de secundaria" arrojó darles voz a los estudiantes como un acto materializado, para expresar su sentir con respecto a la evaluación escolar evidenciada en una calificación, la cual en ocasiones les provocó motivación, satisfacción, frustración o desconsuelo; por otro lado, algunos docentes visualizan al magisterio como un trabajo más, lo que les llevó a no tomar la evaluación conforme al acuerdo vigente emitido por la SEP y como consecuencia restar importancia en la reflexión a los aprendizajes de los alumnos en la evaluación.

Lo expuesto que encontré en la parte empírica y los hallazgos en el estado del conocimiento, me direccionaron a identificar una problemática de la evaluación formativa que aún no ha sido atendida, a través de propuestas o sugerencias que coadyuven en la construcción del objeto de estudio: las prácticas de evaluación enfocadas en la disciplina de Español en segundo grado de una Secundaria General, como ámbito central para formular la pregunta de investigación y las de apoyo: 1. ¿Cómo puede la docente de la disciplina de Español en segundo grado de una Secundaria General, mejorar sus prácticas de evaluación para que sean formativas? A) ¿Cómo son las prácticas de evaluación que realiza la docente en la disciplina de Español en segundo grado de una secundaria general? B) ¿Qué herramientas utiliza la docente para evaluar la disciplina de Español en segundo grado de una secundaria general?

Lo anterior lo vínculo con el siguiente objetivo general: Mejorar las prácticas de evaluación que realiza la docente en la disciplina de Español en segundo grado de una Secundaria General, bajo el enfoque formativo, y adjunto dos objetivos específicos: A) Analizar las prácticas de evaluación que realiza la docente de la disciplina de Español de segundo grado de una Secundaria General. B) Diseñar herramientas formativas para evaluar la disciplina de Español de segundo grado de una Secundaria General, que puedan apoyar a la docente en la mejora de sus prácticas de evaluación

Con lo anterior formulo el siguiente supuesto: Las prácticas de evaluación que utilizan herramientas con enfoque formativo facilitan el logro de propó-

sitos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de modo que es necesario que el investigador considere al escenario donde se sitúa el problema, interactuar con los involucrados del objeto de estudio, mostrarse comprensivo, evitar ser prejuicioso, lo anterior con la intención de provocar la creatividad en el proceso de investigación y no seguir instructivos, dado que el investigador cualitativo innova en la aplicación del método y las técnicas. Taylor y Bodgan (1987).

Desarrollo

Parte fundamental de la investigación es el sustento teórico, articulado al plan de estudios 2022 y la Nueva Escuela Mexicana NEM, que concibe al pensamiento crítico (PC) como parte de la metodología reguladora del estudiante en su aprendizaje: "Lipman sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible" (López, 2013, p. 42).

Un pensamiento ingenioso y flexible se engrana con la capacidad de practicar la autoevaluación y coevaluación que el docente propicie en la práctica pedagógica donde Ripoll (2021) la concibe como una representación social teniendo a la didáctica como herramienta principal, para guiar las acciones planificadas en relación a la construcción de conocimientos, adquisición de habilidades para la solución de problemas, que permita ser capaces de observar, crear procesos de enseñanza y de aprendizaje, a través de la reflexión en la planificación.

La planificación tiende a ser orientadora en la construcción de conocimientos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje al considerar una secuencia reiterativa en la organización y articulación de objetivos, actividades, recursos, y forma de evaluación, con ajustes y desajustes para dar cierta flexibilidad que permita realizar adecuaciones con base a las características y circunstancias de los estudiantes en cuanto a sus posibilidades y dificultades, además deberá existir una articulación con los objetivos, contenidos, las actividades, y la forma de evaluar el espacio y tiempo físicos con objetos concretos, para finalmente poder acceder al espacio y tiempo simbólico Bixio (2020).

Para la planificación es necesario el diagnóstico pedagógico, donde Iglesias (2006) lo refiere para indagar y valorar la situación de un acto pedagógico desde aspectos ontológicos que se pueden cuantificar, dicho lo anterior me sitúa

en la necesidad de conocer las prácticas de evaluación que realiza la docente desde el trabajo empírico hacia el camino de la objetivación, y de ahí la importancia para conocer diferentes miradas de la evaluación.

Históricamente la evaluación en educación ha presentado cambios y algunos teóricos la han dimensionado con características específicas a partir de la medición o valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahumada (2005) la refiere en un sentido ecléctico, en un proceso para delimitar, juzgar, validar, ubicar información útil para tomar decisiones, en ocasiones como información estadística sobre el logro de objetivos. Es entonces que la evaluación la centra en juicios de medición, en acciones que recaen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero cuando se desarticula del aprendizaje da paso a una valoración cuantitativa.

Por otro lado, Anijovich y Cappelletti (2018) aportan el concepto de evaluación como la forma de hacer visible la información sobre los logros durante un proceso, e identificar las áreas de oportunidad que permitan dar juicios de valoración con el propósito de mejorar, en un proceso reflexivo de valoración.

Al comprender las diferentes concepciones de evaluación en la educación, es necesario interrogarme acerca de: ¿qué categorías la clasifican?, ¿cuándo se realiza? y ¿para qué?, así que en las siguientes líneas presento los tipos de evaluación: diagnóstica, sumativa y formativa. La primera no la considero en un único marco, con el propósito de indagar diferentes enfoques en usos de tiempo y espacio, de modo que Rosales (2003) considera tres características: 1. No se realiza al final, 2. Identifica el nivel de conocimiento del estudiante, y 3. Ayuda a conocer la existencia de habilidades que influyen en presencia de errores o dificultades del aprendizaje.

La evaluación formativa puede tener otros efectos como lo mencionan Chadwick y Rivera (1997), que colaboran en la mejora del aprendizaje de los estudiantes como: motivarlos en su estudio, desarrollo de hábitos, diagnosticar y atender las dificultades de aprendizaje, promover la autorreflexión en la valoración de su proceso y adentrarse a valoraciones razonadas.

La evaluación sumativa es valoración acumulativa de evidencias trabajadas, por lo que se realiza al final de un periodo de aprendizaje, con el fin de determinar si el estudiante ha logrado los aprendizajes establecidos al término de una unidad, un trimestre, semestre o ciclo escolar con el propósito de asignar calificaciones que dan cuenta de jerarquizar, clasificar, certificar o promocionar. Es

conocida como evaluación tradicional y es común que generalice las valoraciones sin distinguir habilidades y conocimientos. (Rosales, 2003)

De los tres tipos de evaluación abordados, considero de mayor importancia la evaluación formativa, porque considera diagnosticar para identificar el avance y sobre eso trabajar la retroalimentación de los procesos realizados y en segunda acción puede ser un referente para asignar un valor cuantitativo.

Entonces, considerar a la evaluación como oportunidad de mejora para el aprendizaje me enfoca en las técnicas e instrumentos de evaluación que Diaz Barriga y Hernández (2022) refieren como: informales, semiformales y formales.

Tales técnicas e instrumentos de evaluación formativa requieren de la retroalimentación, para Lira et al. (2021) son los datos obtenidos del proceso reflexivo del docente o del mismo estudiante, sobre su desempeño con respecto a una actividad y el propósito esperado, además de proporcionar elementos que coadyuven a generar mayores logros para reducir la discrepancia entre el entendimiento actual y lo deseado, así como desarrollar autonomía y compromiso.

La retroalimentación es un diálogo reflexivo entre el estudiante y el docente, en el cual se identifican los aprendizajes que no se lograron, para aportar información con el fin de aprehender los conocimientos necesarios, para ello sugiere algunas dimensiones para su aplicación como: tiempo, identificación de contenidos no aprehendidos, modo o método y destinatarios (SUMMA, 2019).

Teniendo el sustento teórico, es necesario visualizar la perspectiva metodológica, siendo de corte cualitativo con el método de investigación-acción, el cual en los años 60s, se propuso trabajar para no tomar a la enseñanza basada en instructivos o recetas sin éxito en el aprendizaje, de modo que dicho método, induce a la reflexión de una acción desde diferentes puntos de vista, además de centrarse más en los procesos que en los productos, aunado a ello los estudios de problemas prácticos son en relación con su contexto, de modo que los propios docentes tienen la posibilidad de construir sus propuestas de enseñanza al actuar como investigadores, (Cifuentes, 2011).

La investigación-acción en el ámbito educativo ha sido trabajada por diferentes teoricos como Carr y Kemmis (1988) quienes consideraron que otorgaba autonomía docente desde una perspectiva crítica con la vinculación de teorías y trabajar en el primer ciclo con: la planificación, acción, observación y reflexión, a partir de la observación y reflexión y trabajar los ciclos que sean necesarios con el propósito de mejorar las prácticas de evaluación, así se evita de-

sarrollar patrones de seguimiento que ya han sido producto de investigaciones similares, pero que probablemente no funcionen para atender la problemática que me compete.

Por otro lado, trabajé las técnicas de recolección de información desde el acceso al campo, en relación con la investigación-acción al indagar y construir lo que no existe, de ahí la importancia de propiciar un diálogo con los participantes e informantes, a través de diferentes técnicas, como: la observación en el aula de clases, la entrevista y el diario de campo, para indagar sobre el objeto de estudio.

La observación en el aula de clases me permitió identificar la forma en que se llevan las prácticas de evaluación, en qué momento se realizan, y qué instrumentos se aplican. Conviene subrayar que la observación en dichas acciones no será solo de manera tradicional a través de la vista, sino que también considero otros medios sensoriales, para ampliar la información recogida y tener mayores elementos en el punto de la reflexividad. Rodríguez et al., (1999) mencionan que la "observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como este se produce" (p.149).

Por otro lado la entrevista es un proceso de obtención de información estructurada en dos partes, en la primera están las preguntas formuladas por el investigador y en la segunda parte, se encuentran las respuestas que dan los informantes, aunque en la forma simple de la entrevista se obtiene información, es importante mencionar que la entrevista en profundidad está orientada en un método de conversación entre semejantes, donde el investigador pasa por un proceso de aprendizaje en el planteamiento de preguntas temáticas acordes al objeto de estudio (Taylor y Bogdan 1987).

El trabajo en el campo requiere el mayor conocimiento posible de los procesos que se realizan en la indagación, de modo que contrastar lo que refiere Cifuentes, (2011), me ayuda a focalizar al diario de campo como técnica en la obtención de la información "permite registrar observaciones, entrevistas, grupos focales, procesos de construcción de cartografía social; es decir, cualquier forma de recolección de información" (p. 90).

Consideraciones finales

Las acciones que conformaron esta investigación fueron enfocadas de inicio a atender las prácticas de evaluación en la disciplina de Español en segundo B de

una secundaria general; sin embargo con el transcurrir del trabajo de campo, se fue identificando la necesidad de trabajar evaluación tres escenarios más, que clasifiqué por ámbitos: intervención personal con herramientas de evaluación formativa en el aula de clases de primero B, perspectiva del Consejo Técnico Escolar hacia la evaluación y plan de intervención para asesorar sobre la planificación articulada con la evaluación formativa en una zona escolar.

Estoy en el análisis de la información con un avance del 90%.

Referencias

Ahumada, A. P. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. Paidos, México.

Anijovich, R., Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidos, Argentina.

Ballesteros, R. Z. Lozano, A. I. y Villa, R.T. (2019). *Prácticas y significados en torno a la evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria*. Redie 11(21). 131-148.

Barba, M. M. (2019). *El proceso de evaluación formativa que implementan las docentes de educación preescolar en la ciudad de Aguascalientes, México* [tesis de doctorado, Universidad Cuauhtémoc de Aguascalientes, México].

Barrientos, H. E. (2019). *La evaluación formativa en educación superior: evaluación orientada al aprendizaje y evaluación auténtica en la formación inicial del profesorado de Educación Física* [tesis de doctorado, Universidad de Valladolid, España]

Bixio, C. (2020). *Como planificar y evaluar en el aula* 10 reimpresión.

Carr, W. Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza,* Martínez-Roca.

Chadwick, C. B. y Rivera, N. (1997). Evaluación formativa para el docente. Paidos educador, Barcelona España.

Cifuentes, G. R. M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa,* 1ra edición, editorial Noveduc.

Cruz, A. C., (2020). *Prácticas de evaluación en el aula de cinco docentes en dos escuelas primarias en el municipio de Toluca*. [tesis de doctorado, ISCEEM Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México].

Delgado, C. V. (2015). *La evaluación de los aprendizajes escolares: un acercamiento a la voz de los estudiantes de secundaria*. [tesis de doctorado, ISCEEM Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México].

Díaz-Barriga, A.F. y Hernández, R. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una construcción constructivista,* 2da edición, McGraw-Hill.

Gil Rojas, J. S. (2018). *Prácticas evaluativas en Español y Matemáticas en dos instituciones de educación básica.* Enunciación, 23(1), 56–72. https://doi.org/10.14483/22486798.12363

Gómez, V. L. E., Muriel, M. L. E. y Londoño V. D. A. (2019). *Prácticas evaluativas en la Escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos*. Revista Aletheia, 11(1), 37-68.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo,* Paidos.

Guerra, T. L. M., y Pinzón, M. D. I. (2018). *Prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa* [tesis de maestría, Universidad de la Costa, 1970, Barranquilla, Colombia].

Joya, R. M. (2019). *La evaluación formativa desde la práctica docente en la Institución Educativa Sor Querubina de San Pedro de Surquillo* [tesis de doctorado, Universidad de Cesar Vallejo de Lima, Perú].

Lira, A., Cortez, M., Sánchez, B. y Zett, I. (2021). *Retroalimentación para el aprendizaje profundo*. Nota Técnica. Líderes Educativos PUCV.

López A. G. *(2013). Pensamiento crítico en el aula. Docencia e Investigación, Año XXXVII Enero/Diciembre, 2012 ISSN: 1133-9926 / e-ISSN: 2340-2725, Número 22, pp. 41-60*

Prado, P. Y. (2020). *Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte* [tesis de doctorado, Universidad de César Vallejo de Lima, Perú].

Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* 2da edición. Ediciones Aljibe.

Rosales, L. C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa, Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizajes. Recursos*, editorial Narcea.

Sánchez, M. M. y Martínez, G. A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias. Coordinación de desarrollo educativo e innovación curricular* UNAM

Santander, P. Y. y Ríos, H. J. (2021). *Ruta de evaluación formativa en la resignificación de las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria en tiempos de pandemia* [tesis de doctorado, Universidad de la Costa 1970 Barranquilla, Colombia]

Segura, C. A., (2018). *La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano.* 42(1), 1-31. ISSN: 0379-7082. Recuperado de https://www.redalcy.org/articulo.oa?id=4451918010

SEP (2011). Planes y Programas de Educación Secundaría, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP (2017). *Aprendizajes Clave para La Educación Integral.* Secretaría de Educación Pública, México.

SEP (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. Recuperado el 11 de abril de 2023, de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

SUMMA (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa.*

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación,* Paidós.

La evaluación formativa en telesecundaria en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2022: análisis de su implementación docente en Chiapas*

*Guillermo Escalante Rodríguez***

Resumen

El enfoque del Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 busca transformar la evaluación formativa al fomentar en la reflexión, la responsabilidad y el análisis del propio aprendizaje, al tiempo que promueve ajustes en la enseñanza por parte de los docentes. Este planteamiento ha alterado significativamente la dinámica en las aulas de telesecundaria, modificando la forma en que los docentes y estudiantes se relacionan con el conocimiento. No obstante, la implementación del plan ha generado desafíos y tensiones entre los docentes debido a diversos factores. Por ello, esta investigación, aún en una etapa inicial, se propone analizar cómo se implementa el proceso de evaluación formativa en telesecundarias de Chiapas, a partir de los planes analíticos y didácticos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 que utilizan los docentes Finalmente, esta ponencia tiene como objetivo enriquecer el debate en torno a la implementación de la evaluación formativa en este nuevo plan, aportando una perspectiva crítica sobre las tensiones entre sus fundamentos teóricos y su aplicación en contextos específicos.

Palabras clave: evaluación formativa, práctica docente, telesecundaria, reforma educativa.

* Línea temática: evaluación del y para el aprendizaje (formativa, formadora, auténtica, para la vida, entre otras).
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Doctorado en Ciencias Sociales (Sociedad y Educación). Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.
gescalante95@yahoo.com

Introducción

La evaluación en la escuela es indispensable para determinar si se están alcanzando las metas y objetivos de un plan de estudios (Escudero, 2010) y, sobre todo, si responde a las necesidades de niñas, niños y adolescentes en sus contextos. Su relevancia radica en garantizar una educación inclusiva y equitativa, al promover el logro de los aprendizajes esperados y la aplicación efectiva de las políticas educativas (Molina, 2020).

En este sentido, la pertinencia de esta investigación se fundamenta en la reciente implementación del Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 en el estado de Chiapas, iniciada formalmente en el ciclo escolar 2023-2024. La apropiación del modelo educativo aún está en proceso, lo que demanda estudios que analicen los procesos de evaluación. Estos análisis permitirían a las y los docentes modificar sus prácticas pedagógicas para ampliar los márgenes de enseñanza (Carreño, 2007, como se citó en Molina, 2020) y fortalecer un enfoque integral en la formación estudiantil a través de evaluaciones formativas.

Este plan de estudios concibe el aprendizaje como un fenómeno histórico-contextual, en el que los saberes se entrelazan en un lazo social que reconoce el papel activo de los sujetos en sus comunidades (SEP, 2022, p. 8). Dentro de este marco, la evaluación formativa es clave para garantizar que los objetivos educativos y las políticas en esta materia se sostengan a largo plazo (Díaz-Barriga, 2024). Asimismo, permite verificar si los elementos curriculares promovidos en las aulas se traducen en cambios significativos en la conducta y el pensamiento de los estudiantes.

No obstante, la implementación del nuevo plan de estudios ha enfrentado múltiples desafíos al intentar adaptarse a la realidad educativa en México. Además, existen obstáculos internos en las escuelas que dificultan su aplicación efectiva (Castillo, 2025; Cordero et al., 2023). La introducción de un plan de estudios no garantiza automáticamente su adopción ni la aplicación de sus metodologías.

En el caso de Chiapas, los resultados de las evaluaciones aplicadas por el Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas (IEEPDCH) indican que el 88% de las telesecundarias han participado en los procesos de evaluación, pero el desempeño promedio es de 46 puntos sobre 100, lo que evidencia una apropiación insuficiente del plan de estudios. Esto refuerza la necesidad de una intervención educativa interpretativa, así como de

una evaluación formativa que permita visualizar aciertos y fallos en la práctica pedagógica y su alineación con el nuevo modelo (IEEPDCH, 2024).

A pesar de su relevancia, las telesecundarias enfrentan desafíos sustanciales en la calidad de los aprendizajes. En Chiapas, donde diversas violencias han afectado profundamente a las comunidades, surge la necesidad de investigar desde la práctica y la comunidad los espacios de formación. Por ello, resulta esencial fortalecer la enseñanza de la educación en las telesecundarias mediante evaluaciones contextualizadas, retroalimentaciones efectivas y prácticas pedagógicas adaptadas a las realidades del alumnado.

A partir de lo anterior, surge lass siguientes preguntas que se pretende responder con la investigación: ¿Cómo se implementa el proceso de evaluación formativa en las telesecundarias de Chiapas a partir de los planes analíticos y didácticos elaborados por los docentes conforme al Plan de Estudios 2022?

Además, se proponen las siguientes preguntas secundarias para encuadrar el objeto: ¿Cuáles son las tensiones y desafíos que enfrentan los docentes de telesecundaria en Chiapas en la implementación de las prácticas de evaluación formativa propuestas en el Plan de Estudios 2022? y ¿Qué aspectos del Plan de Estudios 2022 influyen directamente en la evaluación formativa en telesecundaria?

Por lo tanto, el objetivo general a alcanzar es el siguiente: analizar cómo se implementa el proceso de evaluación formativa en telesecundarias de Chiapas, a partir de los planes analíticos y didácticos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 que utilizan los docentes

Para los objetivos específicos se plantea:

- Identificar los aspectos del Plan de Estudios 2022 que influyen directamente en la implementación de la evaluación formativa en el nivel de telesecundaria.
- Explorar las tensiones y desafíos que enfrentan los docentes de telesecundaria en Chiapas durante la implementación de las prácticas de evaluación formativa establecidas en el Plan de Estudios 2022

Con base en lo anterior, el supuesto en el que se basa esta investigación es el siguiente: las prácticas de evaluación de los docentes de telesecundaria están definidas por una cultura de la evaluación arraigada en las formas escolares. Esta cultura, además, es reforzada por las demandas institucionales de

evaluación educativa, que priorizan criterios estandarizados sobre enfoques formativos. Como consecuencia, la implementación del Plan de estudios para la educación básica 2022 se enfrenta a dificultades de apropiación.

Desarrollo

En este apartado se presentan diversas posturas sobre la evaluación formativa, en cuanto a la compresión teórica pero también la perspectiva del Plan De Estudios Para La Educación Básica 2022. Luego, se aborda la metodología planeaba para acercarse a objeto de estudio y recuperar la información que permita responder la pregunta de investigación. Por último, se destacan algunas consideraciones éticas que conduzcan la presente investigación.

La evaluación formativa ha demostrado ser importante para la mejora del aprendizaje, tal como lo demuestran las investigaciones de Black y Wiliam (1998). Estos autores enfatizan el valor de integrar la evaluación en la enseñanza diaria, al utilizar la retroalimentación, la autoevaluación y el ajuste pedagógico como herramientas clave . Sin embargo, para que haya una efectividad visible de la evaluación formativa es necesaria una transformación en la formación docente, la cultura escolar de las evaluaciones, así como en las políticas educativas.

En este contexto, el Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 propone una reconfiguración del concepto y la práctica de la evaluación del aprendizaje, lo que implica reconstruir también la evaluación formativa. El documento "La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente" (Díaz-Barriga, 2024) explica la postura del plan de estudios acerca de la evaluación formativa, en el cual reflexiona sobre la importancia de la retroalimentación, el aprendizaje del error y las propuestas para su desarrollo.

En este documento se destaca dos dimensiones de la evaluación formativa: una centrada en el estudiante, que promueve la reflexión y la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, y otra centrada en el docente, que permite ajustar la enseñanza y planificar futuras situaciones didácticas. Entonces, se concibe a la evaluación formativa como un continuo que articula el aprendizaje con la evaluación, presente en diversos momentos y situaciones del proceso educativo.

Sin embargo, la implementación de la evaluación formativa representa varios desafíos. En este sentido, Bennett (2011) advierte que hay una falta de precisión en su conceptualización, además, fragilidad de algunas afirmaciones sobre su eficacia. También, se requiere un desarrollo profesional docente signi-

ficativo y un cambio sistémico que apoye y valore la evaluación como un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 se reconocen estos desafíos y, por lo tanto, se propone estrategias para promover la reflexión y la responsabilidad de los estudiantes, así como para apoyar a los docentes en la adecuación de su práctica. También, menciona la importancia de la reflexión sobre el error y la retroalimentación como elementos clave de la evaluación formativa.

No obstante, como último punto, es importante señalar que la efectividad de la evaluación formativa depende en gran medida del contexto en el que se implementa. Las condiciones de trabajo de los docentes, los recursos disponibles y las características personales y cognitivas de los estudiantes son factores que pueden influir en su éxito (Bennett, 2011). Así, es necesario que el plan de estudios considere estas diversidad y proporcione orientaciones específicas para su implementación en diferentes contextos educativos, como las telesecundarias en Chiapas.

Acercamiento al objeto de estudio

Por la naturaleza de esta investigación, se propone el acercamiento al objeto de estudio desde un marco interpretativo, porque a partir de ahí se generan conocimientos sensibles al contexto que pueden contribuir al análisis del plan de estudios, al ofrecer una comprensión profunda de cómo los docentes interpretan y dan sentido a las nuevas propuestas pedagógicas. En este caso, la evaluación formativa implica un proceso complejo de reflexión, retroalimentación y ajuste que está influenciado por las creencias, valores y formación de los docentes.

Por esta razón, se ha elegido la entrevista como instrumento principal para la recolección de información. Se contempla el diseño de un guion de entrevista no estructurado, con el propósito de propiciar un ambiente conversacional que favorezca la narración de experiencias por parte de los docentes. Además, se empleará la técnica del grupo focal, con el fin de generar un espacio colectivo de reflexión en torno a los principales desafíos y tensiones vividos durante la implementación del Plan de Estudios 2022. Finalmente, se recurrirá al análisis documental para examinar los procesos de evaluación formativa presentes en los planes sintéticos y didácticos elaborados por los docentes, y analizar cómo estos han sido construidos a partir de la contextualización y el codiseño.

El contacto con las y los docentes de telesecundaria en Chiapas se realizará mediante un muestreo por bola de nieve. El investigador cuenta con experiencia laboral previa en el Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas, así como en la Universidad Autónoma de Chiapas, lo que le ha permitido establecer una amplia red de vínculos con docentes del subsistema. A partir de este primer grupo de contactos, se buscará identificar y acceder a otros docentes, con el objetivo de alcanzar una diversidad de contextos escolares dentro del estado

En esta investigación se atenderán las consideraciones éticas que garantizan el respeto y la dignidad de las personas participantes. En primer lugar, se entregará el consentimiento informado a cada docente, para asegurar que conozcan los objetivos del estudio, su participación voluntaria, el uso confidencial de la información y su derecho a retirarse en cualquier momento. Asimismo, se mantendrá una vigilancia epistemológica constante para evitar sesgos interpretativos y asegurar que el análisis respete el sentido que los propios actores otorgan a sus prácticas. Finalmente, se contempla un proceso de devolución de la información a las y los participantes, mediante el cual se socializarán los hallazgos de la investigación.

Consideraciones finales

Como reflexiones finales de esta propuesta en etapa temprana, se puede destacar que la evaluación formativa en educación básica es significativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente por sus características de flexibilidad, su enfoque en la retroalimentación y al ajuste pedagógico. Asimismo, se destaca que el Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 tiene fundamentos teóricos sólidos para el trabajo en el aula; de hecho, se enfatiza su particularidad bidireccional en el que el docente y estudiantes son participes de este proceso.

Sin embargo, como menciona Bennett (2011) y destacan los resultados de la investigación de Zamora y Moreno (2009) sobre las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes de secundaria en México a partir de la Reforma Educativa de 2006, existen limitaciones estructurales, de infraestructura, burocráticas y relacionadas con las condiciones laborales del profesorado, que dificultan la incorporación de los enfoques propuestos. Además, las instancias de gobierno, las autoridades educativas y una incipiente cultura de lo que significa

la escuela, arraigada en la comunidad, continúan privilegiando la calificación y el mérito asociado al esfuerzo individual.

Por último, aunque empíricamente se observa optimismo por parte de los docentes, las reformas educativas llevan consigo una carga ideológica vinculada a la política actual, lo que podría desviar la atención de los problemas reales de la educación en el país. Es crucial no solo replantear el concepto de evaluación, sino también establecer un sistema que brinde a los docentes seguridad laboral y condiciones óptimas para ejercer su profesión. Esto permitiría que los esfuerzos pedagógicos se concentren en mejorar el aprendizaje y fomentar prácticas educativas inclusivas y significativas.

Referencias

Bennett, R. E. (2011). *Formative assessment: a critical review*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18(1), 5-25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Castillo Vergara, I. (2025). Retos y dificultades docentes ante la implementación del Plan de Estudio 2022 desde los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), 165-189. https://www.comie.org.mx

Díaz-Barriga, A. (2024). *La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública.

Escudero Muñoz, J. M. (2010). *Evaluación de las políticas educativas: Cuestiones perennes y retos actuales*. Revista Fuentes, 10, 8-31.

Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas (IEPPDCH). (2024). *Informe general de la valoración diagnóstica: Etapa final, nivel secundaria, ciclo escolar 2023-2024*. Dirección de Instrumentación y Evaluación Educativa.

Molina Suárez, V. (2020). *La evaluación del aprendizaje en una telesecundaria*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Plan de estudios 2022 de la educación básica: Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.

Zamora, M., & Moreno, T. (2009). *Evaluación del aprendizaje entre cultura escolar y la reforma de educación secundaria: Estudio de caso*. Xihmai, 4(7), 15-30.

ÁREA TEMÁTICA 13
EDUCACIÓN, DESIGUALDAD SOCIAL E INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

¿Qué sigue después del abandono escolar? Una reconstrucción de narraciones de jóvenes del Colegio de Bachilleres*

*Juan Mario Martínez Jofre***

Resumen

El abandono escolar en la educación media superior es un fenómeno que afecta a toda América Latina, siendo México uno de los países más impactados por esta problemática. Estudios indican que el 37% de los jóvenes latinoamericanos entre 15 y 19 años abandonan la escuela durante su primer año de bachillerato, México registra las tasas de deserción más altas de la región. Según datos del INEE, en 2018 había un total de entre 600 y 700 mil jóvenes que abandonaban anualmente sus estudios, cifras que coinciden con las estimaciones de Solís (2014) y Cruz (2017), quienes calculaban una tasa de entre el 14.5% y el 15%, equivalente a unos 650 mil jóvenes. Cuellar (2017) y Cruz (2017) advertían que entre 1,644 y 1,918 jóvenes dejaban sus estudios por día. Sin embargo, informes más recientes de la SEP (2023) indican que, durante el periodo 2022-2023, se registró una disminución de 410,206 jóvenes en la matrícula, lo que resultó en una reducción en el porcentaje de abandono. Aunque estos datos sugieren una aparente disminución en las cifras de los jóvenes que no continúan con sus estudios, al combinar los porcentajes de jóvenes que no ingresan al nivel medio y los que abandonan la escuela, la cifra total de jóvenes fuera del sistema educativo lejos de mejorar, empeora. Esta investigación se interesa en el tema del abandono escolar, pero su objetivo principal es conocer lo que ocurre con la vida de los jóvenes después de su desvinculación con el sistema educativo.

* Línea temática: 1. Desigualdades estructurales y derecho a la educación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Ciencias Sociales. Área: Sociedad y educación, 7° trimestre.Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco
dr.mario.jofre@gmail.com

Palabras clave: abandono escolar, educación media superior, desigualdad educativa, desigualdad social, trayectoria escolar.

Introducción

El siguiente trabajo forma parte de una tesis doctoral, que aborda el tema del abandono escolar en la educación media superior. Aunque la investigación aún no está concluida, el objetivo es exponer los avances logrados hasta el momento. El abandono escolar en la educación media superior es un fenómeno que afecta a un número significativo de jóvenes, especialmente en instituciones como el Colegio de Bachilleres, donde se registran algunas de las tasas más altas de jóvenes que dejan sus estudios en comparación con otras modalidades educativas. Este fenómeno no solo refleja dificultades dentro del sistema educativo, sino también una serie de factores externos que influyen en la permanencia de los estudiantes en las aulas.

Según investigaciones previas, es en la educación media donde se intensifican los índices de abandono, lo que subraya la importancia de abordar este tema desde una perspectiva integral. En este contexto, se hace necesario no solamente investigar las causas que impulsan a los jóvenes a abandonar sus estudios que influyen, sino ir más allá y conocer cómo las decisiones relacionadas con este fenómeno afectan la vida posterior de los jóvenes involucrados. El abandono escolar en la educación media superior es un fenómeno que afecta a un número significativo de jóvenes, especialmente en instituciones como el Colegio de Bachilleres, donde se registran las tasas más altas de jóvenes que abandonan sus estudios en comparación con otras modalidades educativas.

Este fenómeno no solo refleja dificultades dentro del sistema educativo, sino también una serie de factores externos que influyen en la permanencia de los estudiantes en las aulas. Según estudios previos, es en la educación media donde se intensifican los índices de abandono, lo que subraya la necesidad de abordar este tema desde una perspectiva integral. En este contexto, resulta fundamental no solo investigar las causas del abandono, porque la literatura ha evidenciado las causas intra y extraescolares que inciden en este fenómeno, sino también explorar cómo estas decisiones afectan la vida posterior de los jóvenes involucrados. El objetivo de esta investigación es, además de conocer las causas que condujeron al abandono escolar entre los jóvenes del caso estudiado, identificar lo que ocurre con ellos después de dejar sus estudios. El trabajo de campo se llevará a cabo en el Colegio de Bachilleres Plantel 13.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

Pregunta principal

¿Cuáles son las causas principales vinculadas al abandono escolar de los jóvenes del caso estudiado, y cómo narran ellos mismos sus experiencias, así como las consecuencias que enfrentan después de dejar la escuela?

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo influyen las causas extra escolares (económicas, familiares y sociales), en el abandono escolar de los jóvenes del colegio estudiado?
2. ¿Cuáles han sido las causas académicas que han propiciado que los jóvenes del colegio estudiado abandonen sus estudios?
3. ¿Cómo ha influido la capacidad de agencia de los jóvenes del caso estudiado en su decisión de abandonar sus estudios?
4. ¿Qué ocurre con la vida académica, personal, familiar y laboral de los jóvenes después de abandonar sus estudios?

Para la construcción del supuesto se consideraron los siguientes puntos clave: el abandono escolar es un fenómeno multicausal, influenciado por factores socioeconómicos, personales y académicos. Estos factores no actúan de forma aislada, sino que se interrelacionan y condicionan la decisión de los jóvenes de dejar la escuela. Se reconoce que la capacidad de agencia de los jóvenes juega un papel importante en su decisión de abandonar los estudios, al influir en cómo perciben las oportunidades disponibles fuera del sistema educativo. Se consideran las consecuencias del abandono escolar en diversas áreas de la vida de los jóvenes, como la laboral, personal y familiar. Los efectos del abandono escolar se manifiestan durante los años posteriores de dejar la escuela. A partir de estas dimensiones y en coherencia con las preguntas generales y específicas de la investigación, se formula el siguiente supuesto:

Se asume que el abandono escolar en los jóvenes es el resultado de una combinación de factores multicausales, que incluyen dimensiones socioeconómicas, personales y académicas, los cuales influyen en su decisión de dejar la escuela. Estos factores, tanto dentro como fuera del entorno educativo, condicionan las circunstancias que afectarán el futuro de los jóvenes, incluyendo su vida

laboral, personal y familiar durante los años posteriores a su desvinculación del sistema educativo. El abandono escolar es un fenómeno profundamente vinculado a la desigualdad social y la exclusión, especialmente en contextos de vulnerabilidad económica y la falta de acceso a recursos educativos. En el caso de los jóvenes del Colegio de Bachilleres, esta problemática refleja cómo las barreras socioeconómicas y la escasez de oportunidades pueden truncar sus trayectorias educativas, limitando, a su vez, su integración plena en la sociedad.

El abandono escolar no solo interrumpe el desarrollo académico, sino que también restringe las posibilidades de los jóvenes para acceder a empleos formales y bien remunerados, perpetuando así ciclos de pobreza y desigualdad. Este tema se inscribe en el estado del conocimiento del área de *Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo*, donde diversos estudios han identificado la relación directa entre la falta de acceso a una educación de calidad y las dificultades de inclusión social y laboral. A través de la reconstrucción de las narraciones de estos jóvenes, mediante entrevistas que aún están por aplicarse, se busca comprender las causas subyacentes del abandono escolar y las repercusiones que tiene en términos de empleo, inclusión social y desarrollo personal, para así responder a la siguiente pregunta: ¿qué sigue después del abandono escolar?

Desarrollo

Enfoque teórico

El abandono escolar es un fenómeno multifacético que ha sido analizado desde diversas perspectivas teóricas, con un enfoque especial en el contexto de la desigualdad. Puede explicarse a través de enfoques tanto clásicos como contemporáneos, y para esta investigación se identificaron tres dimensiones fundamentales: económica, social y educativa. A continuación, se presentan las principales teorías o autores que lo abordan y que se seleccionaron porque son esenciales para comprender el fenómeno del abandono escolar.

Desigualdad económica y abandono escolar

La desigualdad económica se manifiesta en disparidades en el acceso a recursos fundamentales como vivienda, servicios básicos y, especialmente, a la educación. Esta desigualdad influye considerablemente en el abandono escolar, ya

que los jóvenes de bajos ingresos, en muchos casos, deben trabajar para contribuir al sustento familiar, lo que afecta su motivación y su percepción de la educación como una vía para mejorar su situación socioeconómica. Las carencias económicas perpetúan un ciclo de desventajas que limita el acceso a oportunidades educativas y laborales.

Para comprender esta dimensión del abandono escolar, se han seleccionado algunos autores como: Amartya Sen, Anthony Atkinson, Agustín Salvia, Fernando Cortés, Joseph Stiglitz y Thomas Piketty. Estos teóricos proporcionan un marco conceptual robusto para analizar cómo las desigualdades económicas inciden directamente en la decisión de los jóvenes de abandonar la escuela.

Abandono escolar y la desigualdad social y educativa

El abandono escolar es también un claro reflejo de las desigualdades sociales y educativas que enfrentan los jóvenes, especialmente aquellos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. La pobreza y la falta de recursos educativos adecuados limitan las oportunidades de desarrollo académico y profesional de los jóvenes, creando un entorno adverso que aumenta las probabilidades de que abandonen la escuela. Cuando los jóvenes abandonan la escuela, se enfrentan a un panorama de exclusión en el cual las tasas de desempleo, subempleo o trabajos de baja remuneración son prevalentes. Estas desventajas no solo dificultan el acceso de los jóvenes a mejores oportunidades laborales, sino que también perpetúan las desigualdades sociales, contribuyendo a la reproducción intergeneracional de la pobreza. El abandono escolar, en este sentido, es un fenómeno que refleja y refuerza las disparidades existentes en la sociedad.

Para abordar esta dimensión, se han seleccionado autores como: Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, Christian Baudelot y Roger Establet, Randall Collins, Emilio Blanco, Patricio Solís, Marisol Silva, Michael Young y Eduardo Weiss. El propósito es construir un marco teórico que no solo explique las causas del abandono escolar, sino que también ofrezca herramientas conceptuales para interpretar los datos y resultados de la investigación. Las diferentes teorías proporcionan una base sólida para entender cómo las desigualdades sociales y educativas interactúan y afectan las trayectorias de los estudiantes en el nivel medio superior.

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico seleccionado para este estudio es de carácter cualitativo, dado su potencial para profundizar en las vivencias, opiniones y contextos de los jóvenes en situación de abandono escolar. Esta metodología permite explorar, de forma detallada y contextualizada, los factores subjetivos y complejos que inciden en el abandono, algo que los métodos cuantitativos no logran captar con la misma precisión. A través de entrevistas semiestructuradas narrativas, se pretende identificar las causas subyacentes del fenómeno del abandono escolar, proporcionando una descripción más puntual que otras metodologías.

A diferencia de los enfoques cuantitativos, que buscan generalizar fenómenos, el método cualitativo se ajusta a la particularidad de cada caso, permitiendo una comprensión más profunda y matizada del fenómeno. Este enfoque facilita la percepción de los matices y complejidades que pueden pasar desapercibidos con metodologías más rígidas. Aunque las causas del abandono escolar pueden compartir similitudes, y existen diversos estudios que las abordan, las consecuencias de este fenómeno pueden variar significativamente según las circunstancias individuales y contextuales. El interés de este estudio no solo radica en conocer las razones detrás del abandono, sino también en explorar las repercusiones que esta decisión tiene en la vida de los jóvenes una vez que se desvinculan de la escuela.

Contexto del estudio

Este estudio se presenta como un caso único debido a su enfoque en una población específica y un contexto previamente no estudiado. El análisis se centra en los jóvenes que abandonaron sus estudios en el Colegio de Bachilleres Plantel 13, ubicado en la colonia Ampliación Tepepan, en la Alcaldía Xochimilco, en Ciudad de México (CDMX). Se cuenta con la autorización por parte de las autoridades del plantel. La investigación se justifica por su singularidad y relevancia para entender el abandono en este contexto particular. El trabajo de campo se llevará a cabo en dicho colegio, con entrevistas a jóvenes de diferentes demarcaciones aledañas en la Alcaldía Xochimilco.

Para el reclutamiento de participantes se empleará el método de muestreo *bola de nieve*, que facilita el contacto con jóvenes a través de referencias dentro de sus círculos sociales. Además, se complementará con *muestreo intencional*

para asegurar una representación adecuada de la población de interés. Este muestreo busca seleccionar a individuos que puedan ofrecer una perspectiva detallada sobre el fenómeno, considerando variables clave como género, edad, turno escolar (matutino o vespertino), semestre en el que abandonaron sus estudios, nivel socioeconómico y localización geográfica.

Contexto social y demográfico

Xochimilco es una alcaldía que enfrenta altos índices de pobreza y desigualdad social. Según el Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2023, el 48% de su población vive en condiciones de pobreza, de las cuales el 38.9% está en pobreza moderada y el 9.3% en pobreza extrema. Además, la alcaldía presenta carencias en acceso a servicios de salud, seguridad social y una baja calidad en la infraestructura habitacional, lo que perpetúa un ciclo de pobreza intergeneracional. A su vez, la inseguridad es un tema relevante, con Xochimilco ocupando el segundo lugar en la percepción de inseguridad entre las 16 alcaldías de la Ciudad de México, superada solo por Tláhuac (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1

Porcentaje de población en pobreza

Porcentaje de población en pobreza de necesidades básicas insatisfechas (NBI) por alcaldía, 2020	
Alcaldía	Pobreza NBI
Milpa Alta	80.0
Xochimilco	70.9
Iztapalapa	68.4
Tláhuac	67.6
La Magdalena Contreras	63.3
Tlalpan	61.6
Venustiano Carranza	58.4
Álvaro Obregón	57.6
Gustavo A. Madero	56.5
Iztacalco	53.2
Cuajimalpa de Morelos	53.2
Azcapotzalco	49.9
Cuauhtémoc	47.2
Coyoacán	45.6
Miguel Hidalgo	42.3
Benito Juárez	28.8

Fuente: elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda del Instituto INEGI (2020).

Tabla 2

Percepción de inseguridad

Percepción de inseguridad, 2020	
Alcaldía	Porcentaje
Tláhuac	76-100%
Xochimilco	76-100%
Milpa Alta	51-75%
Iztapalapa	51-75%
La Magdalena Contreras	51-75%
Tlalpan	51-75%
Venustiano Carranza	51-75%
Álvaro Obregón	51-75%
Gustavo A. Madero	51-75%
Iztacalco	51-75%
Azcapotzalco	51-75%
Cuauhtémoc	51-75%
Coyoacán	51-75%
Cuajimalpa de Morelos	26-50%
Miguel Hidalgo	26-50%
Benito Juárez	0-25%

Fuente: elaboración propia con base en el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020).

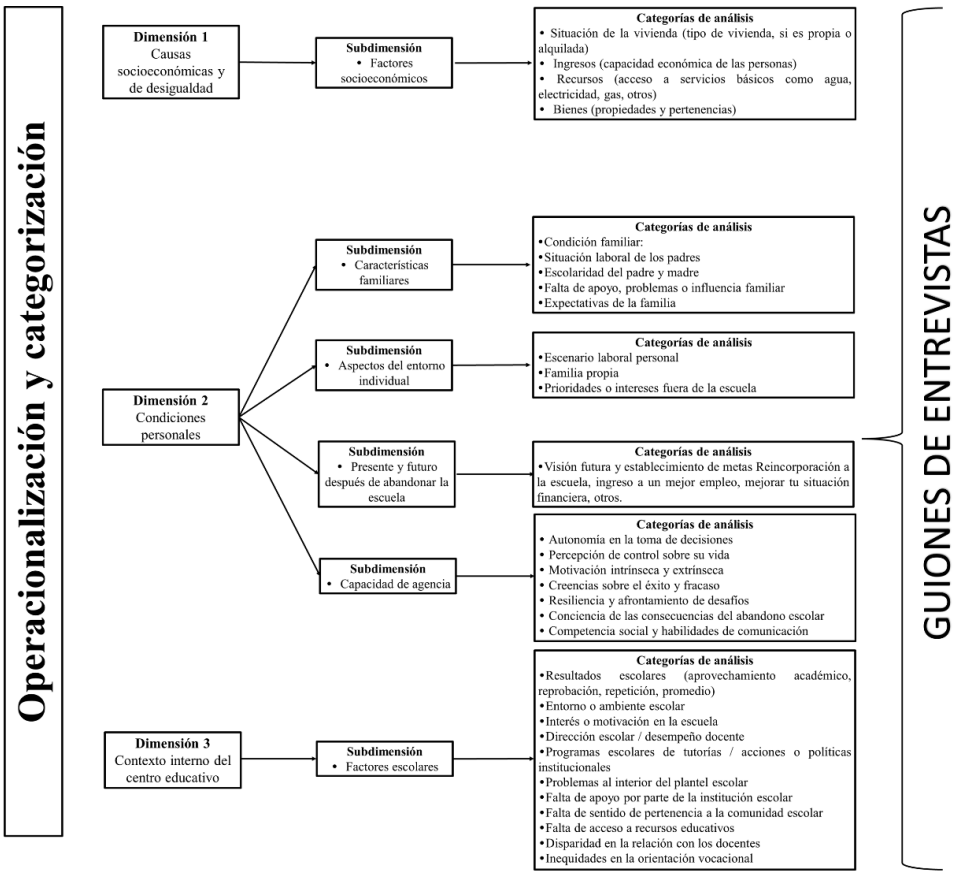
El contexto en el que se encuentra el plantel refleja la vulnerabilidad de los residentes de la zona, donde las altas tasas de criminalidad, la presencia de grupos delictivos y la cercanía a zonas conflictivas contribuyen a un ambiente de inseguridad creciente. Estas condiciones socioeconómicas y de inseguridad influyen directamente en los jóvenes de familias de bajos ingresos.

Para el enfoque metodológico, se consideró a William Elliot, conocido por su orientación rigurosa y sistemática para transformar conceptos abstractos en elementos observables. Su perspectiva es fundamental para analizar el fenómeno del abandono escolar, porque permite estudiar empíricamente fenómenos que no son directamente observables, como la motivación, las actitudes y las desigualdades sociales. En su teoría, Elliot subraya la importancia de la *operacionalización*, proceso mediante el cual los conceptos abstractos se transforman en variables medibles y observables, asegurando que el estudio sea preciso y confiable.

A partir de este enfoque, se han identificado tres dimensiones clave para abordar el fenómeno del abandono escolar: *causas socioeconómicas y de desigualdad*, *condiciones personales y contexto interno del centro educativo*. Estas dimensiones se seleccionaron para proporcionar una visión integral del fenómeno, considerando las interacciones entre los factores estructurales y las características individuales (ver esquema 1).

Esquema 1

Operacionalización y categorización



Nota: muestra las diferentes antecedentes, causas y consecuencias del rezago escolar.

Dimensiones y subdimensiones de análisis

El estudio no solo busca identificar los factores que influyen en el abandono escolar, sino también comprender las trayectorias de los jóvenes después de dejar la escuela. A través de un enfoque multidimensional, se exploran tanto las condiciones externas como las interacciones internas entre los individuos, su entorno familiar y escolar. Las tres dimensiones identificadas anteriormente se dividen en subdimensiones que abordan los factores socioeconómicos, las características familiares, el entorno individual, el presente y futuro de los jóvenes tras el abandono escolar, su capacidad de agencia y los factores escolares. Cada una de estas subdimensiones guiará las entrevistas, formulando preguntas clave para obtener una comprensión profunda del fenómeno.

El análisis cualitativo, guiado por el enfoque teórico de Elliot, proporciona una estructura robusta para explorar las causas y consecuencias del abandono escolar, permitiendo comprender las experiencias individuales de los jóvenes de manera detallada y contextualizada. Este enfoque permitirá no solo identificar las razones detrás del abandono, sino también dar cuenta de las diversas trayectorias de vida que siguen los jóvenes después de este evento crítico, ampliando así el entendimiento del fenómeno.

Consideraciones finales

En el avance de esta investigación sobre el abandono escolar en la educación media superior, específicamente en el Colegio de Bachilleres, subraya la complejidad del fenómeno y la necesidad de abordarlo desde un enfoque integral. Hasta el momento, se ha avanzado en el análisis de las diferentes dimensiones que inciden en el abandono escolar, tales como las condiciones socioeconómicas, las características personales de los jóvenes y el contexto educativo. Sin embargo, es importante señalar que el objetivo principal de la investigación no es únicamente identificar las causas del abandono escolar, sino comprender de manera profunda lo que ocurre con la vida de los jóvenes una vez que dejan el sistema educativo.

Los avances preliminares muestran que, aunque las causas del abandono son diversas y complejas, el interés se encuentra en explorar sus consecuencias, es decir, cómo el abandono escolar impacta la vida personal, laboral y familiar de los jóvenes una vez que se desvinculan de la escuela. A nivel metodológico,

el enfoque cualitativo permitirá comenzar a identificar algunas de las experiencias y narrativas de los jóvenes que abandonaron sus estudios. Aunque aún están por aplicarse las entrevistas, la metodología cualitativa ofrece un marco robusto para profundizar en las narraciones individuales, prestando atención no solo a los factores que llevaron al abandono, sino también a las repercusiones que este fenómeno tiene en la vida posterior de los jóvenes. Este enfoque permitirá comprender cómo las decisiones relacionadas con el abandono escolar afectan sus trayectorias laborales, su integración social y su desarrollo personal a largo plazo.

A medida que avance la investigación, se espera que los datos recolectados, a través de las entrevistas, proporcionen una visión más completa sobre las consecuencias del abandono escolar en los jóvenes, en particular en términos de sus oportunidades laborales y su bienestar personal. La exploración de las trayectorias de vida de los jóvenes después del abandono escolar, en especial sus adaptaciones y desafíos, es fundamental para entender el impacto duradero de esta experiencia y para proporcionar una base empírica que pueda informar sobre un aspecto que las investigaciones sobre el tema no han abordado aún, y es lo que ocurre con los jóvenes después de dejar la escuela.

En resumen, los avances hasta ahora reflejan que el abandono escolar es un fenómeno complejo que no solo tiene implicaciones inmediatas en la trayectoria educativa de los jóvenes, sino que también impacta profundamente sus vidas en el futuro. A medida que la investigación continúe, se tendrá una comprensión detallada de las secuelas del abandono escolar, para conocer mejor lo que sigue después de esta ruptura con el sistema educativo.

Referencias

Blanco, E., Solís, P., Robles, H. (2014). Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. México: Colmex-INEE. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448642201603683

Cruz, D. (2017). Motivos de la deserción escolar en el nivel medio superior. Revista Vinculando. Recuperado de: https://vinculando.org/educacion/motivos-desercion-escolar-en-nivel- medio-superior.html

Cuellar, D. (2017). Abandono escolar en educación media superior. Análisis de factores escolares asociados a altas tasas de abandono. San Luis Potosí: INEE. Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE.

INEE (2018). La educación obligatoria en México. Informe. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0103.html

INEGI (2023). Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000 / 2001 a 2022 / 2023. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/q=9171df60-8e9e-4417-932e-9b80593216ee

Maxwell, J. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). Informe de avance y resultados 2023 del programa sectorial de educación 2020-2024. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/logros/2020_2024/informe_avance_y_resultados_2023_pse_2020_2024.pdf

SEMS (2018). Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior. Recuperado de: https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-/lineas_poli_publi.pdf

Solís, P., Leal, A., Brunet, N. (2014). Informe final del estudio de abandono escolar del segundo semestre de la generación 2013-b del Colegio de Bachilleres.

Rezago escolar en alumnos de sexto grado de una primaria urbana federal del municipio de Cárdenas: un estudio micro etnográfico*

*Citlali Mejía García***

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar las causas multifactoriales de que los alumnos de edad primaria no logren consolidar la lectura y la escritura y como este rezago escolar afecta el rendimiento académico y su calidad de vida a futuro. Esto a través de un estudio con enfoque cualitativo y método micro etnográfico. El tipo de estudio es descriptivo, transversal y será llevado a cabo en una escuela primaria del municipio de Cárdenas, Tabasco. Donde se propone documentar estrategias y experiencias de los docentes y la comunidad escolar que se encuentran en esta primaria. Así como conocer la influencia que ejercen los agentes educativos para disminuir la problemática de rezago escolar. Este estudio se realizará mediante diferentes técnicas de recolección de datos como son la entrevista semiestructurada, la observación informal participante y directa y grupos focales presenciales. El tipo de muestra es no probabilística por conveniencia y está a cargo de 6 sujetos informantes principales que residen en la comunidad.

Palabras clave: rezago escolar, alfabetización, cobertura educativa, calidad de la educación, comunidad escolar.

* Línea temática: 2. Desigualdades al interior del sistema educativo.
Porcentaje de avance: 30%.

** Programa de Posgrado: Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional UPN 271, Villahermosa, Tabasco.
citlali.mejiag@upntabasco.edu.mx

Introducción

Hoy en día, es cada vez más común encontrarnos con alumnos de grados superiores de educación primaria (4to, 5to y 6to) con un gran Rezago Escolar, esto debido a que no han concluido su proceso de adquisición de la lengua escrita. Por consiguiente, se dificulta en gran medida la adquisición de nuevos conocimientos con respecto a sus pares durante los primeros años de educación primaria.

Esto dificulta en gran medida el trabajo de los grados superiores de la educación primaria puesto que los alumnos no han adquirido los conocimientos básicos para la adquisición de nuevos saberes e interpretación de la información.

Aunado a esto, debido a las nuevas políticas educativas, es cada vez más complejo reprobar a los alumnos en educación primaria, por lo que los docentes prefieren pasar a los niños con bajas calificaciones, aunque estos no hayan alcanzado los aprendizajes esperados del perfil de egreso. Esta situación va coadyuvando su rezago escolar y acrecentando sus dificultades académicas. De modo, que cada vez es más complicado que el alumno acceda al currículo porque tiene deficiencias en su aprendizaje.

Por otra parte, es importante reconocer que las causas del Rezago Escolar son muchas y muy diversas. De acuerdo con (Mendoza, 2019), podemos observar que hay cuatro agentes principales para el establecimiento y origen del rezago escolar. Estos son: estado, familia, escuela y sujeto-alumno.

En concordancia con (Muñoz-Izquierdo, 2009) el Estado origina el Rezago Escolar por las bajas inversiones destinadas al financiamiento de la educación pública. Asimismo, la amplia matricula y diversidad de estudiantes en Educación Básica que existe hoy en día en las aulas, limita mucho la atención de calidad que puedan brindarles los profesores a los alumnos.

En el segundo factor causal del Rezago Escolar podemos encontrar a "La Escuela" y el currículo establecido que conlleva la misma. Esto se puede analizar en el establecimiento e imposición de evaluaciones estandarizadas no diversificadas. Donde el alumno se debe adaptar a estas pruebas, que muchas veces no están contextualizadas a las necesidades y al entorno de la comunidad y los estudiantes.

En estas evaluaciones todos los alumnos deben tener ciertos conocimientos y no se permite dar lugar al aprendizaje significativo, ni a las inteligencias

múltiples, porque los estándares están centrados en obtener una única respuesta correcta.

Como tercer factor, causal, podemos encontrar a "La Familia" como la raíz del Rezago Escolar. Esto porque, en primer lugar, la familia cumple un propósito como primera escuela, formadora de valores e idiosincrasia. Además, determina la herencia cultural de una determinada familia, a través del nivel educativo alcanzado por los padres, hermanos y miembros más cercanos en ella. Estos miembros son pues, ejemplo vivo de las aspiraciones a las que puede llegar a alcanzar cada miembro activo de ese núcleo familiar. Ver figura 1, en anexos.

Preguntas de investigación

Principal

¿Cómo influyen los docentes y la comunidad escolar en la disminución del Rezago Educativo en alumnos de 6to grado de primaria del municipio de Cárdenas?

Secundarias

- ¿Qué estrategias promueven los docentes y la comunidad escolar en la atención de los alumnos de 6to grado de primaria con rezago educativo?
- ¿Qué experiencias tienen los docentes y la comunidad escolar al trabajar con alumnos con rezago educativo en 6to año de primaria?

Justificación

La conveniencia del presente trabajo de investigación se fundamenta en el alto porcentaje de alumnos con Rezago Educativo y en la urgente necesidad de dar una pronta atención y solución en las escuelas. Se resalta que la elaboración de la investigación micro etnográfica es viable, debido a que se cuenta con los recursos económicos, humanos y las fuentes de información necesarias para llevarse a cabo al estar laborando dentro de la escuela.

El Rezago Escolar es un tema de gran relevancia social en la educación actual de México debido al alto porcentaje de alumnos que no logran una alfabetización, y/o que se van quedando en el camino debido a que desertan de la

educación primaria. Aún mas de aquellos que continúan estudiando grados superiores y que no adquieren los conocimientos necesarios establecidos en el Perfil de Egreso de la educación primaria, repercutiendo negativamente en la calidad educativa de nuestro país y frustrando la calidad educativa de estos alumnos.

En las implicaciones practicas del proyecto se puede precisar que los informantes se encuentran en el lugar delimitado para la investigación, por lo cual los resultados obtenidos en la investigación representarán en un impacto positivo para la comunidad porque influirá directamente en la práctica educativa de los docentes y en los resultados y avances de los alumnos. De la misma forma, dada la situación del contexto escolar en México, el presente estudio puede ser un ejemplo para dar respuesta a esta problemática en otras escuelas del país.

Desarrollo

Enfoque de la investigación

A continuación, se propone exponer el enfoque de la investigación, el cual hace referencia a la perspectiva general que guía el estudio y determina como se abordará el problema el problema de investigación.

Para el caso de este proyecto el enfoque de investigación es de tipo Cualitativo. El Enfoque Cualitativo se centra en la comprensión de fenómenos sociales y humanos a través de la recolección de datos no numéricos.

Este enfoque fue seleccionado gracias a sus características humanistas, ya que es el enfoque más empleado en el área de la educación. El cual permite abordar la problemática del tema elegido y dar respuestas más eficientes a la situación de rezago escolar que se vive en el país. Ya que, como bien sabemos, no tiene un solo causal, sino es más bien, un conjunto de elementos multifactoriales que lo provocan. Demás el enfoque cualitativo es el más adecuado para responder las preguntas de investigación planteadas.

Método

En relación a la problemática expuesta, se ha determinado que el Método más adecuado para abordar este proyecto sea el Micro etnográfico. Esto debido a que ...

> Es un enfoque de investigación cualitativa que se centra en el estudio detallado de situaciones sociales específicas dentro de un grupo o comunidad... se enfoca en aspectos concretos y particulares, permitiendo una comprensión profunda de las dinámicas sociales en un entorno limitado. (Hammersley & Atkinson, 2019)

Si usamos una imagen de las perspectivas docente que analizaremos en el documento, se puede comprender y dar sentido a la elección de esta metodología de investigación.

Donde abordaremos las experiencias vividas de los docentes a través de diversas técnicas de recolección de datos como: entrevistas, grupos focales y observaciones. De esta manera daremos sentido y buscaremos comprender como estas experiencias influyen en el establecimiento y percepción del Rezago Escolar en México.

Tipo de estudio

El tipo de estudio que se pretende desarrollar es de tipo Descriptivo, ya que tiene como objetivo principal desarrollar una descripción detallada del suceso o fenómeno, a través de la perspectiva de diversos docentes que se encuentran en condiciones reales de trabajo y que han observado esta problemática en un determinado periodo de tiempo.

De la misma manera, se pretende realizar un estudio de carácter transversal, que permita documentar y medir esta problemática en un momento exacto en el tiempo, como una fotografía de lo que acontece justo en ese momento.

> La distinción entre estudios transversales y longitudinales se basa en el número de contactos empíricos con el campo. En un estudio transversal, se hacen comparaciones de varios casos prácticamente en una ocasión, mientras que el estudio longitudinal vuelve al campo dos o más veces para hacer de nuevo la misma recogida de datos, a fin de cubrir el desarrollo y el cambio en el campo y en la cuestión sometida a estudio. (Uwe, 2015, pág. 90)

Ya que este tipo de estudio solo realiza el comparativo de un mismo grupo de individuos en un momento específico, detallándose el análisis de los mismos y llegando a los resultados a partir del estudio de estos casos se podrán medir los avances de los alumnos y los cambios en las perspectivas de los docentes.

Técnicas e instrumentos para recopilar la información

Para llevar a cabo la validación del proyecto y dar sustento a las hipótesis propuestas en este documento, se realizarán una serie de técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de información. De modo que se adoptaron aquellas que brindaron mayor claridad e intencionalidad al trabajo de investigación Cualitativo que se requería realizar. Entre las técnicas seleccionadas podemos encontrar las Entrevistas Semiestructuradas; la Observación y los Grupos Focales.

Como primer técnica encontramos que "La entrevista es una técnica de investigación que involucra la interacción directa entre el entrevistador y el entrevistado con el objetivo de obtener información y opiniones detalladas sobre un tema específico" (Medina-Romero, y otros, 2023, pág. 26) Esta técnica es de gran utilidad para recabar información útil de nuestros sujetos informantes, de los cuales los principales son los docentes. Ya que son estos quienes se encuentran en primera línea de acción para atacar y abatir el Rezago Escolar, siendo pues nuestros agentes de cambio. Por estos motivos es tan importante su participación, información y vivencias.

Otro aspecto importante a detallar es que la entrevista que se realizará a los docentes es una Entrevista Semiestructura. Esta es ideal para realizarse en una escuela donde se establece el contexto de la investigación. Además de que se adapta gratamente a las necesidades y expectativas de la investigación.

Otra técnica que se adapta muy bien a las necesidades del proyecto de investigación es la Observación. Como menciona (Medina-Romero, y otros, 2023) "La técnica de observación es un método de investigación en el que se registra y analiza el comportamiento y las acciones de individuos, grupos o fenómenos en su entorno natural."

Para efectos de esta investigación es importante analizar y puntualizar que tipo de observación será más efectiva. "La observación se puede realizar de forma sistemática y controlada, o de manera más informal y descriptiva." (Medina-Romero, y otros, 2023)

Se considera que una observación más informal y descriptiva permitirán al investigador recabar mayor cantidad de información de una manera más rápida, de acuerdo con las dinámicas que se viven en los centros educativos, siendo esta la que se ajusta más a las necesidades del proyecto.

A la vez es importante clarificar que se establecerá una observación participante y directa. Al respecto (Medina-Romero, y otros, 2023) menciona que "La observación participante es una técnica utilizada comúnmente en los estudios cualitativos, este tipo de técnica requiere que el investigador se integre al grupo que se pretende estudiar y se relacione con estos lo más que se pueda."

Gracias a que la investigación se realizará en la escuela y que el investigador forma parte de esta comunidad, es que se considera que la observación directa y participante sea la que brinde las mayores experiencias y datos relevantes. Por la cercanía del investigador con el objeto de estudio. Donde este primero se puede arriesgar a intervenir.

Finalmente, se plantea como herramienta para recabar información, la técnica de Grupos Focales. Esta técnica de investigación cualitativa permitirá los docentes debatir sobre el tema en cuestión, obteniendo opiniones y percepciones valiosas, de las cuales se llegará a un consenso, esto con el propósito de delimitar aún más las causas y consecuencias del Rezago Escolar. Siendo analizados desde la perspectiva más valiosa que son los docentes que se encuentran en primeria línea de trabajo con estos estudiantes.

Muestra y sujetos informantes

Para el efecto del presente estudio se empleará el tipo de Muestra no probabilística Por Conveniencia. El motivo de esta selección de tipo de muestro es debido a que este permite seleccionar a aquellos sujetos informantes que estén accesibles de acuerdo con el contexto donde se labora y se lleva a cabo el estudio. El otro factor determinante es que los sujetos informantes tengan la disposición y que acepten ser incluidos en el estudio.

Por lo cual, al estar trabajando en la escuela donde se llevará a cabo el estudio y contar con la disposición de los profesores que en ella trabajan, se estarán cumpliendo los dos factores necesarios para realizar el tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia. Por otra parte, cabe mencionar que la cantidad de sujetos informantes será de 5 personas. Estos serán los docentes involucrados en la atención de los alumnos de la escuela donde se realiza el proyecto de investigación.

La selección de sujetos informantes es un paso crucial en la investigación cualitativa, ya que los informantes proporcionan información valiosa y relevan-

te sobre el tema de estudio. A continuación, se detallan los criterios establecidos para la selección de sujetos informantes.

En primer lugar, se busca Relevancia, esto es la Experiencia de los sujetos informantes, los cuales deben contar con un mínimo de 5 años de experiencia directa o conocimiento profundo atendiendo a alumnos con Rezago Escolar en condiciones reales de trabajo. Además, es importante que el trabajo que realicen con sus alumnos sea de calidad y cuenten con resultados exitosos. Que sean maestros comprometidos con su trabajo y vocación.

Se busca la accesibilidad, esto es la disponibilidad que brinden los sujetos informantes para dar entrevistas o discusiones. Además, se considera oportuno que los sujetos informantes tengan una buena capacidad de comunicación. Esto hace referencia a que dichos informantes sean capaces de expresar sus pensamientos de manera clara y efectiva. Si este criterio se cumple, traerá importantes beneficios para la investigación, ya que la información que nos brinden los sujetos informantes será clara, efectiva y objetiva.

Contexto

La Escuela Primaria "Dora Luz de los Santos del Valle" con clave 27DPR2094W pertenece a la Zona Escolar 101 del sector 04, fundada en el año 2006 se encuentra ubicada en Andador Plaza Palomas y Gallos s/n de la Colonia Infonavit Deportiva, del municipio de Cárdenas, Tabasco, es de turno matutino único, de organización completa, con una matrícula de 184 alumnos, de los cuales 101 son niños y 83 son niñas; y con 25 alumnos con NEE matriculados por el servicio de Educación Especial. Todo el alumnado de la escuela al igual que sus familias habla su lengua materna, el español.

Los alumnos que asisten al centro escolar en su mayoría son de la misma colonia de ubicación de la escuela y de la periferia de la ciudad, siendo alumnos pertenecientes a familias con nivel socioeconómico bajo según datos (INEGI, 2010); en cuanto al grado de escolaridad de los padres de familia va desde la Educación Primaria trunca o terminada en un 40%, Educación Media Superior en un 59%. Por lo que la ocupación predominante de los señores padres de familia es de "empleados de distintos servicios básicos de la localidad"; y en lo que respecta a las madres de familia, la mayoría se dedican a las labores del hogar.

Este factor es una causa determinante del Rezago Escolar en la escuela, del cual se tiene una amplia matricula. Esto debido a que muchos padres de familia

se encuentran en condición de Analfabetismo, por lo que no pueden apoyar a sus hijos en las tareas escolares y esta situación limita en parte su acceso al proceso de adquisición de la lectura y escritura.

Durante la pandemia del SARS-COV-2 muchas familias, de todos los tipos de constitución, fueron afectadas con la pérdida de familiares, empleos y la situación económica empeoro considerablemente por lo que la participación en las actividades y el involucramiento y acompañamiento de los padres de familia disminuyo notablemente.

Se puede decir que, durante este periodo de tiempo, muchos alumnos se atrasaron hasta dos ciclos escolares, ya que gran parte de ellos no contaba con los recursos tecnológicos para asistir a las clases en línea, esto mermo notablemente su aprendizaje y amplió aún más la brecha del Rezago Escolar.

Consideraciones finales

Como se puede observar, las consecuencias del Rezago Escolar son determinantes de la calidad de vida de los alumnos. En muchos casos no son inmediatas, pero a futuro traen consigo múltiples riesgos.

Como son en primera instancia la Deserción Escolar, las dificultades para encontrar un empleo digno, que les permita a cada alumno ser independiente y autosuficiente. A su vez esto trae consigo la violencia, la pobreza, problemas de salud mental y la morbilidad a largo plazo. (Banco Mundial, 2020).

Por estas razones, si queremos abatir el Rezago Escolar, es necesario atacar las causas que lo originan y más aún, profundizar en ellas, para establecer mecanismos de acción que nos permitan erradicarlas a mediano y largo plazo.

Referencias

Banco Mundial. (2020). *Impactos de la Crisis del Covid-19 en la educación y respuestas de Política en Colombia.* Banco Mundial.

Bunge, M. (2004). *La investigación cientiífica.* Barcelona, Barcelona, España: Siglo veintiuno .

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Etnografía: Princiíos en la práctica.* Routledge.

INEGI. (2010). *Censo de población y vivienda 2010.* México.

Medina-Romero, M., Rójas-León, R., Bustamante-Hoces, W., Loaiza-Carrasco, R., Martel-Carranza, C., & Castillo-Acobo, R. (2023). *Metodológía de la inves-*

tigación: Técnicas e instrumentos de investigación. (I. U. Peru, Ed.) Perú: Inudi. doi:https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Mendoza, J. (2019). El Rezago Educativo. Un problema de construcción social. *Revista Digital A&H, 6*(11), 44-57.

Muñoz-Izquierdo, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: La experiencia de México. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7*(4), 28-45.

Uwe, F. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa* (Vol. 12). (M. Lequerica, Ed.) Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.

Anexo

Figura 1

Problematización



Trayectoria personal y profesional en las prácticas inclusivas de la escuela multigrado, Zona Escolar 144, Tzimol, Chiapas*

*Jesús Amaury Jiménez Gómez***

Resumen

Esta ponencia presenta una experiencia de intervención educativa desarrollada en el marco del Doctorado en Desarrollo Educativo, centrada en la construcción de prácticas inclusivas en escuelas primarias multigrado de la Zona Escolar 144, en el municipio de Tzimol, Chiapas. El trabajo surge desde una perspectiva situada, fenomenológica y ética, reconociendo que la inclusión no debe ser pensada como una estrategia técnica aislada, al contrario, como una praxis viva atravesada por las trayectorias personales y profesionales de los docentes.

El proyecto se articula en torno a una serie de secuencias didácticas diseñadas y aplicadas en colaboración con docentes de escuelas multigrado, en un proceso de codiseño y reflexión compartida. A través de diez sesiones mensuales, se abordaron temas como las inseguridades docentes, el reconocimiento de la diversidad cultural y académica del alumnado, el desarrollo de currículos contextualizados y la construcción de vínculos escuela-comunidad.

Los resultados preliminares muestran transformaciones significativas en la manera en que los docentes comprenden y ejercen la inclusión, así como un fortalecimiento de su identidad profesional y emocional.

Palabras clave: inclusión educativa, docencia multigrado, diversidad cultural, trayectorias docentes, codiseño curricular.

* Línea temática: estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables. Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos.

** Doctorado en Desarrollo Educativo, Tercer Cuatrimestre. Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente de Chiapas
amaury117eq@gmail.com

Introducción

La presente ponencia se origina en un proceso de investigación e intervención educativa desarrollado en el marco del Doctorado en Desarrollo Educativo, y responde al diagnóstico de una realidad compleja y profundamente humanizada: la de los docentes que laboran en escuelas primarias multigrado del municipio de Tzimol, Chiapas, específicamente en la Zona Escolar 144. Este diagnóstico reveló que, más allá de la falta de materiales, de la sobrecarga administrativa o de la ausencia de políticas diferenciadas, existe una necesidad urgente y silenciada: la de acompañar a los docentes en el reconocimiento y transformación de sus trayectorias personales y profesionales, marcadas muchas veces por la inseguridad, la soledad institucional y el peso emocional de enseñar en condiciones de desigualdad.

La intervención se planteó con el objetivo de fortalecer las prácticas inclusivas en docentes de escuelas multigrado, reconociendo que dichas prácticas no surgen únicamente de estrategias técnicas, sino de procesos profundamente subjetivos, éticos y contextuales. A partir de esta comprensión, se diseñó y ejecutó el proyecto *"Construyendo puentes para la inclusión desde la práctica docente multigrado"*, que se desarrolló durante siete meses consecutivos y se articuló en diez sesiones de trabajo con maestras y maestros en servicio dentro de la zona escolar referida.

El contexto de esta intervención es rural, intercultural y de alta complejidad social. La Zona Escolar 144 está compuesta por ocho escuelas multigrado, siete de ellas de tipo tridocente y una unitaria. Los docentes que las atienden son en su mayoría jóvenes, con formación profesional inicial, pero sin acompañamiento institucional que les permita afrontar la multiplicidad de grados, culturas y necesidades educativas en un mismo salón. En este escenario, la inclusión educativa no puede entenderse como una política externa, sino como una vivencia que se gesta en el cuerpo del docente, en su historia, en su vínculo con la comunidad.

Los contenidos de la intervención se organizaron en torno a cuatro ejes: 1) Reconocimiento de las trayectorias personales y profesionales, 2) Inseguridades y retos personales en la docencia multigrado, 3) Prácticas inclusivas y estrategias pedagógicas contextualizadas, y 4) Resiliencia, espiritualidad y crecimiento profesional. A través de metodologías dialógicas y participativas, cada sesión funcionó como un espacio de reflexión crítica, codiseño pedagógico y construcción colectiva de saberes.

El objetivo final de esta intervención será contribuir a la transformación de las prácticas docentes desde una perspectiva ética, sensible y situada, promoviendo que los maestros y maestras se reconozcan como sujetos epistémicos capaces de resignificar su labor en contextos de exclusión. Se buscará, en síntesis, que los participantes no solo adquirieran herramientas pedagógicas, sino que encontraran en su propia historia la posibilidad de una práctica más humana, inclusiva y transformadora.

Descripción de la experiencia de la intervención

La intervención educativa *"Construyendo puentes para la inclusión desde la práctica docente multigrado"* constituye una propuesta de acompañamiento pedagógico y ético situada en la Zona Escolar 144 del municipio de Tzimol, Chiapas. Esta intervención parte de una premisa fundamental: la inclusión no puede construirse sin mirar las trayectorias personales y profesionales de los docentes, sus inseguridades, sus vínculos con la comunidad y la manera en que resignifican su labor en contextos de alta diversidad y exclusión.

Inspirada en la fenomenología pedagógica de Van Manen (2003), la intervención se concibe como un proceso en el que el docente se convierte en sujeto de experiencia vivida, no como ejecutor de técnicas, sino como ser humano que enseña desde su historia, sus heridas y su deseo de transformación. De esta forma, la práctica educativa es comprendida como una vivencia existencial, situada en un contexto cultural específico, y tejida con significados que emergen del encuentro con los otros.

La propuesta se desarrolló durante diez sesiones mensuales, a lo largo de siete meses, y estuvo dirigida a docentes en servicio de escuelas multigrado (unitarias y tridocentes). Estas sesiones se construyeron desde una lógica dialógica, participativa y afectiva, en la que se cruzaron la autobiografía, la reflexión pedagógica, el análisis del contexto y el codiseño curricular como práctica emancipadora.

Trayectoria personal y profesional: el punto de partida epistémico

El primer eje de trabajo se centró en la recuperación de las trayectorias vitales de los docentes participantes. A través de narrativas, mapas emocionales y entrevistas entre pares, se exploraron las infancias, las heridas, los referentes for-

mativos y los sentidos profundos que atraviesan su práctica. Siguiendo a Freire (1997), se reconoció que "nadie educa a nadie, sino que nos educamos en comunión unos con otros", por lo que partir de la experiencia propia fue el primer acto liberador y pedagógico.

Esta fase buscó conocerse y reconocerse como sujetos de saber, derribando la idea de que la práctica docente es una función técnica desprovista de subjetividad. Como plantea Martín-Baró (1990), no es posible transformar la práctica sin transformar al sujeto que la ejerce.

Las inseguridades docentes como espacio de dignificación y no de juicio

En este segundo momento se abordó, con profundidad y respeto, la dimensión emocional del ser docente en contextos multigrado. Se problematizaron las inseguridades profesionales y personales, no desde la culpa o la autoexigencia, sino desde una mirada compasiva, ética y colectiva. Dinámicas de dramatización, escritura reflexiva y análisis de situaciones reales permitieron abrir conversaciones silenciadas por la cultura institucional del rendimiento.

Aquí, el aporte de Van Manen fue clave al concebir que el acto de enseñar es una forma de "estar con otros en el mundo". Las emociones, lejos de estorbar, son constitutivas del quehacer pedagógico. Así, el miedo, la duda o la soledad fueron resignificados como puntos de partida para construir una práctica más humana y consciente.

Codiseño curricular como estrategia decolonial de inclusión

El tercer eje estuvo dedicado a la elaboración de secuencias didácticas inclusivas, creadas por los propios docentes en función de sus contextos, lenguas, saberes comunitarios y características del alumnado. A través del trabajo en equipo, el intercambio de experiencias y la reflexión sobre el currículo oficial, los maestros diseñaron propuestas contextualizadas para ser aplicadas en sus aulas.

Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2010) y Catherine Walsh (2009), se asumió que el currículo no puede ser impuesto desde una lógica homogeneizadora que desconoce la cultura local, sino que debe ser reescrito desde el territorio, en diálogo con las epistemologías del sur. El codiseño fue, por tanto, una

práctica de resistencia y dignificación, una forma de inclusión que nace desde el margen, no desde el centro del sistema.

Cabe señalar que la mayoría de las secuencias están en fase de aplicación y documentación, lo cual mantiene el proceso aún en curso y dentro del marco de avance establecido por esta convocatoria. Las experiencias que se están generando se están sistematizando en bitácoras reflexivas, cuya evaluación y análisis se realizará en los próximos meses.

Ética del cuidado y espiritualidad en la práctica docente

El último eje transversal fue el de la ética situada, entendida no como moral abstracta, sino como vivencia cotidiana. Los docentes compartieron los valores que guían su práctica: justicia, paciencia, compasión, servicio, amor. También emergió con fuerza la espiritualidad pedagógica, especialmente entre quienes encuentran en la fe cristiana una fuente de inspiración para enseñar con entrega y ternura.

Este aspecto, muchas veces excluido del discurso académico, fue abordado con apertura y profundidad, reconociendo que la inclusión también se sostiene desde el cuidado del alma, del otro y del territorio. Tal como sostiene Penalva Buitrago (2009), educar no es solo instruir, sino formar seres humanos libres, éticos y comprometidos con el bien común.

Consideraciones metodológicas y proyección

Las sesiones se documentaron mediante grabaciones, registros de campo y narrativas de los propios docentes. La sistematización está en proceso, y los resultados preliminares aún se están organizando para su análisis conjunto. Esta etapa reflexiva y metodológica se inscribe en la lógica de la investigación-acción y de la fenomenología interpretativa, que guían todo el marco metodológico del proyecto.

Más que una estrategia puntual, esta intervención se plantea como un proceso abierto y en construcción, donde el docente no es objeto de intervención, sino sujeto epistémico que reflexiona, transforma y crea conocimiento desde la precariedad, pero también desde la esperanza.

En un contexto como el multigrado —estructuralmente excluido, pero vital para la educación mexicana— este tipo de procesos se convierten en es-

pacios de justicia educativa, decolonización curricular y dignificación docente, donde la inclusión no es un programa, sino una experiencia encarnada.

Descripción de los resultados parciales o finales

A partir del desarrollo de las diez sesiones de trabajo colaborativo con docentes de la Zona Escolar 144, es posible identificar resultados parciales que reflejan una transformación en curso, tanto en el plano personal como en el profesional de los participantes. Estas transformaciones no pueden medirse exclusivamente con indicadores cuantitativos, sino que deben comprenderse desde una lógica interpretativa y situada, tal como lo propone la fenomenología pedagógica de Van Manen (2003), en donde la experiencia del maestro se constituye como fuente legítima de saber.

Uno de los logros más significativos ha sido el reconocimiento por parte de los docentes de sus propias trayectorias como elementos constitutivos de su práctica inclusiva. Esta valoración de la historia personal, muchas veces relegada o negada por la cultura escolar oficial, permitió abrir espacios de autoconocimiento, sanación y resignificación del rol docente. En palabras de varios participantes: "Nunca había hablado de mí como parte de lo que enseño", o "me doy cuenta que mi historia también educa".

Este reconocimiento ha tenido un impacto directo en la autoestima profesional, ya que los docentes han comenzado a mirar su práctica con mayor dignidad, comprendiendo que sus emociones, miedos e intuiciones no son debilidades, sino dimensiones que pueden ser transformadas en potencia pedagógica. Como plantea Martín-Baró (1990), no hay liberación pedagógica sin liberación del sujeto que educa.

En el plano pedagógico, los participantes han iniciado la aplicación de secuencias didácticas inclusivas codiseñadas durante las sesiones. Estas propuestas están enfocadas en integrar contenidos escolares con saberes comunitarios, favorecer el trabajo cooperativo, adaptar estrategias a distintos niveles de desarrollo y fomentar la participación de las familias como aliadas pedagógicas. Aunque aún se encuentran en fase de aplicación y ajuste, ya se han identificado beneficios preliminares: los alumnos muestran mayor interés y participación, y los docentes reportan sentirse más conectados emocional y culturalmente con sus grupos.

En el ámbito comunitario, algunos maestros han comenzado a reconfigurar el vínculo con las madres, padres y abuelos de los niños y niñas, van reconociendo en ellos una fuente valiosa de conocimiento. Al abrir las puertas del aula al diálogo intergeneracional, se ha fortalecido la identidad cultural de los alumnos y se ha generado un ambiente más inclusivo y respetuoso de la diversidad.

Sin embargo, también se han presentado dificultades importantes. La principal ha sido la falta de tiempo y condiciones institucionales para sostener procesos de reflexión profunda dentro del horario laboral. Muchos docentes expresan que el sistema sigue exigiendo resultados estandarizados, formatos homogéneos y evidencia inmediata, lo que genera tensiones entre lo que se quiere construir y lo que se espera formalmente. Asimismo, se evidenció la falta de acompañamiento técnico-pedagógico, ya que ni los supervisores ni las figuras de asesoría curricular han recibido formación específica para contextos multigrado.

Otra dificultad ha sido el trabajo con emociones profundas, que si bien permitió avances significativos, también removió experiencias dolorosas que no siempre pudieron ser acompañadas con el tiempo y contención deseada. Esto plantea un reto metodológico y ético para futuras fases del proyecto, donde será necesario diseñar espacios de seguimiento emocional más sostenido.

A pesar de estas limitaciones, la experiencia ha demostrado que la inclusión no es un resultado técnico, sino un proceso profundamente humano. Una de las reflexiones compartidas que condensa el espíritu del proyecto fue pronunciada por una docente participante: "Lo que más me transformó no fue el taller, fue saber que mi historia también importa, que no estoy sola, y que puedo enseñar desde ahí".

En este sentido, los resultados preliminares invitan a seguir profundizando en una pedagogía de la inclusión que sea ética, espiritual, situada y transformadora. Siguiendo a Paulo Freire (1970), no se trata de "integrar a los diferentes en la misma lógica", sino de construir una escuela donde la diferencia sea reconocida, respetada y celebrada como fuente de conocimiento y justicia.

La intervención continúa en proceso de sistematización y análisis, lo que permitirá consolidar en futuras fases las propuestas surgidas, fortalecer las prácticas pedagógicas aplicadas y construir una red de colaboración docente que perdure más allá del espacio académico. En este camino, la inclusión no se presenta como una meta final, sino como un horizonte ético que guía el andar de los maestros multigrado en su lucha cotidiana por enseñar con sentido, con cuerpo y con dignidad.

Cuadro 1

Ejes temáticos de la intervención y acciones desarrolladas

Eje temático	Acciones realizadas	Propósito formativo
1. Trayectoria personal y profesional	Narrativas de vida, líneas del tiempo, mapas emocionales	Reconocer al docente como sujeto epistémico y emocional
2. Inseguridades y retos personales	Círculos de confianza, escritura reflexiva, dramatización de experiencias	Resignificar el miedo y la inseguridad como punto de partida para la inclusión
3. Codiseño de prácticas inclusivas contextualizadas	Construcción de secuencias didácticas, análisis del currículo, socialización entre pares	Crear propuestas pedagógicas situadas en la diversidad y en los saberes comunitarios
4. Reconstrucción ética y espiritual del rol docente	Lecturas críticas, reflexión ética, diálogo sobre espiritualidad pedagógica	Fortalecer una pedagogía del cuidado, la justicia y el vínculo con la comunidad

Cuadro 2

Avances parciales identificados en la intervención

Dimensión	Indicadores emergentes
Personal/emocional	Reconocimiento de la historia propia como fuente de sentido pedagógico
Profesional	Mayor seguridad en la toma de decisiones didácticas en contextos multigrado
Pedagógica	Inicio de implementación de secuencias inclusivas adaptadas al entorno y la cultura local
Comunitaria	Mayor apertura hacia la colaboración con padres, madres y actores de la comunidad
Epistémica	Valoración del saber docente como conocimiento legítimo y situado

Tabla 1

Cronograma de la intervención educativa

Sesión	Mes	Temática central	Actividad principal
1	Agosto	Presentación, escucha activa e introducción a las trayectorias	Círculo de palabra, narrativas personales
2	Septiembre	Reconocimiento emocional del ser docente	Mapa emocional, escritura reflexiva
3	Octubre	Inseguridades en la práctica profesional	Sociodrama, lectura colectiva
4	Octubre	Identidad docente y sentido ético	Construcción del "yo soy docente porque..."
5	Noviembre	Análisis del contexto y diversidad en el aula multigrado	Cartografía del entorno escolar
6	Noviembre	Introducción al codiseño didáctico inclusivo	Lectura y análisis del currículo oficial
7	Diciembre	Diseño de secuencias didácticas inclusivas	Trabajo en equipos, asesoría entre pares
8	Enero	Aplicación de propuestas en aula	Registro de experiencias en bitácora pedagógica
9	Febrero	Ética, cuidado y espiritualidad en la docencia	Conversatorio con textos de Freire, Walsh y Boaventura
10	Marzo	Sistematización y cierre parcial del proceso	Puesta en común de aprendizajes y proyección de trabajo futuro

Referencias

Boaventura de Sousa Santos. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. CLACSO.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Martín-Baró, I. (1990). *Psicología de la liberación*. UCA Editores.

Penalva Buitrago, J. (2009). *Educación, ética y compromiso: hacia una pedagogía crítica del cuidado*. Revista *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 45–61.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: de la hermenéutica pedagógica a la pedagogía en acción*. Idea.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.

Desde la equidad en las condiciones hacia la igualdad en los aprendizajes. Un estudio comparado en Programas universitarios públicos de México y Colombia*

*Jeison Felipe Gómez-Sánchez***

Resumen

El presente proyecto de investigación propone superar la focalización en la cobertura y el acceso como principales indicadores de mejora en la educación superior, especialmente en contextos como México y Colombia. En su lugar, enfatiza la necesidad de asegurar el logro de los aprendizajes, reconociendo los distintos puntos de partida del estudiantado y la urgencia de generar condiciones equitativas durante sus trayectorias formativas. Desde esta perspectiva, se busca avanzar hacia una igualdad en el logro de los aprendizajes comprometidos en los perfiles de egreso.

Con base en ello, se plantea analizar las condiciones presentes en programas académicos públicos de educación superior en México y Colombia que favorecen dicha igualdad, incluso en contextos de desventaja socioeconómica. El estudio, enmarcado en la Educación Comparada, empleará el Análisis Cualitativo Comparado (QCA) para identificar configuraciones de condiciones en dos tipos de programas académicos de universidades públicas. A pesar de contar con poblaciones con características socioeconómicas similares, estos programas muestran resultados distintos en pruebas estandarizadas como EGEL (México) y Saber Pro (Colombia).

Las condiciones de análisis se fundamentan en la propuesta del Observatorio Regional para el Aseguramiento de la Calidad de la Equidad (ORACLE), e

* Línea temática: desigualdades al interior del sistema educativo.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Psicología (Psicología educativa y del desarrollo), V semestre. Universidad Nacional Autónoma de México.
jfgomez@comunidad.unam.mx

incluyen dimensiones como la gestión institucional, la docencia y la enseñanza con perspectiva de equidad. Se espera reconocer el potencial transformador de los programas universitarios en la reducción —y no reproducción— de desigualdades educativas, y visibilizar las condiciones que posibilitan una educación superior más equitativa.

Palabras clave: aprovechamiento escolar; desigualdad escolar; equidad educativa; análisis comparativo; educación superior.

Introducción

El debate público en América Latina y El Caribe experimentó un giro trascendental a fines del siglo XX, con la instalación de la noción de equidad en un contexto previamente dominado por una concepción igualitarista (Tedesco, 2012). Este cambio paradigmático también permeó la educación superior, focalizando los esfuerzos en la ya iniciada expansión de la cobertura y el acceso universitario, enmarcada en la búsqueda por la igualdad de oportunidades en sociedades caracterizadas por la estratificación social y las asimétricas posibilidades de movilidad ascendente.

Si bien la expansión de la matrícula universitaria sigue siendo un reto importante, la complejización de la noción de equidad y recientes cambios legislativos (como la Ley General de Educación Superior mexicana de 2021 y el Decreto 1330 de 2019 en Colombia) han hecho hincapié en que ofrecer las mismas oportunidades para ingresar a la educación superior no es suficiente cuando las poblaciones tienen puntos de partida divergentes, marcados por desigualdades socioeconómicas y por la calidad heterogénea de la formación recibida en niveles educativos precedentes.

Lo anterior implica la necesidad de ofrecer acompañamientos diversos y congruentes a lo largo de las trayectorias formativas para todas las personas. En este sentido, la igualdad se concibe como un horizonte o meta a alcanzar, donde la equidad se erige como la estrategia para "pavimentar el terreno", favoreciendo un tránsito que haga realizable ese objetivo final. La equidad educativa, por lo tanto, parte del reconocimiento de las diferencias, proponiendo acciones para lograr una igualdad fundamental (Demeuse et al., 2001; Hutmacher, 2001; López, 2005).

Dentro del amplio espectro de propuestas sobre los horizontes de igualdad en los sistemas educativos, el presente trabajo retoma la de Demeuse et al.

(2001), quienes organizan su s postulados considerando diferentes dimensiones tanto de la igualdad como de la equidad educativa. Dos de estas adquieren especial relevancia: las condiciones o medios ofrecidos a lo largo de la formación y el aseguramiento del logro de los aprendizajes. La primera centra la atención, desde una perspectiva de equidad, en los recursos materiales, simbólicos y de personal calificado que caracterizan la capacidad institucional para reconocer y acompañar las necesidades y características de la población universitaria. La segunda se sitúa como el punto de referencia igualitario al que se espera arribar al culminar un ciclo formativo, es decir, que todos/as los/as estudiantes, *ad portas* del egreso, dominen las habilidades o conocimientos esperados para los objetivos del subsistema educativo y de sus carreras profesionales.

El problema de investigación, por tanto, emerge de la identificación de la persistencia de brechas en el logro de los aprendizajes al egreso de la educación superior en México y Colombia, como una manifestación de la inequidad educativa. A pesar de los esfuerzos por ampliar la cobertura y el acceso, datos de evaluaciones como el EGEL en México y Saber Pro en Colombia, sugieren que existen brechas considerables en el logro de aprendizajes, pese a haber ingresado, permanecido e incluso egresado de la formación universitaria. Esta situación evidencia que la igualdad en el acceso no se traduce automáticamente en igualdad en el logro, lo que plantea interrogantes fundamentales sobre las condiciones equitativas que pueden favorecer el aprendizaje de poblaciones universitarias, especialmente aquellas con desventajas socioeconómicas, de manera que el subsistema cotribuya a reducir desigualdades en lugar de generar otras al interior de los espacios universitarios.

Relación con el estado del conocimiento

El estudio se inscribe en un área temática que reconoce la profunda interconexión entre la educación, la desigualdad social y la inclusión, así como sus implicaciones para el trabajo y el empleo. La literatura existente ha abordado históricamente las desigualdades en el acceso a la educación como un factor clave en la reproducción de las disparidades sociales. Sin embargo, una comprensión más reciente y compleja reconoce que las desigualdades persisten al interior del sistema educativo, manifestándose en la calidad de la formación y, crucialmente, en los resultados de aprendizaje.

Este trabajo se alinea con una línea de investigación que, superando la focalización exclusiva en la cobertura, dirige su atención hacia la equidad en las condiciones de aprendizaje como un factor determinante para alcanzar la igualdad en el logro de los aprendizajes. Se reconoce que ofrecer las mismas condiciones a poblaciones desiguales no garantiza aprendizajes. Por el contrario, se requiere una mirada que considere las diferencias en los puntos de partida y la implementación de estrategias y recursos diferenciados para nivelar el terreno y asegurar que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, alcancen los aprendizajes esperados.

El estudio también se relaciona con el movimiento de "escuelas eficaces", tradicionalmente enfocado en la educación básica, que busca identificar las características de instituciones que logran resultados académicos favorables en estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos. El presente trabajo busca extender esta perspectiva al ámbito de la educación superior, identificando programas académicos en México y Colombia que, a pesar de atender mayoritariamente a poblaciones con ciertas desventajas socioeconómicas, logran consistentemente resultados de aprendizaje satisfactorios en sus egresados. Esto contribuye a dar luces sobre la manera en que origen no siempre se traduce en destino, puesto que en el interludio las instituciones y los programas universitarios pueden contribuir a reducir brechas de desigualdad.

Objetivo general

Analizar las condiciones de Programas académicos públicos de Educación Superior en México y Colombia, que favorecen la igualdad en el logro de los aprendizajes al egreso en poblaciones con desventajas socioeconómicas.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las condiciones de Programas académicos de Universidades públicas en México y Colombia que favorecen la igualdad en el logro de los aprendizajes al egreso en poblaciones con desventajas socioeconómicas, en contraste con aquellos que no alcanzan los mismos resultados y cuyas poblaciones tienen características equivalentes?

Desarrollo

El presente trabajo de investigación se sustenta en un enfoque teórico que reconoce la distinción fundamental entre igualdad y equidad educativa, tal como lo señala Hutmacher (2001) y lo explicita López (2005). Mientras que la igualdad se refiere a ofrecer las mismas oportunidades a todos/as, la equidad parte del reconocimiento de las diferencias en los puntos de partida y aboga por la provisión de condiciones y apoyos diferenciados para que todos/as puedan alcanzar un horizonte común de igualdad. En el contexto de la educación superior, esta distinción es crucial para comprender por qué la expansión del acceso, aunque necesaria, no garantiza la igualdad en el logro de los aprendizajes, especialmente para poblaciones con desventajas socioeconómicas.

El marco teórico se nutre principalmente de la propuesta de Demeuse et al. (2001), retomada y adaptada por López (2005), que distingue diversas dimensiones de la igualdad y la equidad educativa. Para esta investigación, cobran especial relevancia las dimensiones de equidad en las condiciones para el aprendizaje que conllevan a favorecer la igualdad en los logros. La primera se centra en la necesidad de ofrecer recursos y apoyos que respondan a las diversas necesidades de los/as estudiantes, reconociendo sus asimétricos puntos de partida. La segunda se plantea como el objetivo final: que todas las personas en los espacios universitarios, independientemente de su origen, alcancen los aprendizajes comprometidos en sus perfiles de egreso con niveles de desempeño satisfactorios. El problema de investigación, tal como se explicitó en la introducción, radica precisamente en la brecha existente entre la igualdad en el acceso (que ha experimentado avances en México y Colombia) y la desigualdad persistente en el logro de los aprendizajes, lo que sugiere una insuficiencia en las condiciones ofrecidas para nivelar el terreno.

Este enfoque teórico se articula con los planteamientos del movimiento de escuelas eficaces. Si bien tradicionalmente enfocado en la educación básica, la lógica de identificar factores y condiciones que permiten a instituciones educativas obtener resultados positivos con poblaciones desfavorecidas resulta pertinente para la educación superior. El presente trabajo busca identificar aquellos programas académicos en universidades públicas de México y Colombia que, a pesar de atender mayoritariamente a estudiantes con desventajas socioeconómicas (característica asociada, según la literatura, a menores logros de aprendizaje), logran consistentemente la igualdad en el logro al egreso. Estos casos se

consideran oportunidades de aprendizaje para el sistema educativo en general, permitiendo identificar condiciones que podrían ser replicadas o adaptadas en otros contextos para reducir las brechas de inequidad.

Metodológicamente, la investigación se inscribe en el campo de la Educación Comparada, utilizando el método comparado y, específicamente, el Análisis Cualitativo Comparado (*QCA*). La elección del método se justifica por el interés en contrastar casos al interior de cada país (México y Colombia) y, de ser posible según los resultados a encontrar, entre ambos, con el fin de identificar tanto convergencias como divergencias en las condiciones que favorecen la igualdad en el logro. La comparación entre estos dos países latinoamericanos, que han experimentado procesos similares de expansión de la educación superior y enfrentan desafíos comunes en términos de equidad, enriquece el análisis y permite generar hallazgos relevantes para la región.

El *QCA* se adopta como una herramienta metodológica que permite un análisis configuracional, centrándose en la combinación de diferentes condiciones que pueden conducir a un determinado resultado (logro de aprendizajes). A diferencia de los métodos cuantitativos tradicionales que analizan el efecto neto de variables individuales, el *QCA* permite identificar múltiples caminos (equifinalidad) a través de los cuales se puede alcanzar el mismo resultado. Esto resulta particularmente adecuado para comprender la complejidad de los factores que influyen en el logro de aprendizajes en contextos educativos diversos.

Las condiciones de análisis que se consideran en esta investigación se basan en el marco propuesto por el Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE), específicamente a través de su instrumento EDO-EEES. Este marco identifica diversas dimensiones organizacionales que se consideran cruciales para la promoción de la calidad y la equidad en la educación superior, tales como el desarrollo de la docencia y la enseñanza, el desarrollo de la investigación, la vinculación con el entorno, la gestión institucional y las manifestaciones de la cultura institucional.

La calibración de estas condiciones se realizará considerando los estadios de desarrollo organizacional propuestos por ORACLE. Estos estadios permiten evaluar el nivel de implementación y la integralidad de las actuaciones orientadas a la equidad en cada una de las condiciones analizadas.

La recolección de información se realizará a través de la revisión documental, de políticas y programas de las instituciones seleccionadas, así como con

la realización de entrevistas semiestructuradas a diferentes actores relevantes de los programas universitarios, a saber: personal administrativo (como jefes o jefas de programa), personal docente y estudiantes o egresados/as. El análisis de la información recopilada mediante *QCA* permitirá identificar las configuraciones de condiciones que están presentes en aquellos programas académicos que logran consistentemente la igualdad en el logro de los aprendizajes en poblaciones con desventajas socioeconómicas, contrastándolos con aquellos que no alcanzan los mismos resultados.

Consideraciones finales

En esta etapa del proyecto, si bien el análisis completo de los datos aún se encuentra en curso, es posible esbozar algunas consideraciones preliminares en torno a la postura teórico-metodológica asumida y su pertinencia para los objetivos planteados. La distinción teórica entre igualdad y equidad educativa, fundamentada en Hutmacher (2001) y López (2005), se ha mantenido como un eje central para comprender la problemática de la desigualdad en el logro de aprendizajes pese a los avances en el acceso a la educación superior. Los resultados iniciales de las evaluaciones EGEL en México y Saber Pro en Colombia parecen reforzar la necesidad de esta diferenciación, al evidenciar que un mayor acceso no se traduce automáticamente en resultados homogéneos, especialmente para poblaciones con desventajas socioeconómicas.

La adopción del marco de Demeuse et al. (2001), con su énfasis en la equidad en las condiciones y la igualdad en los logros, ha resultado útil para focalizar la investigación en las condiciones ofrecidas por los programas académicos como posibles mediadores entre los puntos de partida heterogéneos de los/as estudiantes y su desempeño al egreso. La identificación de programas que, aparentemente, logran resultados satisfactorios con poblaciones desfavorecidas se alinea con la lógica del movimiento de escuelas eficaces, sugiriendo que existen factores específicos a nivel programático que pueden contrarrestar las tendencias generales.

Metodológicamente, la Educación Comparada y el uso del método comparado y *QCA* se presentan como enfoques promisorios. La posibilidad de analizar configuraciones de condiciones en lugar de variables aisladas permite una comprensión más holística de los factores que influyen en la igualdad en el lo-

gro. La selección de casos contrastantes dentro y entre México y Colombia busca generar varianza en el resultado, lo cual es crucial para el análisis con *QCA*.

Las condiciones de análisis derivadas del marco de ORACLE, han proporcionado una estructura para la recolección de datos. Las entrevistas preliminares y la revisión documental inicial sugieren una variedad en los estadios de desarrollo de estas condiciones entre los programas seleccionados, lo que anticipa la posibilidad de identificar configuraciones específicas asociadas a un mayor logro de aprendizajes, especialmente en poblaciones desfavorecidas a nivel socioeconómico.

No obstante, es importante señalar que el análisis con *QCA* requiere una calibración rigurosa de las condiciones, un proceso que se encuentra en robustecimiento, con la expectativa de que los resultados finales permitan ofrecer una comprensión más profunda sobre las condiciones que favorecen la equidad educativa y aproximan a la igualdad en el logro de aprendizajes en la educación superior colombo-mexicana.

Referencias

Collier, D. (1991). El método comparativo: dos décadas de cambio. En Sartori, G. & Morlino, L. (Eds.), *La comparación en las ciencias sociales* (51-75). Alianza Universidad.

Castillo, P. (2017). Introducción. En Medina, I., Castillo, P., Álamos-Concha, P., y Rihoux, B. (Eds.), *Análisis Cualitativo Comparado (QCA)* (7-20). Madrid - Centro de Investigaciones Sociológicas.

Castillo, P. & Álamos-Concha, P. (2017). Conceptos básicos de QCA. En Medina, I., Castillo, P., Álamos-Concha, P., y Rihoux, B. (Eds.), *Análisis Cualitativo Comparado (QCA)* (21-52). Madrid - Centro de Investigaciones Sociológicas.

Decreto 1330 de 25 de julio de 2019, Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Demeuse, M., Crahay, M. & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. En Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N. (Eds.), *In pursuit of equity in education* (65-92). Kluwer Academic Publishers.

Hutmacher, W. (2001). Curriculum and Equity: A critical review. En Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N. (Eds.), *In pursuit of equity in education* (15-32). Kluwer Academic Publishers.

Ley General de Educación Superior. Por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. 20 de abril de 2021. D.O. No. 20/04/2021. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano.* Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO.

Sartori, G. (1991). Comparación y método comparativo. En Sartori, G. & Morlino, L. (Eds.), *La comparación en las ciencias sociales* (29-49). Alianza Universidad.

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina, 1a ed*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica - Universidad Nacional de San Martín.

El papel del directivo de educación especial en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela regular*

*Ana Victoria Báez Mendoza***

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar el papel de los directivos de los servicios de educación especial en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela de educación básica regular. Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño de investigación de estudio de caso. Para la recolección de datos se emplearon la entrevista semiestructurada, la observación participativa y el análisis documental. El muestreo fue no probabilístico, por conveniencia y de casos típicos, considerando un grupo de 6 directivos de Educación Especial pertenecientes a una zona escolar ubicada en los municipios de Juárez y Cadereyta, en el estado de Nuevo León, la cual está conformada por cuatro Unidades de Educación Inclusiva (UDEI) y dos Centros de Atención Múltiple (CAM). Los resultados indican, de manera preliminar, que hay una correspondencia entre lo que dicen hacer los directivos y los principios del liderazgo inclusivo, ya que resaltan la importancia de coincidir en el enfoque inclusivo de la educación, de colaborar activamente con los profesores y la familia para lograr el acceso de los alumnos con discapacidad a la escuela regular, a través de la vinculación institucional y la gestión de los recursos necesarios, así como la capacitación y sensibilización a la comunidad educativa. Se concluye que el directivo de educación especial es un agente de cambio cuyo modelo de dirección está basado en el acompañamiento pedagógico.

Palabras clave: papel del director, educación especial, inclusión.

* Línea temática: 3. Estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, 6° Semestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 192.
anavictoria3a@hotmail.com

Introducción

Conducir una escuela es una labor compleja, los directivos escolares llevan a cabo muchas funciones con la finalidad de lograr que la escuela sea un espacio para el aprendizaje, donde se garantice el derecho a la educación. El fortalecimiento de la gestión y el liderazgo del director es primordial para favorecer la participación de todos los miembros del colectivo escolar en la configuración de una cultura basada en la colaboración y confianza que permita la formación de los alumnos en un ambiente sano, ordenado y seguro para todos. El rol del director es determinante en el proceso de entender y asumir la atención a la diversidad en la escuela (Gómez-Hurtado, 2013). Para lograrlo es necesario que el director asuma un liderazgo inclusivo que propicie el desarrollo de una cultura escolar inclusiva, gestione metodologías activas y se adecúe a una cultura profesional integral y de colaboración (Fernández y Hernández, 2013), lo cual es esencial en los servicios de educación especial, debido a que el trabajo que se realiza está basado en la interdisciplinariedad.

Las investigaciones encontradas al respecto versan sobre: el análisis de los discursos para explicar la educación inclusiva en los diferentes niveles de educación básica (Cruz y Tecaxco, 2018); el liderazgo directivo como promotor de mejores resultados de aprendizaje en alumnos de secundaria con alta vulnerabilidad (Romero, 2020); los significados del liderazgo como elemento para favorecer el desarrollo de prácticas y culturas inclusivas (Sotomayor et al., 2020); las estrategias y prácticas que se desarrollan en escuelas de educación básica para construir una cultura inclusiva (Rodríguez et al., 2020); las actitudes, concepciones, liderazgo y buenas prácticas promovidas por los directores de centros de Educación Infantil y Primaria para atender alumnos con necesidades educativas especiales (Romero-Gracia y Gómez-Hurtado, 2021); las repercusiones del perfil del director de primaria en las prácticas de gestión educativa para fomentar entornos educativos inclusivos. (Chen-Quesada et al., 2022); las características de la gestión directiva de escuelas primarias y secundarias que se autodefinen como inclusivas (Medina, 2023).

Como puede observarse, la literatura revisada está vinculada con los estilos de gestión y liderazgo, así como las prácticas llevadas a cabo por los directivos de escuelas regulares de educación básica para favorecer la inclusión educativa, sin embargo, dejan de lado el papel que juegan los directivos de los servicios de educación especial en la promoción de entornos inclusivos. Una situación

que se vive con frecuencia cuando se busca integrar a un alumno con un diagnóstico de discapacidad en las escuelas preescolares o primarias es la negativa de inscripción, sobre todo en aquellas escuelas que no se cuenta con el servicio de apoyo de las Unidades de Educación Inclusiva (UDEI), y por increíble que parezca existen escuelas que aun contando con personal de educación especial rechazan alumnos sin conocer a detalle la situación del alumno, argumentando el cupo como motivo principal, es en estos escenarios en donde surge la interrogante sobre cuál es el papel del directivo de los servicios de educación especial en la promoción de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación básica regular.

Para abordar este problema, se plantea como objetivo general analizar el papel de los directivos de los servicios de educación especial en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela de educación básica regular, identificando los principales desafíos y las buenas prácticas para garantizar una integración exitosa, con el fin de generar recomendaciones que favorezcan la transformación de las prácticas educativas; de dicho objetivo se desprenden las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las responsabilidades y competencias del directivo de los servicios de educación especial en el marco de la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares? ¿Qué acciones llevan a cabo los directivos de los servicios de educación especial para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la escuela regular? ¿Cuáles son los retos que enfrentan los directivos de los servicios de educación especial en su labor para promover una inclusión efectiva? ¿Cuáles son las prácticas directivas más efectivas para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares?

Desarrollo

El enfoque teórico de esta investigación está sustentado principalmente en las teorías del liderazgo educativo y la gestión escolar, con un énfasis particular en el liderazgo inclusivo. La gestión escolar proporciona un marco para comprender cómo los directivos planifican, organizan, dirigen y evalúan las acciones necesarias para alcanzar los objetivos de inclusión, considerando el contexto específico y los recursos disponibles (Ruiz y Chen, 2021). Se considera que el liderazgo del directivo es un factor determinante para la creación de escuelas inclusivas, ya que influye en la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y la co-

laboración entre los diferentes actores de la comunidad educativa (Fernández y Hernández, 2013; Gómez-Hurtado, 2013). El liderazgo inclusivo se caracteriza por la visión compartida de la inclusión, el compromiso con la equidad y la justicia social, la promoción de la participación y la colaboración, y la capacidad de generar las condiciones para que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, puedan aprender y desarrollarse plenamente (Ryan, 2016; Valdés, 2018). Se considera que el liderazgo inclusivo no se limita a la figura del directivo, sino que se distribuye entre los diferentes actores de la comunidad educativa, siendo el directivo de educación especial un agente clave en esta distribución y en la articulación de esfuerzos.

Asimismo, se tomaron en consideración los principios fundamentales de la educación especial y la inclusión educativa. La educación especial se concibe como un conjunto de recursos y apoyos especializados destinados a atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes con discapacidad. La inclusión educativa, por su parte, se entiende como un proceso que busca garantizar el derecho de todos los estudiantes a participar y aprender juntos en las escuelas regulares, eliminando las barreras que limitan su presencia, participación y aprendizaje (Soto, 2003; UNESCO, 2023).

El presente estudio se sustenta en un enfoque metodológico de carácter cualitativo, el cual se considera el más adecuado para explorar en profundidad las experiencias, las perspectivas y las prácticas de los directivos de educación especial en relación con la inclusión educativa (Sandín, 2003). La investigación cualitativa permite una comprensión holística del fenómeno estudiado, atendiendo a la complejidad de las interacciones y los significados construidos por los participantes en su contexto natural (Álvarez-Gayou, 2009; Bautista, 2021; Behar, 2008; Martínez, 2004)

Dentro del enfoque cualitativo, se adopta el estudio de casos como diseño de investigación (Stake, 1999). La elección de un diseño de estudio de casos permitirá analizar en detalle las particularidades de cada contexto, las estrategias implementadas y los desafíos específicos que enfrentan los directivos en diferentes realidades escolares.

La selección de la muestra fue no probabilística, específicamente un muestreo por conveniencia y de casos típicos, considerando un grupo de 6 directivos de Educación Especial que pueden ofrecer información relevante y representativa sobre el fenómeno estudiado, los cuales pertenecen a una zona escolar ubicada en los municipios de Juárez y Cadereyta, en el estado de Nuevo León,

la cual está conformada por cuatro Unidades de Educación Inclusiva (UDEI) y dos Centros de Atención Múltiple (CAM).

Para la recolección de datos, se utilizó una guía de observación de las prácticas realizadas por los directivos de educación especial y un guion de entrevista sobre las prácticas que realizan los directivos de los servicios de educación especial para promover la inclusión educativa, así como el análisis documental de aquellos registros, lineamientos, reglamentos, y documentación que los participantes mencionaron que utilizaban en su quehacer cotidiano.

El análisis de los datos se realizó con ayuda del programa ATLAS.ti, iniciando con un análisis temático de los contenidos de las transcripciones para luego llevar a cabo una codificación axial que permitió identificar las relaciones entre los diferentes temas.

Consideraciones finales

Hasta este momento, los resultados parciales del análisis de las entrevistas aplicadas a los directivos de los servicios de educación especial indican, de manera preliminar, que hay una correspondencia entre lo que dicen hacer y los principios del liderazgo inclusivo, ya que resaltan la importancia de coincidir en el enfoque inclusivo de la educación, de colaborar activamente con los profesores y la familia para lograr el acceso de los alumnos con discapacidad a la escuela regular, a través de la vinculación institucional y la gestión de los recursos necesarios, así como la capacitación y sensibilización a la comunidad educativa.

Con respecto a la primera pregunta de investigación relacionada con las responsabilidades y competencias del directivo de los servicios de educación especial para poder llevar a cabo su función e incidir en la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares, destacan aquí la implementación de políticas inclusivas que aseguren la participación de los estudiantes con discapacidad en las actividades escolares, así como la gestión de recursos, es decir, todas aquellas acciones para obtener recursos humanos, materiales y/o financieros que se requieren para poder funcionar adecuadamente.

Sobre las competencias necesarias para incidir en los procesos de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, los participantes señalan como una de las principales el liderazgo pedagógico, entendida como la capacidad de orientar y coordinar al personal docente para la correcta implementación de los diversos enfoques pedagógicos inclusivos, fomentando metodologías dife-

renciadas y adaptadas. Una competencia que va de la mano con la anterior es la colaboración y el trabajo en equipo. Se menciona también la promoción de un ambiente escolar inclusivo y el trabajo con la familia para lograr la integración.

La segunda pregunta de investigación corresponde a las acciones implementadas por los directivos de los servicios de educación especial para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la escuela regular, destacando la vinculación interinstitucional, que es entendida como la necesidad de establecer enlaces entre el servicio de apoyo que dirige y la escuela regular en la que se presta el servicio o se desea inscribir al alumno. También aparece la asesoría técnico-pedagógica como una labor del directivo en la que se brinda orientación al personal docente de apoyo y regular para que puedan realizar los ajustes y adaptaciones necesarias en el plan de estudios, en las estrategias de enseñanza y en la evaluación, a fin de asegurar la participación plena de todos los estudiantes.

Otras actividades que realizan son la formación y desarrollo profesional del personal, en las que capacitan a los maestros sobre inclusión y atención a la diversidad, así como la promoción de culturas inclusivas, realizando actividades y programas destinados a sensibilizar a la comunidad educativa sobre la diversidad y la inclusión; el seguimiento y evaluación del proceso inclusivo es una labor que también realizan los directivos.

La tercera pregunta de investigación se refiere a los retos que enfrentan los directivos de los servicios de educación especial en su labor para promover una inclusión efectiva. Uno de los obstáculos que aparece en sus discursos alude a las actitudes y creencias que tienen padres de familia y docentes con relación a la discapacidad, lo que influye en la atención que les brindan a los alumnos. La falta de capacitación es otra dificultad que perciben los participantes, al estar en contacto con el personal de las escuelas se han dado cuenta que no tienen herramientas para atender a los alumnos porque no tienen formación académica al respecto. Las barreras estructurales y físicas también son un impedimento para el acceso de los alumnos a la escuela que los directivos advierten. Muchas de las veces estos obstáculos están relacionados con la falta de recursos económicos destinados a estos rubros en las escuelas.

De lo revisado hasta el momento, se vislumbra al directivo de educación especial como un agente de cambio en quien recae la responsabilidad de hacer más fácil el camino hacia la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, cuyo modelo de dirección está basado en el acompañamiento pedagógico,

en el que se prioriza el diálogo, el trabajo colegiado, la horizontalidad, con un liderazgo que esté dirigido hacia prácticas que contribuyan a una educación pertinente, equitativa e inclusiva.

Para lograrlo se requieren procesos de formación que tomen en cuenta el conocimiento de la comunidad y el contexto de las escuelas que tienen a su cargo los directivos, y que contribuyan a la adquisición de herramientas para fortalecer sus habilidades para el acompañamiento y la asesoría, superando la visión de monitoreo administrativo que tradicionalmente se le ha dado a la función directiva, transformando con esto el rol de los directivos escolares para responder a las realidades que se viven en las escuelas y que requieren de una apertura intelectual, responsabilidad y honestidad, actitudes que Dewey señalaba como necesarias para llevar a cabo una acción reflexiva (Zeichner, 1993).

Se requiere la transformación del liderazgo directivo, para que éste que sea capaz de propiciar una cultura de la gestión del conocimiento, que permita enriquecer las prácticas y construir nuevos trayectos que transformen la cultura académica y directiva desde una visión holística y sustentable.

Los hallazgos podrían tener implicaciones significativas para la formación de directivos, el diseño de políticas educativas y el desarrollo de prácticas escolares más inclusivas.

En última instancia, se espera que esta investigación aporte elementos significativos para fortalecer el papel de los directivos de educación especial como agentes clave en la construcción de escuelas regulares que sean verdaderamente inclusivas, donde todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan la oportunidad de aprender, participar y desarrollarse plenamente.

Referencias

Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador

Bautista, C. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones.* Manual Moderno.

Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Shalom

Chen-Quesada, E., García-Martínez, J. y Ruiz-Chaves, W. (2022). *Gestión Educativa para la inclusión: Estudios de casos en escuelas de primaria*. http://hdl.handle.net/11056/23709

Cruz, R. y Tecaxco, B. (2018). El directivo escolar y la educación inclusiva: análisis desde el ángulo discursivo. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 2*(2), 43-79. https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/30.pdf

Fernández, J. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos, 35*(142), 27-41. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400003

Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes, 14*, 61-84. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/33747/1/Direccion%20y%20gestion%20de%20la%20diversidad%20en%20la%20escuela.pdf?sequence=1

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Medina, K. (2023). *La gestión directiva en instituciones educativas inclusivas de la Provincia de Córdoba, localidades de Sierras Chicas, en el periodo comprendido entre el 2019-2020* [Tesis doctoral, Universidad Católica de Córdoba]. Producción Académica UCC. http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/3807

Rodríguez, C., Acosta, A. y Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables: estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 59*(2), 4-26. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1025

Romero, C. (2020). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 19*(1), 83–103. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005

Romero-Gracia, N.y Gómez-Hurtado, I. (2021). Leadership and School Management to Attend to Students with Special Educational Needs. *International Journal of Educational Leadership and Management, 9*(2), 177-208. https://10.17583/ijelm.2021.6366

Ruiz, W. y Chen, E. (2021). Gestión Educativa en tiempos de pandemia: una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión. En J. Campos, J. Cascante, y W. Ruiz (Eds.). *Experiencias de Gestión Educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19* (pp. 40-46). Universidad Estatal a Distancia y Ministerio de Educación Pública. https://www.mep.go.cr/sites/default/files/experiencias-gestion-educativa.pdf

Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 3*(1). 1-17. https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf

Sotomayor, P., Hormazábal, J., Martínez, P. y Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción, 11*(1), 5-15. https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata

UNESCO. (2023, 13 de marzo). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know#:~:text=Un%20enfoque%20inclusivo%20de%20la,y%20necesidades%20de%20aprendizaje%20%C3%BAnicos.

Valdés, R. A., (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9*(16), 51-66. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339003

Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18007

Atención inclusiva de estudiantes con sordera: plan de intervención para el fortalecimiento docente*

*Walter Iván Reyes Lomelí***

Resumen

El presente estudio expone el diseño, desarrollo e implementación parcial de un plan de intervención educativa dirigido a docentes universitarios, con el objetivo de fortalecer la atención inclusiva de estudiantes con sordera en la Universidad Autónoma de Baja California, campus Mexicali. A partir de un diagnóstico institucional que evidenció la falta de formación específica en el profesorado respecto a la cultura sorda y la Lengua de Señas Mexicana (LSM), se estructuró una intervención en tres etapas: sensibilización, capacitación y colaboración profesional. En la primera fase se promovió la reflexión sobre la diversidad lingüística y la accesibilidad educativa mediante campañas informativas y charlas formativas. La segunda etapa consistió en la implementación de un curso virtual orientado a dotar al profesorado de información teórica y práctica para la atención educativa de estudiantes sordos. Finalmente, en la tercera etapa, se proyecta la conformación de una red docente para el intercambio de experiencias y recursos, con el fin de generar un espacio sostenible de mejora continua. Los resultados parciales obtenidos hasta el momento revelan una respuesta positiva del profesorado, así como el surgimiento de una comunidad de práctica en formación. Esta experiencia permite visibilizar el potencial transformador de las intervenciones educativas basadas en el respeto a la diversidad, la inclusión y la colaboración institucional.

Palabras clave: educación inclusiva, discapacidad auditiva, lengua de señas mexicana, docencia universitaria, formación docente.

* Línea temática: estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables. Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 80%.

** Doctorado en Estudios y Proyectos Socioeducativos. Universidad Autónoma de Baja California. walter.reyes@uabc.edu.mx

Introducción

En la actualidad, la educación superior enfrenta el desafío de garantizar una verdadera inclusión de estudiantes con discapacidad, particularmente aquellos con discapacidad auditiva. La Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en su campus Mexicali, ha registrado la presencia de estudiantes con sordera en diferentes programas educativos, lo cual representa una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas docentes y la necesidad de fortalecer la formación del profesorado en materia de inclusión.

El diagnóstico de necesidades que dio origen a esta propuesta de intervención reveló que, si bien existe disposición por parte del personal docente para atender la diversidad del estudiantado, persiste un desconocimiento generalizado sobre las características de la comunidad sorda, sus derechos lingüísticos, y el papel de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como medio de comunicación, identidad y acceso al conocimiento. En este contexto, se identificó como urgente la implementación de una estrategia integral de intervención que permitiera no sólo sensibilizar, sino también capacitar y acompañar a los docentes en el desarrollo de competencias inclusivas.

Esta intervención tiene como finalidad contribuir al desarrollo de una cultura institucional incluyente, donde el reconocimiento de la diversidad no sea únicamente un discurso, sino una práctica cotidiana sustentada en el respeto, la equidad y la justicia social. Tal como lo señala Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa implica transformar la cultura y las prácticas de las instituciones para atender la diversidad del alumnado en su sentido más amplio, favoreciendo la participación y eliminando barreras. Se parte de la convicción de que la inclusión de estudiantes con sordera no puede depender únicamente de sus esfuerzos individuales por adaptarse a un entorno que no ha sido diseñado para ellos, sino que exige un cambio estructural y actitudinal desde el ámbito docente.

El objetivo general de la intervención es diseñar e implementar una propuesta educativa dirigida al personal docente universitario, con la finalidad de fortalecer la inclusión de estudiantes con sordera a través de tres ejes: sensibilización, capacitación y colaboración profesional. De manera más específica, se busca: 1) sensibilizar a las y los docentes sobre la importancia de la educación inclusiva y la atención a la comunidad sorda; 2) desarrollar un programa de capacitación que brinde herramientas prácticas y conocimientos fundamentales

en torno a la atención educativa de estudiantes con sordera, y 3) establecer una red docente para el intercambio de experiencias, recursos y buenas prácticas.

La propuesta se desarrollará entre abril y septiembre del ciclo escolar 2025-1 y 2025-2, y estará dirigida a docentes de diversas unidades académicas de la UABC que atienden, o pudieran atender, a estudiantes con sordera. Esta intervención se estructura en tres etapas: la primera enfocada en la sensibilización; la segunda, en la formación docente mediante un curso virtual; y la tercera, en la creación de una red profesional colaborativa. La intervención considera el contexto institucional, la disponibilidad de recursos digitales y la necesidad de generar procesos sostenibles de transformación educativa.

Descripción de la experiencia de la intervención

Etapa 1: Sensibilización del Personal Docente en Educación Inclusiva

La primera etapa del plan de intervención tiene como objetivo central generar conciencia crítica y reflexiva en el personal docente universitario sobre las barreras comunicativas y actitudinales que enfrentan los estudiantes sordos en el contexto de la educación superior. Se busca promover en las y los docentes una disposición ética y profesional orientada hacia la apertura, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, y la empatía con las experiencias educativas de estudiantes con discapacidad auditiva.

Esta etapa contempla una serie de estrategias de información, formación y sensibilización, cuidadosamente diseñadas para incidir en el pensamiento y la práctica docente. En primer lugar, se diseñarán y distribuirán materiales informativos accesibles y visualmente atractivos, tales como infografías, folletos digitales, cápsulas audiovisuales y publicaciones breves. Estos recursos abordarán temáticas fundamentales como la historia y características de la comunidad sorda, el reconocimiento de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como lengua natural y vehículo de identidad cultural, la importancia de la comunicación accesible en el ámbito educativo, así como los marcos normativos que respaldan el derecho a la educación inclusiva de las personas sordas en México y en el ámbito internacional.

Dichos materiales serán difundidos a través de diversos canales institucionales que permitan su alcance masivo y sostenido: plataformas oficiales en redes sociales, correos institucionales dirigidos al personal académico, así como puntos de información ubicados en las unidades académicas. De esta forma, se espera que la información llegue de manera clara y continua a los espacios donde los docentes desarrollan su labor cotidiana. Una acción complementaria será la instalación de señalización inclusiva en espacios estratégicos de las facultades, tales como pasillos, salas de maestros, bibliotecas, aulas y centros de convivencia. Esta señalización consistirá en carteles ilustrados con palabras clave en LSM, acompañadas de imágenes y descripciones breves. Esta medida no sólo visibiliza la lengua de señas como un recurso legítimo y útil dentro del entorno académico, sino que también contribuye a familiarizar paulatinamente al personal docente con expresiones básicas de la LSM, facilitando así el inicio de procesos de comunicación más inclusivos.

Esta primera fase no sólo se plantea como un proceso informativo, sino como el inicio de una transformación cultural institucional, donde se reconozca a la comunidad sorda como parte de la diversidad universitaria y se asuma el compromiso colectivo de construir entornos educativos accesibles, equitativos y respetuosos de los derechos lingüísticos de todas las personas. La sensibilización es, por tanto, un primer paso indispensable para garantizar que las etapas posteriores de capacitación y colaboración docente se desarrollen en un clima de disposición y apertura al cambio.

Etapa 2: Diseño e Implementación de un Programa de Capacitación para la Atención Educativa de Estudiantes con Sordera

La segunda etapa del plan de intervención está orientada al fortalecimiento de las competencias docentes en el ámbito de la educación inclusiva, con énfasis en la atención a estudiantes con sordera. Su finalidad es ofrecer una formación contextualizada que permita al profesorado comprender las necesidades educativas de este sector del estudiantado.

Esta etapa contempla el diseño e implementación de un curso de capacitación con modalidad en línea, facilitando así la participación de docentes de distintas unidades académicas sin comprometer su carga laboral ni sus responsabilidades institucionales. El curso estará alojado en una plataforma institucional

de aprendizaje virtual, garantizando el acceso a los contenidos desde cualquier dispositivo con conexión a internet.

El programa de capacitación se estructura en cuatro módulos temáticos, cuidadosamente seleccionados a partir de los hallazgos del diagnóstico de necesidades, así como de la revisión teórica y normativa en materia de inclusión educativa y atención a la diversidad:

1. Educación Inclusiva para Personas con Sordera: En este módulo se abordan los fundamentos conceptuales y normativos de la educación inclusiva, haciendo énfasis en el modelo social de la discapacidad. Asimismo, se analizan las barreras que enfrentan los estudiantes sordos en la educación superior, así como las responsabilidades institucionales y docentes en la garantía de una educación accesible y equitativa.
2. Introducción a la Cultura Sorda: Este módulo tiene como objetivo aproximar al profesorado a los elementos distintivos de la comunidad sorda como grupo cultural y lingüístico. Se abordan aspectos como la identidad sorda, los valores y prácticas sociales, la relevancia de la LSM como lengua natural, y la historia de lucha por los derechos lingüísticos y educativos de las personas sordas en México. Se busca, con ello, fomentar una mirada respetuosa y centrada en la diversidad lingüística y cultural hacia la sordera.
3. Sugerencias para Comunicarse con una Persona Sorda. En este módulo se ofrecen estrategias concretas para establecer una comunicación efectiva con personas sordas en contextos académicos. Se brindan recomendaciones para la adaptación del lenguaje oral y escrito, el uso de apoyos visuales, la mediación con intérpretes de LSM, y la creación de ambientes comunicativos accesibles. También se analizan situaciones cotidianas en el aula que pueden representar obstáculos o facilitar la participación del estudiante con sordera.
4. Comunicación Básica en Lengua de Señas Mexicana (LSM): Este último módulo tiene un carácter práctico y está orientado a que las y los docentes adquieran un repertorio básico de señas en LSM, centrado en expresiones comunes del entorno educativo, tales como saludos, presentación personal, expresiones de cortesía, indicaciones frecuentes y frases útiles para la interacción inicial con estudiantes sordos. Este conocimiento se considera una herramienta fundamental para iniciar procesos de comunicación directa, más allá de la presencia o ausencia de intérpretes.

El curso estará diseñado bajo un enfoque pedagógico participativo y flexible, que combine diferentes recursos didácticos, como lecturas breves, glosarios visuales, ejercicios prácticos, foros de discusión y actividades de reflexión. También se contemplará la posibilidad de recibir tutoría personalizada en línea, con el fin de atender dudas y acompañar el proceso de aprendizaje de manera más cercana. Uno de los elementos innovadores de esta etapa será la creación de un repositorio digital de recursos educativos, donde los docentes participantes podrán acceder a materiales complementarios, tales como artículos científicos, guías pedagógicas, manuales de LSM y experiencias exitosas de inclusión educativa. Este repositorio será de acceso libre para toda la comunidad docente, favoreciendo la apropiación colectiva de los saberes generados durante la capacitación.

Esta segunda etapa representa una apuesta institucional por la formación de un profesorado competente, sensible y preparado para atender la diversidad en el aula, reconociendo que la inclusión no es una responsabilidad individual, sino un compromiso colectivo que requiere conocimiento, voluntad y acción coordinada.

Etapa 3: Creación de una Red de Docentes para el Intercambio de Experiencias y Buenas Prácticas

La tercera etapa del plan de intervención tiene como finalidad consolidar un espacio de diálogo, colaboración y fortalecimiento mutuo entre docentes universitarios comprometidos con la inclusión educativa de estudiantes con sordera. Esta fase responde a la necesidad de dar continuidad a los procesos de sensibilización y capacitación desarrollados en las etapas anteriores, promoviendo el acompañamiento profesional y la generación colectiva de saberes pedagógicos desde la práctica.

El propósito de esta etapa es facilitar el intercambio sistemático de experiencias, estrategias y recursos entre el profesorado, mediante la creación de una red de colaboración docente que funcione como comunidad de aprendizaje y como plataforma para la mejora continua de las prácticas inclusivas. La creación de esta red parte del reconocimiento de que el trabajo docente en contextos de diversidad requiere apoyo profesional constante. Enfrentar situaciones nuevas, adaptaciones curriculares, desafíos comunicativos o necesidades específicas de estudiantes sordos no puede depender únicamente del esfuerzo indi-

vidual, sino que debe ser acompañado por un entorno institucional que brinde respaldo, recursos y espacios de diálogo.

En este sentido, se contemplan tres líneas de acción prioritarias:

1. Organización de reuniones para el intercambio de experiencias: Se establecerán reuniones convocadas de manera formal por las autoridades académicas, en las que participen docentes que hayan formado parte del curso de capacitación o que manifiesten interés en integrarse a la red. En estas reuniones se compartirán casos de éxito, estrategias de enseñanza aplicadas en el aula, materiales desarrollados, dificultades encontradas y soluciones implementadas.
2. Activación de foros virtuales institucionales para el intercambio de ideas y resolución de dudas: Como complemento a las reuniones presenciales, se pondrá en marcha un foro institucional en línea que funcione como un espacio de comunicación abierta, accesible y constante entre las y los docentes integrantes de la red. Este foro contará con diferentes secciones temáticas, como estrategias didácticas inclusivas, adaptación de materiales, evaluación accesible, experiencias con intérpretes, preguntas frecuentes, entre otras.
3. Publicación de materiales y recursos en un repositorio virtual institucional: Se creará un repositorio digital de acceso abierto para la comunidad universitaria, que contenga recursos didácticos, materiales de apoyo y experiencias documentadas por los docentes participantes. Este repositorio incluirá: guías breves sobre comunicación inclusiva, glosarios visuales de LSM, videos educativos, estrategias de planeación inclusiva, adaptaciones curriculares, bibliografía especializada, y enlaces a cursos y conferencias relacionadas con la educación de personas sordas.

Esta tercera etapa busca articular esfuerzos individuales en una comunidad profesional que comparta el compromiso ético y pedagógico de garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin exclusión. La creación de una red docente colaborativa representa, en sí misma, una práctica inclusiva que reconoce el valor del trabajo colectivo, la diversidad de trayectorias docentes y el potencial transformador del diálogo y la cooperación entre pares.

Descripción de los resultados parciales o finales

A la fecha de elaboración de esta ponencia, se contará con una serie de resultados preliminares derivados de la implementación inicial del plan de intervención educativa titulado *Atención Inclusiva de Estudiantes con Sordera: Plan de Intervención para el Fortalecimiento Docente*. Si bien las tres etapas se encuentran aún en curso o en proceso de consolidación, los avances logrados permiten identificar señales alentadoras respecto al cumplimiento de los objetivos planteados, así como áreas de mejora que deberán atenderse de forma estratégica en las siguientes fases.

En términos generales, los primeros resultados han evidenciado una respuesta favorable del personal docente frente a las acciones de sensibilización emprendidas en la primera etapa. La participación y el interés expresado en torno al contenido de los materiales informativos sobre cultura sorda y LSM han superado las expectativas iniciales, especialmente en unidades académicas que actualmente cuentan con matrícula de estudiantes sordos. Esta disposición ha sido registrada no solo a través del número de asistentes, sino también en las evaluaciones diagnósticas aplicadas, donde una proporción significativa de docentes manifestó un creciente reconocimiento de la importancia de contar con entornos educativos accesibles y culturalmente sensibles.

Asimismo, el impacto simbólico de la colocación de señalización inclusiva en espacios universitarios ha sido altamente positivo. Varios docentes han expresado que la presencia de carteles en LSM no solo visibiliza a la comunidad sorda, sino que también contribuye a generar un ambiente institucional más inclusivo y reflexivo. Algunos comentarios recogidos a través de entrevistas abiertas destacan que estas acciones "invitan a repensar la forma en que nos comunicamos" y "hacen evidente que la inclusión es tarea de todos".

En lo que respecta a la segunda etapa, el programa de capacitación se encuentra actualmente en fase de implementación. Ya se ha concluido con el diseño curricular del curso, la estructuración de los módulos temáticos, la producción de materiales multimedia y la configuración del entorno virtual de aprendizaje. La inscripción de docentes ha superado la meta inicial, lo cual sugiere una creciente conciencia institucional sobre la necesidad de formarse en atención educativa a estudiantes sordos. Entre los resultados más relevantes en esta etapa, destaca la construcción de una comunidad docente en formación, caracterizada por la interacción en los foros de discusión, la solicitud de aseso-

ría personalizada y el entusiasmo con el que se han desarrollado los ejercicios prácticos del módulo introductorio. Esta participación anticipa un impacto positivo en el desarrollo de competencias inclusivas y una mayor disposición para aplicar los conocimientos adquiridos en el aula.

En cuanto a la tercera etapa, correspondiente a la conformación de la red de docentes, aún no se ha iniciado formalmente la operación del foro ni las reuniones semestrales previstas. Sin embargo, se han realizado sondeos preliminares entre los participantes del curso de capacitación, y los resultados revelan un alto interés por formar parte de una comunidad de práctica, intercambiar experiencias pedagógicas y acceder a un repositorio compartido de recursos sobre educación inclusiva y sordera. Esta disposición anticipa una buena recepción de la red docente como un espacio legítimo y útil para el acompañamiento profesional.

Desde una perspectiva integral, los resultados parciales permiten afirmar que la intervención está avanzando de manera sólida hacia la consecución de sus objetivos generales y específicos. Las actividades han generado un impacto positivo en la percepción del profesorado respecto a la inclusión de estudiantes sordos, y se han sentado las bases para una transformación institucional paulatina, pero sostenida.

A modo de reflexión general, puede afirmarse que el proceso de intervención ha puesto en evidencia una necesidad latente: la urgencia de que las universidades públicas mexicanas desarrollen políticas formativas que acompañen de manera sistemática a sus docentes en la construcción de entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos. Este tipo de proyectos no sólo benefician a estudiantes con discapacidad auditiva, sino que fortalecen la calidad educativa en su conjunto, promoviendo una docencia más reflexiva, empática y comprometida con la equidad.

Referencias

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (2.ª ed.). Madrid: FUHEM Educación.

Barreras psicosociales en la integración educativa de menores migrantes de retorno en una institución de educación básica de Mineral de la Reforma Hidalgo*

*Armando Vega Camacho***

Resumen

La presente investigación analiza las barreras psicosociales que enfrentan los menores migrantes de retorno en su proceso de reintegración al contexto escolar en Mineral de la Reforma, Hidalgo. A partir de un enfoque cualitativo y del estudio de casos, se exploran las barreras que dificultan su adaptación escolar, considerando dimensiones administrativas, sociales y culturales. El fenómeno migratorio de retorno implica rupturas identitarias y afectivas, que colocan a los menores en una situación de vulnerabilidad, situación donde la escuela deja de ser un espacio de acogida, convirtiéndose en excluyente, donde persisten prácticas discriminatorias, desconocimiento institucional y falta de acompañamiento. El estudio se sustenta en el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner y la teoría de la aculturación de Berry, lo que permite comprender cómo interactúan distintos niveles del entorno en el proceso de adaptación. Como propuesta, se plantea el desarrollo de una estrategia institucional contextualizada al nivel individual, comunitario y estructural, con énfasis en el fortalecimiento de capacidades docentes, la flexibilización de normativas y la promoción de entornos escolares inclusivos.

Palabras clave: migración, integración educativa, educación básica.

* Línea temática: consecuencias de las desigualdades educativas.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Maestría en ciencias de la Educación – 3° Semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ve313760@uaeh.edu.mx

Introducción

En las últimas décadas, la migración internacional ha adquirido nuevas formas y dinámicas que exponen, además del desplazamiento geográfico, un conjunto de transformaciones relevantes en cuanto a las identidades, vínculos y experiencias vitales de quienes la experimentan. Autores como Gandini, Lozano y Gaspar (2015), exponen que la migración de retorno se ha consolidado como un fenómeno de alto impacto en el contexto mexicano, distinguiéndose por el regreso de personas que, tras haber residido en el extranjero, retornan a su lugar de origen con la intención de reintegrarse a este contexto, ya sea de manera voluntaria o forzada. Entre esta población, los Menores Migrantes de Retorno (MMR) representan un grupo especialmente vulnerable, cuyo retorno plantea desafíos significativos para el sistema educativo nacional.

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2022), para inicios de la década se registraron más de 70,000 eventos de MMR en México, exponiendo una situación que, aunque fluctuante en cifras, mantiene su carácter estructural y prioritario. Por otro lado, el estado de Hidalgo, como entidad federativa, ocupa el decimotercer lugar en cifras de migrantes retornados según cifras oficiales del Consejo Nacional de Población (CONAPO) (2018), y presenta contextos sociales y escolares que demandan atención específica a los procesos de inclusión en el contexto escolar. Este proceso de reintegración implica el reingreso formal al sistema escolar, además de una reconstrucción o restablecimiento de vínculos afectivos, rutinas y readaptación a un contexto cultural que, aunque familiar en apariencia, muchas veces resulta ajeno y excluyente (Jacobo y Despagne, 2016).

La literatura especializada expone diversos factores capaces de afectar de forma importante la reintegración educativa de esta población. Panait, Hamann y Zúñiga (2016) destacan rupturas culturales e identitarias que experimentan los migrantes de retorno, mientras que estudios más recientes como el de Ramírez y Gómez (2023) revelan la persistencia de actitudes discriminatorias en el entorno escolar, carencias en la capacitación docente y deficiencias institucionales para responder a necesidades particulares. A pesar de estos aportes, las investigaciones centradas en las barreras psicosociales no son abundantes, es decir, aquellas relacionadas con aspectos emocionales, sociales, familiares y culturales que inciden en el proceso de adaptación de los menores migrantes al regresar al sistema educativo mexicano.

En este marco, la presente investigación se inscribe en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento en Estudios Sociales y Culturales en Educación del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, impartido en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y tiene como propósito analizar las barreras psicosociales que influyen en la reintegración de menores migrantes de retorno al contexto escolar, en aras de generar una propuesta de estrategias institucionales contextualizada que promueva su inclusión efectiva, a través de un enfoque cualitativo y la implementación de estudio de casos, atendiendo a las condiciones reales y situadas de esta población en el municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo.

Para alcanzar este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicosa lograr:

- Describir las características psicosociales de los menores migrantes de retorno en el contexto escolar de nivel básico.
- Examinar la influencia de la familia en el proceso de reintegración al contexto escolar.
- Identificar las barreras estructurales, normativas, didácticas y actitudinales que enfrentan los menores migrantes de retorno en su reintegración escolar.
- Diseñar estrategias educativas contextualizadas que faciliten la inclusión de menores migrantes de retorno en el ámbito escolar.

Mismos que se orientan a lograr responder las suguientes preguntas de investigación en concordancia:

- ¿Cómo influyen las barreras psicosociales en la reintegración de menores migrantes de retorno al contexto escolar?
- ¿Qué papel juegan la familia, la escuela y el entorno comunitario en su proceso de adaptación?
- ¿Qué barreras estructurales, normativas, didácticas y actitudinales enfrentan los menores migrantes de retorno en su proceso de reintegración al contexto escolar?
- ¿Qué estrategias educativas pueden implementarse para facilitar la inclusión escolar de los menores migrantes de retorno?

El supuesto central que guía esta investigación es que la reintegración escolar de los NNA migrantes de retorno no puede reducirse a una cuestión administrativa o académica, sino que debe ser comprendida como un proceso complejo, condicionado por factores estructurales, afectivos y culturales que demandan un enfoque integral, en este sentido partir de esta premisa es posible retomar lo expuesto por García y Burgueño (2018), quienes conciben que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, puede convertirse en un entorno de exclusión sobre todo al no contar con políticas, prácticas pedagógicas y capacidades institucionales para responder a la diversidad de trayectorias que hoy configuran las aulas.

Por ello avanzar hacia una educación inclusiva, real y contextualizada en el sistema educativo mexicano requiere articular marcos conceptuales desde políticas públicas con un enfoque teórico que emerge del campo de la investigación. En este sentido, resulta pertinente vincular las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), planteadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023) y las Barreras Psicosociales identificadas por Vargas (2018).

Ambos enfoques coinciden en que las barreras no radican en características individuales sujetos, sino en condiciones más complejas del entorno escolar, para la SEP, las BAP se clasifican en barreras normativas, estructurales, didácticas y actitudinales, articuladas con tres dimensiones de la inclusión educativa propuestas por Booth y Ainscow (2000): culturas, políticas y prácticas. Por su parte, Vargas (2018) enfatiza tres tipos de barreras que enfrentan los menores migrantes de retorno: administrativas (refiriendo a trámites, documentación o normativas rígidas), sociales (ligadas a relaciones intrapersonales), y culturales (asociadas a visiones homogéneas de la escuela, el lenguaje o identidades).

Se puede establecer una confluencia entre los factores ya descritos al considerarlo siguiente: en primer lugar, las barreras normativas descritas por la SEP guardan relación con las barreras administrativas, en tanto que ambas refieren a obstáculos derivados de marcos legales, políticas institucionales y procedimientos burocráticos que dificultan el acceso o permanencia en el sistema educativo. Asimismo, las barreras estructurales, entendidas como formas normalizadas de exclusión derivadas de la organización escolar, pueden vincularse tanto a las barreras administrativas como a las sociales, al reflejar una gestión escolar que escluye las trayectorias diversas y las necesidades particulares de una población con experiencia migratoria.

Por otro lado, las barreras didácticas y actitudinales descritas por la SEP se entrelazan con las dimensiones culturales y sociales pues implementar metodologías inflexibles, evaluar de forma estandarizada y no contar con enfoques pedagógicos multiculturales expresa una cultura escolar que no reconoce la pluralidad de trayectorias ni valora el bagaje cultural de los estudiantes migrantes, aunado a prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias ejercidas en el aula constituyen barreras actitudinales que afectan la experiencia de los MMR.

Utilizar un enfoque multirreferencial y multicultural permitirá que la investigación no solo coadyuve a visibilizar y caracterizar las barreras que obstaculizan el proceso de integración de los MMR, sino también construir una base sólida para la generación de una propuesta contextualizada a la institución y a las condiciones particulares de los casos analizados en el esfuerzo de contribuir al fortalecimiento de un ambiente educativo donde impere la inclusión y las perspectivas multiculturales.

Desarrollo

Enfoque teórico

El enfoque teórico-metodológico adoptado para el desarrollo del presente trabajo, parte de la necesidad de comprender la reintegración escolar de menores migrantes de retorno como un fenómeno multidimensional y multireferencial en el que interactúan y convergen factores individuales, familiares, escolares, sociales y culturales, por ello, asumir como eje articulador el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Urie Bronfenbrenner (1979), analizando los niveles de influencia desde el microsistema (familia, escuela) hasta el macrosistema (valores culturales, políticas públicas) su interación dinámica y afectación a la readaptación de los menores en su contexto de retorno.

Conceptos complementarios retomados de la teoría de la aculturación de John Berry (1997), aportan para entender el ajuste cultural vivido al transitar entre culturas, Berry identifica cuatro estrategias de aculturación: integración, asimilación, separación y marginación. En el caso de los MMR, pudiera entenderse que la estrategia más favorable es la de integración, pues permite mantener elementos de la cultura de origen y, al mismo tiempo, adoptar aspectos de la cultura local; sin embargo, factores adicionales del entorno escolar o social pueden resultar en formas de marginación, y en consecuencia no generar con-

diciones inclusivas que no valoren la diversidad multicultural y las experiencias adquiridas durante la experiencia migratoria y tras experimentar el retorno al país.

Enfoque metodológico

Un enfoque cualitativo resulta ideal para la presente investigación, pues permite la exploración profunda de experiencias, significados y perspectivas del sujeto, dentro de un contexto de estudio delimitado. De acuerdo con Creswell (2018), estos métodos son de utilidad para comprender el mundo a través de la mirada de los participantes, permite que opiniones y perspectivas orienten el análisis de los fenómenos, sobre todo en este estudios donde sobresalen aspectos sociales. Elegir el método cualitativo se justifica, considerando la necesidad de construir conocimiento para interpretar las experiencias migratorias y su influencia en aspectos de convivencia, que según Mertens (2024), debe incorporar relatos y percepciones personales da pauta a interpretaciones más ricas vislumbrando la percepción de las vivencias como factor de afección de la realidad.

El paradigma interpretativo o constructivista sustenta la presente investigación desde la premisa de que la realidad no tiene un carácter único y objetivo, sino que se construye mediante interacción social y significados personales. Creswell (2018) afirma que este paradigma destaca en estudios que buscan comprender fenómenos complejos que involucren experiencias personales y factores culturales, como es el caso de los menores migrantes de retorno. Mertens (2024) enfatiza la capacidad del paradigma para captar la subjetividad de las experiencias individuales, aspecto esencial en la comprensión de las percepciones acerca del proceso de adaptación y convivencia dentro de su contexto.

En este sentido, la postura de Mertens (2024) se torna relevante al destacar la utilidad del diseño transversal en estudios exploratorios que requieren un análisis contextualizado en especial al buscar obtener un retrato de las dinámicas actuales del fenómeno, sin involucrar una revisión longitudinal, capturando la información en un contexto temporal específico al momento de realizar la investigación. El alcance descriptivo-exploratorio considerado en este estudio, busca detallar y caracterizar experiencias y percepciones de los MMR, en términos de cómo estas afectan su convivencia. Hernández y Mendoza (2018) mencionan que los estudios descriptivos son necesarios cuando se pretende co-

nocer un fenómeno a detalle, especialmente si este no ha sido ampliamente explorado.

El enfoque y el diseño adoptado para la investigación se ha centrado en revisar las experiencias de MMR, quienes se encuentran inscritos en escuelas de nivel básico del municipio de Mineral de la Reforma, Hidalgo, y reslatar las voces de los actores involucrados en el proceso de reintegración al contexto escolar (menores, familia, docentes y autoridades educativas), al implementar entrevistas semiestructuradas. Para lo cual se estableció como principal criterio de selección casos de menores que hubieran vivido una experiencia migratoria en Estados Unidos y que se encontraran actualmente en proceso de reintegración al contexto escolar en nivel básico. De igual manera, se consideró un nivel homogéneo en cuanto a la edad de los participantes, grado escolar, lugar de origen, tiempo de estancia en el extranjero y condiciones familiares, en búsqueda de identificar patrones y matices específicos en función del contexto de vida de cada menor.

Instrumentos

Considerando los elementos metodológicos elegidos para la investigación, fue posible diseñar cuatro instrumentos de recolección de datos tipo entrevista semiestructurada, dirigidos a los distintos actores involucrados en el proceso de reintegración. La elección de estos instrumentos responde tanto a los objetivos específicos como a las dimensiones teóricas contempladas en el estudio: el modelo ecológico, las estrategias de aculturación y el marco de barreras psicosociales para la integración, dichas entrevistas fueron construidas con base en categorías previamente definidas, pero abiertas a la emergencia de nuevas voces y significados durante el proceso de aplicación. Estas categorías incluyen características psicosociales, barreras para la reintegración, percepción del proceso de integración, papel de la familia, acciones institucionales y experiencias migratorias.

Los instrumentos diseñados fueron los siguientes:

- Entrevista para menores migrantes de retorno: estructurada con preguntas adaptadas a la edad cronológica (siete años), centradas en sus emociones, experiencias escolares, relaciones sociales y percepción del entorno educa-

tivo, cuyo objeto recae en explorar las barreras desde la vivencia directa de los menores.

- Entrevista para padres de familia: orientada a reconstruir la ruta migratoria, los motivos del retorno, las dificultades del proceso de reintagración al contexto, el impacto emocional en sus hijos y el acompañamiento familiar en el proceso de reintegración.
- Entrevista para docentes: enfocada en la percepción del comportamiento y adaptación de los menores en el aula, estrategias pedagógicas aplicadas, dificultades observadas y el conocimiento institucional sobre protocolos de atención a migrantes.
- Entrevista para directivos escolares: dirigida a identificar los procedimientos administrativos aplicados, conocimiento normativo sobre atención a migrantes, acciones institucionales implementadas y las necesidades percibidas para mejorar la inclusión escolar.

Cada entrevista fue diseñada para recabar información contextualizada sobre el fenómeno investigado, respetando la perspectiva y el rol de cada participante dentro del sistema escolar. Al efectuar un análisis de los datos, se realiza mediante codificación temática y categorías construidas a partir de los marcos teóricos y del propio discurso de los participantes, dimensiones que se pretende dialoguen entre sí y con la estructura y fundamentos teóricos para su interpretación.

Análisis de la información

Las dimensiones en común de cada instrumento se realizarán tomando como eje central un análisis fenomenológico, debido a que las características de la investigación y del objeto de estudio concuerdan con los principios de dicho análisis. De acuerdo con Cresswell (2018), el análisis fenomenológico debe centrarse en aspectos esenciales relacionados con la experiencia de la persona, enfatizando en esta última la intencionalidad de dar conciencia de que la experiencia en sí contiene experiencias tanto externas como internas basadas en la memoria, la imagen y el significado.

Aunado a ello, Husserl (1990) expone que la fenomenología descansa en cuatro pilares fundamentales: primero, la temporalidad (enfocarse en el tiempo vivido), la espacialidad (considera el contexto donde se vivió), luego la cor-

poralidad (el cuerpo vivido) y, finalmente, la relacionalidad o la comunalidad (relación humana vivida), pilares que se ajustan a los elementos de interés de la investigación y la relevancia otorgada a la experiencia migratoria como fundamento de análisis.

Consideraciones finales

La presente investigación, a pesar de que AUN se encuentra en desarrollo, contribuirá a identificar de forma preliminar la complejidad inherente al proceso de integración de MMR al contexto escolar, mediante el análisis cualitativo de las narrativas obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas, con el propósito de evidenciar de manera preliminar la complejidad inherente al proceso de integración de MMR al contexto escolar. A través del análisis cualitativo de las narrativas obtenidas.

El marco teórico adoptado y los conceptos primordiales retomados del modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner y la teoría de la aculturación de Berry han resultado pertinentes en la tarea de lograr la comprensión de las interacciones entre los distintos niveles del entorno y la afección de dichas interacciones en la experiencia de reintegración educativa de los MMR. Este enfoque ha permitido una lectura compleja y situada de los procesos de inclusión y exclusión que viven los sujetos tras su retorno, así como de los mecanismos institucionales que los favorecen o limitan.

Los hallazgos preliminares ponen en evidencia la existencia de vacíos normativos, debilidades institucionales y prácticas escolares que, lejos de garantizar el derecho a una educación inclusiva, perpetúan dinámicas de desigualdad y exclusión. Los principales retos identificados son: la escasa preparación docente en temas de diversidad cultural, la rigidez de los procesos administrativos escolares y la escasa articulación entre los marcos normativos nacionales e internacionales dirigidos a proteger los derechos de las infancias en contextos de movilidad humana.

Los resultados obtenidos hasta esta fase, reafirman la hipótesis de que la reintegración educativa de los MMR debe abordarse como un fenómeno complejo, multidimensional y multicultural influido por factores estructurales e intersubjetivos. Se espera, como etapa siguiente de la investigación, el diseño de una propuesta de intervención institucional que considere la formación docente, la flexibilización normativa y la creación de entornos escolares inclusivos

y culturalmente pertinentes. Se espera que dicha propuesta contribuya a fortalecer políticas y prácticas que reconozcan y valoren la diversidad de trayectorias escolares derivadas de los procesos migratorios, favoreciendo así la construcción de sistemas educativos más equitativos, humanizantes y coherentes con los principios de justicia social.

Referencias

Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclsuión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf

CONAPO. (2018). Estadísticas sociodemográficas. Población migrante de retorno en México. Consejo Nacional de Población. https://www.gob.mx/conapo

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5ta ed.). SAGE.

Gandini, L., Lozano, F. y Gaspar, S. (2015). Migración de retorno en México. Tendencias, políticas y programas. Consejo Nacional de Población (CONAPO).

García, D. y Burgueño, L. (2018). Retorno y educación: Desafíos para el sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 40(160), 140–157.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (1ra Edición). McGraw-Hill.

Mertens, D. (2024). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (6th ed.). SAGE.

Organización Internacional para las Migraciones.(OIM) (2022). Panorama de la migración en México. Organización Internacional para las Migraciones. https://mexico.iom.int

Ramírez, C., y Gómez, A. (2023). Necesidades de integración de menores migrantes de retorno en Hidalgo: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 67–89.

SEP. (2023). *¿Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)?*. CDMX: Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_s2_Infografia_BAP.pdf

Stake, R. (2010). Qualitative research: Studying how things work. The Guilford Press.

Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. Notas para la Integración de los Retornados, No. 3. El Colegio de México. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf

Vargas, R. (2018). Inclusión educativa de migrantes de retorno: desafíos y propuestas. *Educación y Migración*, 12(2), 45–60.

Educación liberadora y formativa: foces, sentidos y experiencias desde una mirada etnográfica en un contexto de reclusión*

*Itzamná Arias Samperio***

Resumen

La educación en contextos de privación de la libertad enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos que impactan la inclusión y el derecho a la educación de las personas privadas de su libertad (PPL). Este estudio de caso etnográfico analiza las dinámicas educativas dentro de un CERESO de México, explorando cómo la teoría y la práctica se entrelazan. A partir de las observaciones sistemáticas registradas en un diario de campo durante tres meses se identifican algunas de las experiencias, testimonios y comentarios de los internos en relación a asesorías de distintas materias de educación básica y media superior. Se examinan aspectos respecto a la percepción de la educación como herramienta de emancipación. Los hallazgos evidencian la importancia de una gestión educativa flexible y contextualizada, así como la necesidad de fortalecer estrategias de inclusión que atienden a las desigualdades. Por tanto, la educación en prisión no solo contribuye a la reducción del rezago educativo, sino que también tiene un impacto en la construcción de identidades y en la reintegración social de los participantes. Se pretende aportar a la reflexión sobre la equidad de los sistemas educativos y resaltar la urgencia de políticas que garanticen educación de calidad para poblaciones en situación de vulnerabilidad, así como lo son las personas privadas de su libertad.

Palabras clave: acceso a la educación, inclusión educativa, educación liberadora, aprendizaje significativo, sujetos sociales.

* Línea temática: 3. Estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 65%.

** Maestría en Ciencias de la Educación (Tercer semestre). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ar361233@uaeh.edu.mx

Introducción

La educación está presente en múltiples escenarios, cada uno de ellos con sus particularidades específicas, sin embargo, de alguna manera se puede aprender en cada uno de ellos. Los Centros de Reinserción Social (CERESO) no son la excepción, dichas instituciones tienen la función de custodia y seguridad de las Personas Privadas de su Libertad (PPL), así como la Reinserción Social por medio de los pilares del trabajo, capacitación, salud, deporte y por supuesto educación.

El aprendizaje se vivencia mediante cursos, talleres y clases, que permiten a los PPL la adquisición de conocimientos, la utilidad de su tiempo y la satisfacción de hacer algo útil. Desafortunadamente este tipo de instituciones suele cerrar sus puertas a investigaciones, justificándose en la protección que dan a las PPL, pero la realidad es qué hay miedo de que reluzcan las precariedades, falta de recursos, entre otras situaciones que subsisten en los centros penitenciarios.

No obstante, a un nivel general, esta investigación no pretende hacer eso, sino que está centrada a la esfera de la educación, busca analizar cómo el asesoramiento educativo puede ser diseñado e implementado, para promover una educación emancipatoria desde una perspectiva integral, considerando las distintas dimensiones (pedagógica, institucional y personal) y de forma más específica se busca compartir los desafíos y limitaciones que enfrentaron los varones en reclusión durante los tres meses de *asesoramiento educativo* que pudieron recibir, mediante las observaciones y testimonios registrados y documentados en el diario de campo.

Se considera como caso etnográfico, porque se permitió el acceso de manera informal para dar las asesorías, sin embargo, cuando se solicitó el permiso de aplicación de entrevistas fue negado, no obstante; se logró rescatar las experiencias formativas de las PPL, mediante el recurso del diario de campo, fundamentado con la observación participante y el análisis construido a manera de bitácora que se rescataba sesión a sesión. A través de la mirada y perspectiva situada, se recuperan narrativas, comentarios y prácticas, manteniendo la privacidad y confidencialidad de los sujetos y el contexto específico, refiriéndose a ellos, con claves que reflejan el número de sujeto, sexo, rango de edad y escolaridad, al mismo tiempo que se protege su identidad, donde se comprende a la educación como un proceso condicionado, pero también una posibilidad de liberación y transformación personal.

Es empleado un sistema de codificación alfanumérico, cada código está compuesto por una serie de elementos que permite ubicar ciertos rasgos generales sin comprometer la identidad de los participantes, el primer número corresponde al orden en que se registró la interacción con el interno, la letra "M" indica el sexo masculino, el segundo número señala el rango de edad aproximado del participante, siguiendo la lógica: 2 para personas de 20 a 29 años, 3 para quienes tienen entre 30 a 39 años 4 para el rango de 40 a 49 años y así sucesivamente en intervalos de diez años, posteriormente se incluye una letra que hace referencia al nivel de escolaridad reportado; las letras empleadas para señalar el último nivel educativo fueron: "A" para analfabeta, "P" para primaria, "S" para secundaria, "B" para bachillerato y "U" para estudios universitarios, en los casos que no se logró obtener esta información se utiliza la letra "D" para indicar dato desconocido, y por medio de este sistema se recuperan comentarios anécdotas y aportaciones de estos varones privados de su libertad, cuyas voces constituyen el eje central del análisis cualitativo desarrollado en este trabajo.

Son contemplados los términos de acceso a la educación, así como inclusión educativa, para problematizar cómo algunas políticas o prácticas reflejan la vulnerabilidad que se vive en estos contextos. Asimismo el concepto de educación liberadora, vista como una oportunidad de transformación y de escape ante la opresión que muchos sujetos han sentido gran parte de su vida. Se vincula, el aprendizaje significativo que se interpreta de los testimonios de los PPL hacia nuevos pensamientos que se otorgan en el proceso formativo, contenidos y experiencias, es por ello que se les puede reconocer como sujetos sociales, ya que sus voces y trayectorias tendrían que ser consideradas en la creación e implementación de políticas, debido a que el cautiverio que viven, ligado al acceso a la educación, puede generar un cambio personal pero también social.

Desarrollo

La educación penitenciaria es compleja, debido a que dentro de la misma, se pueden abarcar diversas teorías y enfoques pedagógicos, críticos y sociales, además la falta de oportunidades en el país, reflejada en estadísticas de INEGI (2022) estiman que en México el 4.7% de la población, tiene dificultades para leer y escribir, lo que evidencia que aún falta mucho por hacer en materia educativa en beneficio de la población, y de igual forma indica que México sigue

siendo un país sin educación para todas y todos, donde solo unos cuantos salen beneficiados.

De acuerdo con Meneses y Bidaseca (2018) en alineación con Zinn (1980) las Epistemologías del Sur se centran en perspectivas y saberes de pueblos que han sido marginados u oprimidos, de esta forma se puede hacer cierta analogía con los centros de reclusión, sobretodo en cuestionar significados y desafiar aquellas narrativas dominantes , no aceptar lo impuesto por la supremacía dominante. De esta manera, las PPL al ser un grupo con oportunidades reducidas y en situación de vulnerabilidad, tienen voces e historias propias del contexto de reclusión, que necesitan ser rescatadas para entender las vivencias, políticas y educación en estos espacios pese a su impugnación.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos, señala que "resulta de primordial importancia entender que la prisión como medida aflictiva, debe tener como base el respeto de los derechos humanos" (CNDH, 2022), lo anterior indica que los organismos deben garantizar que los derechos que se tienen y están plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sean respetados y permitan a las PPL volver a ser partícipes de la sociedad, con ética y con honradez.

La educación dentro de estos contextos no tiene porque limitarse solo a una transmisión de conocimientos, sino que tendría que enfocarse en buscar una posible rehabilitación, reintegración y el desarrollo tanto académico como personal de los internos, tal como refieren Freire (1970), Puiggrós (1994) y Camors (2009).

El interno *16M5P* durante una sesión de clase expresó: "el problema de que mucha gente no quiere estudiar, es que no le ve utilidad, o no están acostumbrados a poner atención, por lo que se llegan a aburrir, pero yo me he dado cuenta que en los talleres que son más interactivos si hay mayor asistencia o con los profes que son más humanos dan más ganas de aprender".

El testimonio logra reflejar cómo la experiencia educativa, puede ir más allá de la mera instrucción formal, permitiendo un vehículo más profundo entre el aprendizaje y la vivencia personal. La mención hacia talleres más dinámicos y docentes con empatía coincide con una visión centrada del sujeto que promueve un desarrollo integral, y genera sentido a quien está aprendiendo. Así se pueden confirmar estas condiciones pedagógicas que influyen en la motivación y participación de los mismos en la inmersión a actividades educativas.

Autores como Freire (1970) mencionan el desarrollo de este enfoque donde la educación se puede llegar a visualizar como "educación liberadora y educación de transformación", debido a que nuevos conocimientos originan otras maneras de observar el entorno, más tratándose de miras educativas, una persona puede dejar de sentirse oprimido y creer que en verdad su vida, hábitos y situación puede llegar a mejorar, tal como anhelan las personas privadas de su libertad.

Durante una sesión, donde se abordaba formación cívica y ética, uno de los internos, *9M3S* expresó su enojo, de qué estando en prisión no podía ejercer la ciudadanía, después de una acalorada discusión e intercambio de opiniones, terminó la clase diciendo: " fíjate que yo no lo había visto de esa manera, realmente no había comprendido que las decisiones que tomamos en lo individual también pueden afectar de una forma a otros, yo aunque sé que ya no voy a salir ahora siento que puedo ser una mejor persona aquí dentro".

Éste testimonio evidencia un proceso de concientización que no sólo tiene un impacto a manera cognitiva, sino también en lo ético y lo relacional, debido a que el hecho en que se identifique una transformación personal, incluso sin la oportunidad de salir en libertad refleja que el acto educativo puede convertirse en un acto de humanización, y así se consolida la idea de qué la educación en prisión puede resignificar la existencia propia, incluso en esta condición.

De igual forma, Freire afirmó que "la educación problematizada dura busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad" (pág. 63) esto indica que una educación basada en el aprendizaje en problemas, puede lograr que los internos transformen su manera de ver el mundo, mediante un pensamiento más crítico despertando así su conciencia.

De acuerdo con el interno *4M4U*: "yo pensé que la clase de biología iba a estar aburrida, pero se me hace muy interesante cómo abordó esto de la genética, porque a través de estos ejercicios podemos intuir cómo se verá un animal, una flor, o una persona, me gustó llenar el cuadro de Punnet aunque al inicio no te entendía".

Esta afirmación muestra que el ejercicio no fue meramente técnico, sino que permitió al interno establecer conexiones con el mundo, y se reconoció la utilidad del conocimiento desde la perspectiva, crítica y contextualizada.

Dentro del CERESO, se busca promover la concientización de las personas privadas de su libertad, acerca de la situación que se encuentran atravesando, sin dejar a un lado las estructuras de poder que están inmersas en este

contexto de privación, propiciando así el entendimiento de la transformación personal que enfrentarán así como la necesidad social de la misma.

Algunas otras aportaciones como la de Hooks (1994) refieren a la importancia de considerar a la educación como liberadora, mencionando que esto se puede hacer cuando se toma en cuenta el pensamiento crítico y la equidad dentro de cualquier proceso educativo, por lo que podrían relacionarse a las estructuras de poder y opresión que son evidentes en el CERESO.

El interno *2M4P* mencionó: " aquí viene aprender quien le interesa, quien no va a seguir haciendo sus desmanes, a mí la verdad si me gusta participar en todo lo que puedo y no andar perdiendo el tiempo, porque ya estoy grande, habrá quien no le guste, o quien diga que nos obligan a participar, pero al final tiene su beneficio, pero los que están chamacos no entienden".

El testimonio revela una postura activa frente al conocimiento, una toma de conciencia de su valor, y un ejercicio de agencia que desafía las narrativas que suelen subestimar las capacidades de su intereses educativos en contextos carcelarios.

Por ejemplo, la teoría del constructivismo de Piaget (1969) plantea la importancia del aprendizaje activo y la interacción en el desarrollo del conocimiento para desarrollar la inteligencia, donde la define como "una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores", visto desde un contexto penitenciario se puede interpretar como la acción y participación de los internos para desarrollar nuevos conocimientos y estructuras cognitivas a través del pensamiento crítico y no la simple repetición.

El interno *19M5S* en alguna sesión refirió: " me gusta mucho que en estas clases aprendemos los nombres de cosas que ya sabíamos, y que ahora sabemos cómo nombrarlo porque por ejemplo todas las personas decimos exageraciones, y yo no sabía que se llamaban hipérbole, y también llegamos a decir una que otra palabra en inglés, y no sabía que eso era un anglicismo".

Este testimonio refleja cómo el aprendizaje se vuelve significativo cuando se relaciona con experiencias previas y como el interno reconoce su rol activo en la construcción del conocimiento en contraste con enfoques tradicionales basados en la memorización.

Por otra parte, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) introduce a la zona de desarrollo próximo (ZDP) y subraya la relevancia del contexto y la guía en el aprendizaje, los cuales son elementos fundamentales para compren-

der cómo las habilidades se desarrollan en cooperación, donde describe que la ZDP es considerada como una distancia entre el nivel de desarrollo que se puede alcanzar de manera individual, con apoyo de alguien o en colectivo(pág.86).

En una ocasión el interno *9M3S* llevó a la clase a su compañero *28M3A* y expresó lo siguiente: " oiga profe no sea mala onda, ojalá pudiera echarme el paro, es que aquí mi compa no sabe leer ni escribir, ya lo hice comprometerse a hacerlo, en la semana lo intenté apoyar, pero ahora sí que como no soy profe pues yo siento que usted puede ayudarle más, y es que si le hace falta este chavo, al menos saber lo básico, para que no lo hagan como quieran". Esta acción refleja no sólo la importancia del aprendizaje colaborativo, sino también la dimensión social del conocimiento, donde el vínculo entre pares puede potenciar el desarrollo individual y colectivo.

A un nivel más práctico, Ausubel (1978) habla del aprendizaje significativo, destacando la importancia de los conocimientos previos en la construcción de nuevos saberes, el menciona que para que este aprendizaje pueda darse es necesario que los nuevos conocimientos se logren relacionar con los previos, para una mejor retención así como comprensión, y esto puede observarse en el contexto de esta investigación, ya que los internos buscan una utilidad a lo que aprenden y cuando lo relacionan con algo con lo que ya se encontraban familiarizados el interés se vuelve mayor.

Tal es el caso del interno *18M4S*: "yo hubo un tiempo que estuve viviendo en Estados Unidos, y sí, lo aprendí a hablar el inglés, ahorita ya se me olvidaron algunas cosas, pero lo que si no hice fue escribirlo, y me gusta escuchar su clase, porque si comprendo varias cosas, sólo me hace falta aprenderme bien la formulita".

En esta experiencia se muestra como activar conocimientos previos facilita la incorporación de nuevos contenidos, generando una experiencia de aprendizaje más sólida comprensible y duradera que tendrá más significado para la persona en cuestión.

Además, la teoría experiencial de Dewey (1938) también aporta esta visión al promover una educación que no sólo enseña contenidos, sino que fomenta el desarrollo de habilidades y valores a través de experiencias significativas, debido a que cualquier experiencia puede ser educativa en la medida en que se resuelven problemas y se anticipa hacia lo nuevo que vendrá (pág.82), lo que permite a los internos valorar que harán al salir de reclusión y como sus nuevos conocimientos les acompañarán en el proceso.

En una de las últimas conversaciones con *2M4P* mencionó: " yo ya espero salir pronto, eso sí, me voy como un hombre nuevo, siempre he sido buena persona, pero a veces la vida nos pone en esta situaciones, menos mal he sabido aprovechar el tiempo".

Por lo que este testimonio confirma que el aprendizaje cobra sentido cuando responde a necesidades reales y que puede convertirse en una oportunidad para la reconstrucción de un proyecto de vida una vez que se puede salir de prisión o incluso continuando dentro de ella.

Consideraciones finales

De esta manera es que se puede expresar que la educación se caracteriza por ser una práctica compleja e interdisciplinaria que integra teorías, prácticas y métodos para promover una enseñanza adaptada y significativa, fundamentada en el contexto y necesidades de los estudiantes.

Se debe recordar que las personas privadas de la libertad son una población vulnerable, porque sus condiciones de vida son limitadas, no hay suficiente servicios ni acceso a oportunidades que comúnmente se tendrían en otros contextos educativos, Y muchas veces provienen de escenarios de pobreza, exclusión social y baja escolaridad que dificultan su situación en el CERESO.

En esta etapa del estudio etnográfico los resultados parciales muestran que la educación en contextos de reclusión debe adaptarse a trayectorias, intereses y necesidades de las personas privadas de su libertad. Estos testimonios que se recuperan en el escrito son sólo una pequeña muestra de qué el aprendizaje adquiere un sentido transformador y emancipador cuando se conecta con la motivación personal y la posibilidad de dimensionar otras oportunidades gracias a la educación, donde una celda o una barrera no puede impedir que la mente trascienda.

Por tanto, se reconoce la importancia de la flexibilidad para que los internos asuman un rol activo en su proceso formativo y se reconozcan saberes previos habilidades y aspiraciones y así favorecer la permanencia, el interés y la constancia en este tipo de contextos.

Referencias

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Ediciones Trillas. Recuperado de https://factorhumano.tripod.com/biblioteca/a_docencia/01subsumsion.doc

Camors, J. (2009). Educación social: Acto político y ejercicio profesional. Montevideo: ADESU.

CNDH. (2022). Personas Privadas de la Libertad. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=50087

Dewey, J. (1934). Arte como experiencia. Paidós.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (Ed. Siglo XXI). Siglo XXI Editores.

Hooks, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge. (Esta referencia no aparece en tu documento, se completa según formato APA estándar).

INEGI| Portal Ciudadano del Gobierno del Estado de México. (2022). https://edomex.gob.mx/alfabetizacion_edomex#:~:text=Alfabetizaci%C3%B3n%20en%20M%C3%A9xico,no%20saben%20leer%20ni%20escribir

Meneses, M. P., & Bidaseca, K. A. (2018). Epistemologías del Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Piaget, J. (1969). Psicología y pedagogía. Ariel. Recuperado de https://www.psicopsi.com/jean-piaget-psicologia-pedagogia/

Puiggrós, A. (1994). Imaginación y crisis en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Aique.

Vigotsky, L. S. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds. y Trad.). Harvard University Press.

Zinn, H. (1980). La otra historia de los Estados Unidos. Madrid: Hiru.

Scarfó, F. J. (2002). Educación y derechos humanos: una mirada desde América Latina. UNESCO.

Habitar el aula con oídos sordos. Una pedagogía de la diferencia ¿o de la indiferencia?*

*Israel Martínez Quiroz***

Resumen

Este trabajo de investigación discute el concepto de habitar como gesto filosófico de Martin Heidegger al recuperarlo como un modo fundamental de existencia humana en donde el ser humano no es un sujeto aislado que se relaciona con el mundo desde afuera, sino que es-en-el-mundo, es decir, se define por su relación con el entorno y con los otros.

Este trabajo de investigación busca repensar el concepto del habitar y escudriñarlo dentro de la práctica docente a la luz del pensamiento epistémico heideggeriano y, por tanto, discutir al aula como un espacio donde ocurre el encuentro con el conocimiento y con el otro; un espacio donde el docente no es visto como un agente separado quien dicta la clase sino como un sujeto que se subjetiva y se constituye a sí mismo al construir y habitar experiencias de aprendizaje con los otros.

A partir de repensar a Heidegger y mirar el concepto del habitar dentro de la práctica docente, este trabajo de investigación busca aterrizar el ejercicio filosófico particularmente en una disertación sobre la forma en que se habita la enseñanza de inglés a estudiantes sordos y dirigir los esfuerzos epistemológicos hacia la comprensión de las experiencias de los docentes y sus prácticas ante los desafíos que el trabajo con el sordo les ha plantado en su existencia dentro del aula.

Palabras clave: habitar, docente de inglés, estudiante sordo.

* Línea temática: estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Maestría en Investigación de la Educación – Segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Unidad Académica Chalco.
israel.martinez@isceem.edu.mx

Introducción

Una de estrategias fundamentales de la Política Educativa en México esta centrada en garantizar que las prácticas de inclusión y equidad sean el eje de actuación de todas las escuelas y niveles educativos en nuestro país, sin embargo, a pesar de que esto se ha promovido por varios años, aún no se pueden percibir grandes avances al respecto; por ejemplo, en el terreno de la atención a la discapacidad vista en la formación de docentes normalistas, aún no se identifica una propuesta estratégica en los planes y programas de estudio que verdaderamente responda a las necesidades de formación didáctica y pedagógica para la atención de estudiantes con alguna discapacidad física, sensorial o motriz; quienes, según Moreno (2021), enfrentan un rezago educativo que ha limitado su desarrollo personal, social y académico y que actualmente se refleja en la poca accesibilidad, acompañamiento e inclusión de las instituciones; Moreno (2021) enfatiza por ejemplo, que el trabajo educativo con los estudiantes sordos requiere una profunda preparación profesional pues "No se trata de una sola comunidad, hay diferentes condiciones en la comunidad sorda y todos esos grupos presentan diferentes necesidades educativas y el plan educativo no puede ser igual para todos" además de ello, Martínez (2017) sostiene que desde la perspectiva socioantropológica de la sordera, a diferencia de la médico - clínica, se ve a los niños y jóvenes sordos como una minoría lingüística comparable con otros hablantes no nativos del español, como lo son los pueblos indígenas.

Un punto toral que sienta las bases para la discusión filosófica y epistemológica de este trabajo de investigación, está centrado en la necesidad de comprender los fenómenos acontecidos en las prácticas de docentes normalistas de inglés al habitar el proceso de enseñanza a estudiantes sordos incorporados en escuelas de educación básica regular pues no existen antecedentes concretos o datos históricos de lo que ha ocurrido en relación a los procesos de enseñanza de inglés dirigidos a los estudiantes sordos incorporados en alguna escuela de educación básica regular en México ni de las coyunturas que han aparecido en términos de progresión o continuidad de los planes de estudios desde sus inicios hasta la fecha actual comenzando por los primeros intentos por acercar a los sordos a proceso formales de educación. Es importante destacar que, aunque se cuenta con cierta información que deviene de las investigaciones que se han realizado en México en torno a la atención educativa para personas sordas, éstas no permiten comprender los fenómenos que han ocurrido históricamen-

te en torno a la enseñanza del idioma inglés a estudiantes sordos; al respecto, Malpica (2005) plantea que:

> La educación para los sordos en México ha sido una muestra de la marginación social en la que se instala a la mayoría de los grupos excluidos de la sociedad. Los sordos al igual que todas las personas que han sido objeto de la educación especial parecieran que conforman un grupo sin historia. Pues los datos con los que se cuentan son escasos y fragmentarios y solo nos permiten tener un panorama parcial al respecto.

Todas estas aseveraciones se recrudecen al considerar que, en Latinoamérica, donde el dominio del inglés es cada vez más relevante, países como Colombia han mostrado un creciente interés en brindar a sus estudiantes sordos la oportunidad de aprender el idioma inglés. Estudios como el de Molina (2020) han profundizado en las experiencias educativas colombianas, buscando identificar estrategias efectivas para enseñar inglés a esta población, especialmente en el área de lectoescritura,

De igual forma y en el mismo contexto, Becerra (2018) realizó un análisis detallado de los procesos cognitivos y socioculturales involucrados en el aprendizaje del inglés escrito por estudiantes sordos. Su investigación, centrada en las estructuras gramaticales básicas del nivel A1 del Marco Común Europeo y enmarcada en las teorías de prácticas translingües de translingües de Canagarajah (2013) y García y Wei (2014), reveló cómo los estudiantes sordos no solo adquieren conocimientos lingüísticos, sino que también desarrollan estrategias personales y sociales para adaptarse a un nuevo idioma y cultura.

Finalmente, en Argentina se han realizado modificaciones a la Ley Federal de Educación de 1993 adicionando leyes y reglamentaciones que determinan la atención a las personas con discapacidad; en el capítulo II, Fines y Objetivos de la Ley número 26.206 de Educación Nacional, se establecen los lineamientos para los procesos de integración e inclusión de personas con discapacidad sosteniendo como objetivos de la educación común, el garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad así como el brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo

de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (Muñoz, 2015, pp. 96-97)

Un planteamiento oportuno en este punto de la problemática que se investiga, sería el mencionar que en México no existen estudios del mismo tipo ni teorías que coadyuven a visualizar el horizonte del conocimiento que se esta tratando en la investigación y que para la discusión filosófica y epistemológica, sería crucial intentar analizar como los docentes normalistas de inglés han vivenciado el proceso de enseñanza de inglés a estudiantes sordos incorporados en el contexto de la educación básica regular mexicana y para ello se requiere comprender lo que Martin Heidegger discute en sus conceptos de ser y tiempo y sus concepciones de habitar y con ello ver más allá del simple acto educativo. Ante estos escenarios se identifica una gran necesidad de conocer lo que han hecho los docentes de inglés para enseñar a las y los estudiantes sordos que han sido incorporados en escuelas de educación regular pues no existen antecedentes concretos documentados que aborden estos temas de manera clara y puntual.

Pregunta de investigación

La inclusión de estudiantes sordos en la escuelas de educación secundaria plantea importantes desafíos en los procesos de enseñanza de los contenidos enmarcados en los campos formativos y procesos de desarrollo de aprendizaje inherentes al plan de estudios para las escuelas de educación básica, especialmente en el campo formativo de lenguajes, el cual involucra una disciplina centrada en la enseñanza de la lengua extranjera inglés, donde la comunicación oral y auditiva tienen un rol central; en este contexto, es crucial comprender cómo los docentes de inglés que han egresado de alguna escuela normal han conducido sus prácticas pedagógicas para enseñar a estudiantes sordos incorporados en alguna escuela de educación básica regular.

Ante este panorama se plantea la siguiente pregunta de investigación que busca no solo identificar los retos a los que se han enfrentado los docentes de inglés al enseñar a estudiantes sordos, sino comprender cómo estos docentes han vivenciado o experimentado su labor en un entorno educativo inclusivo a partir de sus procesos de formación en una escuela normal.

¿Cómo han habitado los docentes normalistas de inglés, el proceso de enseñanza a estudiantes sordos incorporados en la educación básica regular?

Objetivos

El planteamiento de objetivos se convierten indudablemente en la base toral para la determinación de la construcción de la tesis de investigación; estos objetivos están construidos y orientados por una serie de acciones epistemológicas que se plantean como estrategia para dar sentido a la interrogante de la investigación.

Objetivo general

Comprender el habitar de los docentes normalistas de inglés al enseñar a estudiantes sordos integrados en alguna escuela de educación básica regular mediante la fenomenología trascendental y el análisis crítico del discurso.

Objetivos específicos

- Analizar los saberes didácticos y pedagógicos enmarcados en la formación normalista para enseñar el idioma inglés mediante la revisión teórica documental
- Analizar las particularidades de aprendizaje de inglés de los estudiantes sordos incorporados en alguna escuela de educación regular mediante el análisis teórico y la interpretación de la experiencia docente.
- Analizar los aspectos que convergen en el habitar de docentes normalistas de inglés para conducir sus procesos de enseñanza mediante el uso de entrevistas y guiones de observación.

Desarrollo

Para discutir el concepto de habitar, este estudio se apoya de las ideas que Martin Heidegger presenta en su conferencia *Construir, habitar, pensar* (Bauen, Wohnen, Denken, 1951), En su participación, Heidegger expresa su pensamiento sobre el ser humano y su relación con el mundo y enfatiza que el acto de habitar no se puede conceptualizar como un mero acto de vivir o residir en un lugar físico, sino una manera fundamental de ser y existir en el mundo.

Habitar como esencia del ser humano

Para Heidegger, el ser humano (Dasein) es un ser-en-el-mundo, lo que significa que su existencia está siempre relacionada con su entorno. Habitar no se reduce a ocupar un espacio, sino que implica un vínculo profundo con el mundo, una forma de cuidado y pertenencia.

Habitar y construir

Heidegger explica que solo podemos construir si ya habitamos de algún modo; es decir, no se trata de que primero construyamos casas y luego habitemos en ellas, sino que la construcción misma surge de nuestra necesidad de habitar el mundo de una manera significativa.

Habitar y el cuidado

Para Heidegger, habitar implica un cuidado (Sorge) por el mundo y por los otros; no es una mera permanencia en un lugar, sino una relación activa con lo que nos rodea. Este sentido de habitar se relaciona con su crítica a la modernidad, donde el ser humano ha perdido esta relación auténtica con su entorno; por lo tanto y considerando que Heidegger vincula el habitar con el cuidado (Sorge), entonces se puede concretar que enseñar no es solo un acto técnico, sino un compromiso con el cuidado del crecimiento del otro; esto es, el docente debe preocuparse no solo por el contenido, sino también por el desarrollo integral de los estudiantes, su bienestar emocional e intelectual a través de fomentar un ambiente de aprendizaje que respete la individualidad y el ritmo de cada estudiante.

El aula como un espacio habitado y no solo ocupado

Al considerar la perspectiva heideggeriana del habitar, se puede manifestar que el aula no es solamente un lugar físico o un conjunto de paredes donde ocurren las clases, sino un espacio habitado, donde surgen vínculos entre los seres humanos, el conocimiento y el mundo que les rodea.

Estas ideas implican que el docente no solo transmite información, sino que genera condiciones para que el aprendizaje sea una experiencia significativa

y viva al diseñar el aula como un espacio de diálogo, exploración y construcción compartida, en lugar de un lugar de imposición de contenidos.

Aprendizaje como un proceso de construcción y no solo de acumulación

Siguiendo la idea de que habitar precede a construir, el aprendizaje no se debe concebir como una simple acumulación de información que se vierte en el aula, sino como la construcción de un sentido del ser y el estar en el mundo y para ello los estudiantes deben ser verdaderos protagonistas en su proceso de aprendizaje y no solo receptores pasivos de información.

En cuanto al paradigma de la investigación, se ha establecido un trabajo bajo las orientaciones del enfoque cualitativo que propone Cerrón (2019) para investigaciones fenomenológicas, el cual orienta al investigador a estudiar la realidad considerando que su estructura típica sólo puede ser comprendida a partir del marco de referencia interna del sujeto que habita la experiencia respetando la concepción de la interacción de los sujetos con el contexto en que se desarrolla la investigación para lograr establecer patrones comunes, representaciones de posturas ideológicas en apego a la unidad, originalidad y totalidad que se percibe en la investigación.

Tipo de investigación

Este trabajo de investigación se efectuará bajo las orientaciones del método fenomenológico trascendental y de la teoría del análisis crítico del discurso; las ideas que apoyan la selección del tipo de investigación se basan en la orientación fenomenológica de Edmund Husserl, proponiendo un enfoque interpretativo para comprender y explicar las experiencias de las sujetos participantes; de igual manera, este esta investigación se efectúa bajo las orientaciones de la teoría del análisis crítico del discurso que propone Teun Van-Dijk (2016) quien sostiene que para realizar un análisis crítico del discurso, los investigadores deben comenzar por definir la pregunta de investigación y avanzar hacia la selección de datos textuales relevantes y codificar y categorizarlos, el método de análisis crítico del discurso que propone Van-Dijk orienta hacia el análisis de patrones y significados que permitan al final interpretar los resultados y con ello lograr documentar los hallazgos; derivado de lo anterior, se pretende discutir, desde

la escritura fenomenológica, y el análisis crítico del discurso, el habitar de las experiencias docentes, cuidando los detalles y haciendo una reflexión sobre los discursos y las percepciones subjetivas de los participantes.

Contexto de la investigación

La investigación se realizará en el Municipio de Ciudad Nezahualcóyotl en el Estado de México con énfasis en las escuelas secundarias de este municipio; es importante destacar que el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl cuenta con 144 escuelas secundarias, pero para efectos de esta investigación, se realizó la selección de cinco escuelas secundarias para delimitar la muestra enmarcando a los docentes de inglés de estas 10 escuelas secundarias, mismos que comprenden a los sujetos participantes.

Consideraciones finales

Considerando que la intención de este trabajo esta centrado en realizar un ejercicio filosófico y epistemológico desde la perspectiva husserliana de la fenomenología trascendental para comprender el habitar de los docentes normalistas de inglés al enseñar a estudiantes sordos incorporados en escuelas de educación básica regular, en este punto de la investigación se están realizando ejercicios de análisis de las narrativas a partir de la teoría del análisis crítico del discurso que propone Van Dijk (1980) quien sostiene que "los estudios del discurso... implica la necesidad de desarrollar representaciones detalladas de la estructura jerarquizada del conocimiento" y por tanto un ejercicio epistemológico que permita crear un horizonte hacia los objetivos trazados en la investigación.

Referencias

Canagarajah. S. (2013) Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London/New York: Routledge.

Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la Ciencia. http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/219

García, O y Wei, L (2014). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Heidegger, M. (1971). Poetry, Language, Thought. Harper & Row

Heidegger, M (2003). Ser y tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera. Editorial Trotta

Husserl, E. (2011). La idea de la fenomenología. Traducción de Jesús Adrian Escudero. Herder Editorial, S.L

Malpica, L. (2005). La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902. https://cultura-sorda.org/educacion-de-los-sordos-en-mexico-controversia-metodos-1867%E2%80%901902/

Martínez, M. (2017). La enseñanza a niños y jóvenes sordos en un contexto de educación bilingüe. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0519.pdf

Molina, M. (2020). Lectoescritura en inglés para estudiantes sordos. *Universidad de La Sabana, Educación y educadores.* https://www.redalyc.org/journal/834/83469061003/html/

Moreno, I. (2021). Educación para la comunidad sorda. Universidad de Guadalajara. https://www.cualtos.udg.mx/noticia/padece-comunidad-sorda-en-mexico-rezago-educativo

Muñoz, P. (2015). La enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina. [Disertación Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo]. Depósito de Investigación Universidad de Cuyo. https://tesisenfermeria.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9226/tesismuoz-enseanzaingles.pdf

Van Dijk, T. (2016). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística,* nº 13. ISSN: 1139 -1146 Universidad de Murcia

Van Dijk, T. A. (1980). Macroestructuras: Un estudio interdisciplinario de las estructuras globales en el discurso, interacción y cognición. Erlbaum Associates.

Políticas educativas y prácticas de inclusión/ exclusión en las instituciones de educación superior: un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad y la justicia social*

*Jose Rodolfo Arroyo Pelcastre** y Jose Luis Horacio Andrade Lara****

Resumen

La presente investigación se inscribe en el campo de estudio de la educación superior inclusiva, con énfasis en el análisis crítico de las políticas y prácticas de instituciones de educación superior que inciden en la atención de estudiantes con discapacidad. El estudio se desarrolla en la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), espacio formativo clave por su responsabilidad en la profesionalización de futuros docentes y agentes educativos. A pesar de los marcos normativos internacionales y nacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (SEP, 2015), aún persisten barreras que dificultan la implementación efectiva de políticas inclusivas, sobre todo en relación con las llamadas discapacidades invisibles.

Desde un enfoque sociocrítico y con base en los aportes de Bourdieu (1997), quien advierte que las instituciones educativas reproducen desigualdades estructurales al legitimar ciertos habitus y excluir otros, se plantea una investigación de tipo cualitativo, bajo un paradigma hermenéutico-interpretativo. Se propone una metodología de estudio de caso con técnicas como la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis documental, aplicadas

* Línea temática: 3. Estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 65%.

** lic.rodolfoarroyo@gmail.com

*** luislara@uaeh.edu.mx
Maestría en Ciencias de la Educación, tercer semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

a una muestra intencionada de estudiantes con discapacidades visibles e invisibles, docentes y personal administrativo. La hipótesis de trabajo anticipa que la inclusión, aunque reconocida en el discurso institucional, encuentra límites en las prácticas reales debido a la escasa formación docente en diversidad, la falta de sensibilización institucional y la ausencia de estructuras flexibles. Los resultados esperados apuntan a visibilizar dichas tensiones y aportar herramientas para el rediseño de políticas educativas más justas, coherentes y sensibles a las condiciones reales de la diversidad estudiantil.

Palabras clave: inclusión educativa, justicia social, políticas educativas.

Introducción

La inclusión educativa en el nivel superior ha adquirido creciente relevancia en el debate académico y en las políticas públicas, en tanto refleja el grado de compromiso de las instituciones universitarias con los principios de equidad, justicia social y derechos humanos. A pesar de los avances en normativas internacionales y nacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (SEP, 2015), las universidades mexicanas continúan enfrentando serias limitaciones para construir entornos verdaderamente inclusivos, sobre todo en lo que respecta al reconocimiento y atención de estudiantes con discapacidades invisibles, cuyas condiciones suelen pasar desapercibidas o ser mal comprendidas dentro de la cultura institucional.

El problema que da origen a esta investigación radica en la persistencia de barreras estructurales, culturales y pedagógicas dentro de las instituciones de educación superior que obstaculizan el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidades visibles e invisibles. En particular, en la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), se observa una desconexión entre los principios de inclusión expresados en los discursos institucionales y las prácticas educativas reales, lo cual plantea interrogantes sobre la efectividad de las políticas implementadas, la formación del profesorado y la adecuación de las estructuras académicas para garantizar el aprendizaje equitativo.

Esta problemática se inscribe en una línea de investigación que ha sido ampliamente documentada por la literatura internacional. Autores como Booth

y Ainscow (2015) sostienen que la inclusión no se limita a la integración física del alumnado, sino que implica la transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas escolares. A nivel universitario, estudios como los de Moriña (2017) y Echeita (2018) advierten que las universidades tienden a concebir la inclusión desde una lógica asistencial o compensatoria, dejando intactas las estructuras de poder que generan exclusión. En México, Bolívar (2020) y Díaz-Barriga (2022) coinciden en que, aunque se han formulado políticas inclusivas, su aplicación sigue siendo fragmentaria, especialmente cuando se trata de discapacidades invisibles.

La elección de la Licenciatura en Ciencias de la Educación como espacio de indagación no es fortuita. Este programa forma a futuros profesionales que tendrán una incidencia directa en el diseño e implementación de políticas educativas, por lo que resulta pertinente examinar hasta qué punto estos futuros docentes reciben una formación que promueva una comprensión crítica de la inclusión y si la propia estructura del programa actúa como modelo coherente de lo que predica. Además, como lo señala Imbernón (2017), las facultades de educación deben ser laboratorios vivos de buenas prácticas inclusivas, donde la diversidad no sea tolerada sino valorada y promovida activamente.

Desde este enfoque, el objetivo general de la investigación es:

Analizar las políticas y prácticas de inclusión educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH, con especial atención a la atención de estudiantes con discapacidades visibles e invisibles, a fin de identificar los factores que obstaculizan o favorecen la construcción de un entorno universitario verdaderamente inclusivo.

Para lograr este objetivo, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se implementan las políticas de inclusión educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH?
- ¿Qué percepción tienen los estudiantes, docentes y personal administrativo sobre la inclusión de estudiantes con discapacidades visibles e invisibles?
- ¿Cuáles son las principales barreras (estructurales, culturales y pedagógicas) que enfrentan los estudiantes con discapacidad en este programa académico?
- ¿Cómo influyen las prácticas docentes y las estructuras curriculares en la experiencia educativa de estos estudiantes?

Dado el enfoque exploratorio del presente estudio, se propone la siguiente hipótesis de trabajo:

En la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ICSHu de la UAEH, existe una brecha significativa entre las políticas inclusivas enunciadas y las prácticas reales, especialmente en relación con la atención a estudiantes con discapacidades invisibles, debido a una débil formación docente en educación inclusiva, una cultura institucional centrada en la homogeneidad, y una infraestructura poco flexible para responder a la diversidad estudiantil.

La investigación se enmarca dentro de un paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico-interpretativo, el cual permite comprender las experiencias de los actores universitarios desde sus propios marcos de referencia, reconociendo la dimensión simbólica y contextual de los procesos de inclusión. A su vez, se asienta en una perspectiva sociocrítica sustentada en los planteamientos de Bourdieu (1997), quien advierte que la educación no es un espacio neutro, sino un campo de reproducción de desigualdades estructurales, en el que el capital cultural y simbólico de los sujetos incide directamente en su trayectoria académica.

Con base en este marco, se busca aportar un análisis profundo y situado sobre la inclusión en la educación superior, que permita identificar no solo las carencias, sino también las posibilidades de transformación institucional hacia una universidad que asuma la diversidad no como una carga, sino como una fuente de enriquecimiento para la formación académica y humana.

Desarrollo

La presente investigación se sustenta en un enfoque teórico crítico y sociocultural que permite comprender las dinámicas de inclusión y exclusión en la educación superior no solo como fenómenos pedagógicos, sino también como prácticas profundamente atravesadas por relaciones de poder, estructuras sociales desiguales y marcos institucionales muchas veces contradictorios. Desde esta perspectiva, la inclusión no puede ser reducida a una mera adaptación técnica del currículo, sino que debe entenderse como un proceso complejo de transformación cultural, política y epistemológica en el seno de las instituciones educativas.

Autores como Bourdieu y Passeron (2009) han advertido que las escuelas, y por extensión las universidades, actúan como mecanismos de reproducción

social, naturalizando desigualdades y encubriendo las relaciones de dominación que estructuran el acceso al conocimiento. Su teoría de los campos permite analizar cómo las instituciones educativas generan y legitiman formas simbólicas de exclusión, que afectan especialmente a quienes se alejan del habitus dominante, como ocurre con estudiantes con discapacidades, en particular las invisibles. Estas formas de exclusión suelen pasar desapercibidas, pero se manifiestan en prácticas administrativas, pedagógicas y discursivas que marginan a ciertos sujetos bajo el velo de la "normalidad".

En consonancia con este marco, se retoma también la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1995), que reconoce la diversidad como parte inherente de los procesos de aprendizaje y el desarrollo humano. Desde esta mirada, las diferencias entre los estudiantes no son obstáculos, sino recursos para la construcción colectiva del conocimiento. La educación inclusiva, en este sentido, implica el reconocimiento activo de la heterogeneidad como norma, y exige el rediseño de estructuras y prácticas institucionales que permitan la participación plena de todos los sujetos, en condiciones de equidad.

Sobre esta base teórica, se adopta un enfoque metodológico cualitativo, con un diseño de estudio de caso centrado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la UAEH. Esta decisión responde al interés por explorar en profundidad las experiencias, percepciones y prácticas de inclusión vividas por actores clave como estudiantes, docentes y personal administrativo, dentro de un contexto institucional específico. El enfoque cualitativo permite captar la complejidad de estas experiencias y acceder al sentido que los participantes otorgan a las políticas inclusivas en su entorno cotidiano (Taylor y Bogdan, 1987).

El paradigma hermenéutico-interpretativo orienta la recolección y análisis de la información, permitiendo una comprensión situada y contextualizada de los fenómenos observados. Este paradigma es especialmente pertinente cuando se trata de investigar dimensiones subjetivas como la vivencia de la exclusión, las emociones asociadas a la discapacidad invisible, o los significados que los actores atribuyen a sus interacciones institucionales (Sandín, 2003).

Los instrumentos metodológicos incluyen entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental. La selección de los participantes se realizará mediante muestreo intencional, incluyendo estudiantes con discapacidades visibles e invisibles, docentes con experiencia en adaptación pedagógica, y personal administrativo involucrado en políticas de inclusión.

Esta triangulación de perspectivas permitirá construir una visión integral de los mecanismos de inclusión/exclusión en la práctica institucional de la UAEH.

En suma, el marco teórico crítico y sociocultural, articulado con un enfoque cualitativo hermenéutico, proporciona herramientas analíticas potentes para problematizar los discursos y prácticas de inclusión educativa desde una mirada transformadora. El objetivo no es solo describir lo que ocurre, sino generar conocimiento que permita incidir en la mejora de las políticas y condiciones de equidad en la educación superior.

Consideraciones finales

De acuerdo al grado de avance, se discuten los resultados parciales o finales en torno a la postura teórico-metodológica asumida y a los objetivos planteados.

Hasta el momento, el desarrollo teórico-metodológico de esta investigación ha permitido trazar un marco analítico sólido para abordar críticamente las políticas de inclusión y equidad en el ámbito universitario, particularmente en la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). La revisión de literatura y la selección de un enfoque crítico y sociocultural han evidenciado que la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como una estrategia pedagógica o normativa, sino como un proceso político y ético que exige la transformación de las estructuras institucionales, culturales y simbólicas que perpetúan la exclusión.

En este sentido, los resultados parciales obtenidos a través del diseño metodológico que contempla entrevistas, análisis documental y observación, han permitido identificar ciertas tensiones preliminares entre los discursos oficiales sobre inclusión y las prácticas reales dentro de la universidad. Se han detectado indicios de que, a pesar de la existencia de programas institucionales que promueven la equidad, persisten prácticas que invisibilizan o minimizan las necesidades de estudiantes con discapacidades invisibles, quienes muchas veces no son reconocidos como sujetos de derechos dentro de las políticas de apoyo académico.

La elección de una metodología cualitativa, bajo el paradigma hermenéutico-interpretativo, ha sido fundamental para capturar estas dimensiones subjetivas y contextuales del fenómeno de estudio.

La interacción con los actores universitarios ha revelado que la implementación de prácticas inclusivas se encuentra atravesada por diversos factores: la formación del profesorado, la cultura institucional, las limitaciones normativas y presupuestales, y la falta de sensibilización sobre las discapacidades no evidentes. Estas observaciones preliminares respaldan la pertinencia del marco teórico adoptado, que considera la inclusión como un proceso social complejo, atravesado por relaciones de poder y estructuras de dominación (Bourdieu y Passeron, 2009; Booth y Ainscow, 2015).

Aunque la investigación aún se encuentra en curso, los avances teóricos y metodológicos permiten sostener una primera hipótesis de trabajo: la inclusión educativa en la UAEH presenta importantes limitaciones estructurales y culturales, especialmente en lo que respecta al reconocimiento y atención de las discapacidades invisibles, debido a una débil articulación entre las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y las condiciones reales del estudiantado. Esta hipótesis, que deberá contrastarse empíricamente en las siguientes fases del estudio, constituye un punto de partida para profundizar en el análisis y, eventualmente, formular propuestas que contribuyan a una inclusión auténtica, sustentada en la justicia social y el reconocimiento de la diversidad.

En conclusión, este proyecto de investigación avanza hacia la construcción de conocimiento crítico que permita visibilizar las barreras aún presentes en el ámbito universitario, no con fines de denuncia, sino con la intención de generar transformaciones concretas. La pertinencia del enfoque teórico y metodológico adoptado se confirma en la medida en que ha facilitado la problematización del objeto de estudio desde una perspectiva integradora y transformadora, que reconoce a los sujetos como agentes de cambio en la construcción de una universidad más inclusiva.

Referencias

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (2.ª ed.). Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Valcarce, M. J. (2011). Educación inclusiva: una propuesta para avanzar. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *1*(2), 55–68. https://doi.org/10.15366/riejs2011.1.2.004

Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Las condiciones que determinan el ascenso y permanencia de las docentes a funciones de dirección, supervisión y jefatura de sector en el nivel de primaria en el estado de Hidalgo. Estado del conocimiento*

*Elga Matilde Mejía Aguilar***

Resumen

El ascenso y la permanencia de las docentes en funciones de dirección, supervisión y jefatura de sector en el nivel de Primaria General en el estado de Hidalgo no depende únicamente del cumplimiento de criterios normativos ni del mérito profesional. Estos procesos están profundamente influenciados por factores estructurales, institucionales y socioculturales que generan un acceso desigual a los espacios de toma de decisiones en el sistema educativo. Entre dichos factores destacan las desigualdades de género, el acceso diferenciado al capital social y cultural, la influencia de redes informales de poder, y la dificultad para conciliar las exigencias del rol directivo con las responsabilidades familiares, situación que impacta de manera particular a las mujeres.

El objetivo general de esta investigación es analizar las condiciones que influyen en el ascenso y permanencia de las docentes en funciones de liderazgo escolar, poniendo énfasis en el papel de la normatividad educativa, las relaciones de género y los capitales que configuran sus trayectorias profesionales. La pregunta central que guía este estudio es: ¿Cuáles son las condiciones que inciden en el acceso y permanencia de las mujeres en cargos de autoridad educativa?

Este avance del Capítulo I se enfoca en la construcción del estado del conocimiento, con el fin de identificar categorías de análisis que aborden las dis-

* Línea temática: 2. Desigualdades al interior del sistema educativo.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 10% de avance.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
me526742@uaeh.edu.mx

rupciones y dinámicas que enfrentan las mujeres, considerando su formación docente, trayectoria profesional, estilo de liderazgo y las prácticas que han favorecido su acceso permanencia a estos puestos, a partir de diversas investigaciones previas.

Palabras clave: género, liderazgo educativo, gestión educativa, capital social y cultural y normatividad educativa.

Introducción

El ejercicio de investigación requiere desarrollar habilidades de exploración para construir soportes metodológicos que determinen las posibilidades de investigación del objeto de estudio. En este sentido, la construcción del Estado del Conocimiento tiene como objetivo analizar las categorías de análisis obtenidas de la revisión y sistematización documental, revelando las condiciones que determinan las oportunidades de las docentes para acceder y permanecer en cargos de autoridad. Este análisis considera las políticas públicas, prácticas organizacionales, dinámicas de género y características del sistema educativo en México y otros países.

Para elaborar el Estado del Conocimiento, se llevó a cabo un "Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MIB), que rastrea contenidos y procesa fuentes bibliográficas desde una perspectiva sistémico-descriptiva" (Molina et al., 2013, p. 4). Este proceso involucró el uso de competencias informacionales para sistematizar la información de manera concisa y coherente. Se revisaron fuentes académicas, incluyendo libros, tesis doctorales y artículos. Aunque algunos documentos no son recientes, se incluyen por su relevancia al objeto de estudio.

La revisión se realizó a través de sitios como: DIALNET, IEREDIECH,FILO-UBA, Google académico, LEGEM, REDINED,RMCA, REICE, RM, RIE, RIDIE,SCIELO y UPN, encontrando artículos y tesis sobre liderazgo, formación y género en la gestión escolar, con un enfoque en la participación de mujeres en cargos de autoridad educativa. La mayoría de las fuentes provienen de México y España, seguidas por estudios de Latinoamérica, particularmente Panamá y Argentina. Estas fuentes sirven para posicionar el estado de la investigación del objeto de estudio desde las cuatro categorías siguientes: Estudios de género, Estudios de liderazgo en el contexto de la educación primaria, Estudios de formación en la gestión educativa y Estudios de Prácticas en la Gestión Educativa; derivadas del Mapeamiento Informacional

Bibliográfico, reflejando la evolución metodológica, conceptual y epistemológica del tema.

Desarrollo

Estudios de género

La categoría de los estudios de género analiza y muestra cómo las diferencias entre los sexos no solo son históricas y sociales, sino también cómo estas diferencias configuran relaciones de poder que perpetúan desigualdades. Es "entender cómo lo social transformaba el sexo en género y, a su vez, [cómo] el género se convertía en un principio omnipresente de aprehensión del mundo social" (Tepichin, et al, 2010, p. 12). El enfoque interdisciplinario de estos estudios busca comprender cómo el género influye en la identidad, las estructuras sociales y educativas. Un tema central en el caso de las mujeres que ocupan roles de liderazgo, como docentes y directoras.

En su obra *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Sara Acker (1995) analiza cómo las estructuras educativas perpetúan las desigualdades de género en las universidades canadienses, utilizando un enfoque interdisciplinario que combina teorías sociológicas, educativas y feministas. La autora señala que las estructuras educativas tienden a reproducir desigualdades de género, donde los roles tradicionales y las expectativas de género están profundamente arraigados, dificultando el ascenso de las mujeres a posiciones de poder en la educación. Además, critica "el currículo sesgado hacia una visión masculina de la historia y la cultura, lo que contribuye a la invisibilización de las mujeres" (Acker, 1995).

En el trabajo de Espinosa (2005) en *La supervisión en el sistema de educación básica del Estado de Hidalgo* analiza cómo las relaciones de poder en la supervisión educativa son eufemizadas, ocultando las desigualdades de género y dificultando la identificación de prácticas desiguales. El "uso de un lenguaje eufemístico en la supervisión educativa oculta estas dinámicas de poder, lo que impide cuestionarlas y perpetúa las desigualdades" (Espinosa, 2005). Además, señala la importancia de programas de formación que aborden el género en la supervisión educativa para empoderar a las mujeres en estos roles.

Otro de los aportes es la investigación de Gabriela Morgade (2007), en *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo)*, estudia cómo las mujeres en posiciones

de liderazgo en las escuelas primarias de Buenos Aires experimentan y ejercen la autoridad, enfrentándose a barreras invisibles que dificultan el reconocimiento de su poder y autoridad. Se explica que las mujeres desarrollan un estilo de liderazgo colaborativo y relacional debido a las expectativas de género, y subraya la dificultad de equilibrar la vida profesional con las responsabilidades familiares. Este estudio también destaca las redes de apoyo entre mujeres, fundamentales para su resiliencia, pero limitadas en muchos contextos.

El fenómeno del "techo de cristal" en la educación es explorado por Gutiérrez, Bañuelos y Martínez (2009), quienes investigan las barreras invisibles que impiden a las mujeres acceder a posiciones de liderazgo. Estas barreras están profundamente influenciadas por dinámicas de género y limitan el ascenso profesional de las mujeres, quienes a menudo enfrentan "discriminación sutil, como la falta de reconocimiento de su autoridad" (Gutiérrez, Bañuelos y Martínez, 2009).

Finalmente, en *Género y empoderamiento: una historia de vida contada desde el magisterio potosino*, Guel Rodríguez (2019) analiza la experiencia de una docente en San Luis Potosí para ilustrar cómo las mujeres enfrentan barreras relacionadas con el género en su carrera profesional, pero también cómo a través de "procesos de empoderamiento logran desafiar las normas y reivindicar su posición dentro del sistema educativo" (Rodríguez, 2019).

Estas investigaciones reflejan cómo las mujeres en el ámbito educativo enfrentan desafíos relacionados con las expectativas de género, las cuales afectan tanto su desarrollo profesional como su capacidad para ejercer autoridad, a pesar de sus competencias y logros.

Estudios de liderazgo en el contexto de la educación primaria

La categoría de los estudios de liderazgo en las autoridades educativas en el contexto de la educación primaria se enfoca en comprender las prácticas de gestión y dirección escolar. Se identifica el desempeño académico, el clima escolar y la implementación de las políticas educativas. Que sitúan los recursos y estrategias que los directores, supervisores y jefes de sector, optimizan para liderar y tomar decisiones que impacten de manera positiva en la calidad educativa.

Una investigación significativa en este ámbito es el estudio de Moncayo y Zuluaga (2015) titulado *Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia*. Este análisis se centra en las barreras que enfrentan las mujeres en

posiciones de liderazgo académico. A través de un enfoque cualitativo, se revelan que los estereotipos de género continúan siendo una barrera significativa, favoreciendo características tradicionalmente asociadas a los hombres, como la autoridad y la competitividad. Se introduce la metáfora "firewall", que describe cómo "las barreras estructurales y culturales contribuyen a la discriminación y dificultan el avance de las mujeres en el liderazgo educativo" (Moncayo & Zuluaga, 2015, p.155).

Otro estudio es el de Aravena, Báez, Gorosave y Garduño (2020), *Liderazgo de directores noveles en Latinoamérica a través de las metáforas*, que explora cómo los directores de escuelas de Chile, Colombia y México conceptualizan su rol de liderazgo mediante metáforas. Las metáforas como el "capitán del barco" o el "surfeador" describen su experiencia, reflejando tanto los retos como las estrategias adoptadas en sus primeros años de gestión. Destaca cómo el contexto socioeducativo de cada país influye en las metáforas y las prácticas de liderazgo, subrayando la importancia de adaptar la formación y el apoyo a los directores según las realidades locales.

Por su parte, el estudio de Durán, Esbri y Vite (2022), *Liderazgo femenino: experiencias de directoras de escuelas primarias en Panamá*, se enfoca en cómo las directoras en Panamá ejercen su liderazgo, identificando tanto los desafíos como las estrategias que implementan. La investigación resalta que las directoras, aunque enfrentan desigualdades de género y barreras estructurales, logran generar un impacto positivo en el clima escolar mediante su liderazgo colaborativo y afectivo. Sin embargo, persisten dificultades relacionadas con el techo de cristal, la sobrecarga de trabajo y la desigualdad salarial.

Finalmente, el estudio de Jiménez y Parraguez (2023) sobre *Liderazgo pedagógico femenino en escuelas de América Latina* aborda cómo las mujeres directoras en 21 países de América Latina desarrollan prácticas de liderazgo pedagógico, con énfasis en la supervisión de la práctica docente, la creación de una cultura colaborativa y la toma de decisiones orientada al aprendizaje. El estudio revela que las mujeres son más propensas a realizar prácticas de liderazgo relacionadas con la colaboración y el trabajo en equipo, lo que tiene un impacto positivo en la cultura escolar y en el desarrollo profesional de los docentes.

En conclusión, los estudios de liderazgo en la educación primaria destacan tanto las barreras como las oportunidades que enfrentan las mujeres en posiciones de liderazgo, así como la influencia de las características contextuales en las prácticas de los directores. Se subraya la importancia de reconocer y promover

el liderazgo femenino en la educación, contribuyendo así a una gestión escolar más equitativa.

Estudios de formación en la gestión educativa

El propósito de la categoría de los estudios de formación en la gestión educativa en el contexto de la educación básica es distinguir los espacios de formación donde los líderes y gestores educativos se apropian de referentes para dirigir, organizar y administrar eficazmente las instituciones educativas, mejorar la calidad educativa, promover la equidad y crear un entorno de aprendizaje para todos los estudiantes.

Dentro de este contexto, el artículo de Murillo y Martínez-Garrido (2015) analiza cómo *la formación de líderes educativos en América Latina contribuye a las inequidades dentro del sistema educativo.* Se muestran las deficiencias en los programas de formación de directores y cómo esto impacta directamente en la calidad educativa. Revela que los directores de escuelas rurales, de bajo nivel socioeconómico y de poblaciones indígenas tienen menor formación inicial y de actualización. Estas desigualdades refuerzan las disparidades educativas en las instituciones que gestionan, lo que perpetúa la inequidad en la región.

Franco, Ortega y Ortiz (2016), en su estudio etnográfico sobre *El liderazgo en la educación primaria*, destacan que un modelo de gestión escolar que combine liderazgo, participación y democracia podría ser clave para mejorar la calidad educativa en las escuelas. Este enfoque promueve una gestión inclusiva, colaborativa y responsable, que beneficia tanto a los estudiantes como al personal educativo. Sin embargo, el estudio también señala que la estructura rígida y centralizada del sistema educativo mexicano crea tensiones y contradicciones en la implementación de este modelo.

Por otro lado, Hernández (2019) aborda *Las necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México*, específicamente en el contexto de la Reforma Educativa de 2011. Muestra que muchos directores enfrentan dificultades para implementar las políticas de la reforma debido a la falta de capacitación adecuada. Resalta la necesidad de programas de formación específicos que aborden aspectos como la legislación educativa vigente, el manejo de conflictos y el desarrollo de habilidades en la toma de decisiones y la comunicación.

En resumen, estos estudios destacan la importancia de mejorar la formación de los líderes educativos para enfrentar los desafíos del sistema educativo. La falta de formación adecuada y las disparidades regionales y socioeconómicas evidencian la necesidad urgente de un enfoque diferenciado y sostenible en los programas de formación para directores y gestores educativos.

Estudios de prácticas en la gestión educativa

El objetivo de la categoría de los estudios sobre prácticas en la gestión educativa a nivel primaria es identificar en los futuros líderes educativos, como directores y supervisores, una comprensión profunda de las estrategias y enfoques prácticos que implementaron para mejorar la organización y calidad educativa en las escuelas primarias.

Por ejemplo, el trabajo de Cano (2017) titulado *La Inspección y Supervisión de los Centros Educativos* analiza en profundidad el papel crucial de la inspección y supervisión en el ámbito educativo. Destaca cómo estas prácticas son fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, proporcionando un enfoque teórico-práctico que incluye teorías, enfoques y normativas relevantes. Que muestran cómo la supervisión se aplica en diferentes contextos escolares, fomentando una reflexión crítica sobre las prácticas tradicionales y proponiendo nuevas formas de mejorar la gestión educativa.

En relación con la transición directiva, el estudio de Costa (2021) sobre *La Gestión de Procesos de Transición Directiva en Centros Escolares de Educación Primaria en Cataluña* analiza cómo los nuevos directores gestionan su transición hacia el liderazgo. Con un enfoque cualitativo, identifica estrategias y desafíos recurrentes, como la resistencia al cambio y la falta de claridad en los roles. La propuesta es una planificación adecuada de la transición, incluyendo apoyo institucional y redes de liderazgo, para mejorar la efectividad del liderazgo educativo.

De manera similar, Silva (2023) en su investigación *Mejora de gestión directiva en preescolar con acompañamiento emocional de supervisión* resalta la importancia de la gestión emocional en el liderazgo educativo. Su estudio muestra cómo el acompañamiento emocional influye positivamente en la toma de decisiones, el clima escolar y el desarrollo profesional de los directores, como una herramienta que conviene integrarse en las políticas educativas para asegurar una gestión que responda al contexto.

Consideraciones finales

Tras analizar las cuatro categorías de análisis, se considera que el análisis de la gestión educativa debe comprender diversas perspectivas, incluyendo la de género, liderazgo, formación y práctica. Las investigaciones muestran que las desigualdades de género siguen siendo un obstáculo para que las mujeres accedan a posiciones de liderazgo, a pesar de su mayoría en la fuerza laboral docente. Además, se subraya que un liderazgo efectivo debe ser inclusivo y participativo, promoviendo la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Respecto a la formación, es esencial que las docentes tengan acceso a programas de capacitación alineados con las necesidades del contexto educativo para desarrollar habilidades técnicas y emocionales. También se destaca la importancia de la práctica, especialmente la experiencia directa en la enseñanza y la gestión, como factor determinante para el ascenso a cargos directivos.

Finalmente, se proponen enfoques metodológicos que combinen investigación cualitativa y cuantitativa, especialmente considerando las experiencias diversas de las mujeres en posiciones de liderazgo educativo. Este enfoque mixto permitirá una comprensión más profunda de los desafíos que enfrentan las docentes y contribuirá a mejorar las políticas educativas, considerando ejemplos de éxito como los de Chile.

Referencias

Acker, S. (1995). Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo (Vol. 1). Narcea Ediciones.

Aravena, F., Báez, C. P., Gorosave, G. L., y Garduño, J. M. G. (2020). Liderazgo de directores noveles de Latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18(3)*, 71-92.

Boulon F. (2012) Participación y liderazgo femenino en la profesión de psicología en Puerto Rico. Revista Puertorriqueña de Psicología;23,127-138. Disponible en http://www.redalyc.org/pdf/2332/233224386006.pdf

Calvo, B. (2003). Marina y sus techos de cristal. Las vicisitudes de una maestra. Líderes y construcción de poder. Las maestras y el SNTE. Santillana, pp. 78-132.

Cano, E. V. (2017). La inspección y supervisión de los centros educativos. Editorial UNED.

Córdoba, N. M (2014). Un acercamiento a la historia de la educación de la mujer mexicana. UNAM.

Costa Alonso, X. (2021). La Gestión de Procesos de Transición Directiva en Centros Escolares de Educación Primaria en Cataluña: Un estudio de Casos.

Delgado M, Sola T, Cáceres M. El liderazgo femenino en los cargos directivos: un estudio longitudinal en la Universidad de Granada (1990-2005). Educación y Educadores.2007; 10(2),177-194.

Espinosa, M. T. M. (2005). La supervisión en el sistema de educación básica del Estado de Hidalgo: la eufemización del ejercicio del poder y su relación con el género.

Franco, D. M. A., Ortega, C. G. L., y Ortiz, A. M. G. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. IE Revista de Investigación Educativa *de la REDIECH*, *7*(12), 35-41.

González, R. E. D., Montoliu, M. Á. E., & Vega, A. V. (2022). Liderazgo femenino: experiencia de directoras de escuelas primarias de Panamá. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 5(2), 78-88.

Guel Rodríguez, J. M. (2019). Género y empoderamiento: una historia de vida contada desde el magisterio potosino. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 10(18).

Gutiérrez, E. J. D., Bañuelos, E. T., y Martínez, R. A. (2009). Percepción de las mujeres sobre el" techo de cristal" en educación. REIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, (64), 27-40.

Hernández Arriaga, M. (2019). Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9(18), 153-183.

Jiménez Vivas, A., & Parraguez Núñez, P. (2023). Liderazgo pedagógico femenino en escuelas de América Latina. Revista de educación.

Molina, A., Pérez, R., Bustos, E., Castaño, C., Suárez, O., & Sánchez, M. (2013). Mapeamiento informacional bibliográfico de enfoques e campos temáticos da diversidad cultural : o caso dos journal CSSE , Sci . Edu . e Sci & Campos Temáticos de la diversidad cultural : el caso de las. Atas do IX encontro nacional de pesquisa em educação em ciências – IX ENPEC, November, 1–8.

Moncayo O., B. C., & Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. Pensamiento y Gestión, (39), 142-177.

Morgade, G. (2007). Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación, 69.

Piovani, J. I. & Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: Algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. Educação & Realidade, 42(3), 821-840. https://doi.org/10.1590/2175-623667609.

Silva, E. J. (2023). Mejora de gestión directiva en preescolar con acompañamiento emocional de supervisión, ciclo 2018-2019.

Tepichin V. A. M., Gutiérrez de Velasco K. T. & L., "Introducción", en Relaciones de género, serie "Los grandes problemas de México", vol. 8, México, El Colegio de México, 2010, p. 12.

Adaptaciones al ciclo de modelación matemática para su aplicación en alumnos con TEA*

*Matilda Cortes Serrano***

Resumen

La enseñanza de las matemáticas en educación primaria en México presenta múltiples desafíos, especialmente en contextos de inclusión. A pesar del marco legal que garantiza el derecho a una educación equitativa, los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrentan barreras importantes para acceder a estrategias didácticas que respondan a sus características. Esta investigación propone adaptar el ciclo de modelación matemática —enfoque que permite analizar y resolver situaciones contextualizadas a través de herramientas matemáticas— para atender las necesidades específicas del alumnado con TEA. Se plantean dos objetivos: (1) realizar adaptaciones al ciclo de modelación tomando en cuenta las particularidades del TEA, y (2) diseñar y aplicar una secuencia didáctica basada en dichas adaptaciones. El estudio se desarrollará bajo un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso en un grupo de una escuela primaria pública que incluye a un estudiante con TEA. Se prevé observar el proceso de implementación y analizar los resultados mediante entrevistas y productos de los estudiantes.

Entre las adaptaciones preliminares identificadas se encuentran el uso de apoyos visuales, simplificación del lenguaje, uso de materiales manipulativos, y guías estructuradas para cada fase del ciclo. Esta propuesta busca no solo favorecer la participación del alumno con TEA, sino también enriquecer el aprendizaje de todo el grupo, promoviendo prácticas más inclusivas y efectivas en

* Línea temática: 3. Estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Matemática Educativa, segundo semestre. Facultad de Ciencias Físico Matemáticas de la Universidad Autónoma de Coahuila.
matildacortes@uadec.edu.mx

la enseñanza de las matemáticas. La investigación pretende aportar tanto a la teoría didáctica como a la práctica docente en contextos inclusivos.

Palabras clave: autismo, matemática educativa, ciclos de aprendizaje.

Introducción

La enseñanza de las matemáticas constituye una de las áreas de mayor complejidad y controversia en el ámbito educativo, tanto por sus niveles de logro a nivel nacional como por las múltiples dificultades que enfrentan los docentes para generar aprendizajes significativos. En México, esta problemática ha sido reiteradamente confirmada por los resultados de pruebas internacionales como PISA, en donde el país ha ocupado, históricamente, posiciones rezagadas dentro de los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Sin embargo, detrás de los resultados agregados existen realidades que evidencian desigualdades aún más profundas. Entre ellas, destaca la exclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, particularmente aquellos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quienes enfrentan barreras sistemáticas para el acceso pleno al aprendizaje de las matemáticas. Las estrategias didácticas generalizadas no siempre contemplan las características cognitivas, sociales y emocionales de estos alumnos, lo que conlleva a una invisibilización de sus necesidades particulares dentro del aula regular.

En este escenario, la presente investigación busca explorar las posibilidades que ofrece el ciclo de modelación matemática —entendido como un enfoque activo, contextualizado y con alto valor formativo— para ser adaptado y transformado con el fin de atender la diversidad en el aula. La modelación matemática no sólo promueve la comprensión de situaciones reales a través de estructuras matemáticas, sino que también permite el desarrollo de competencias como la comunicación, el razonamiento y la toma de decisiones, todas habilidades esenciales para la vida cotidiana.

No obstante, este ciclo fue diseñado pensando en estudiantes típicos, con trayectorias regulares de aprendizaje y sin alteraciones significativas en el procesamiento sensorial o en las funciones ejecutivas, como es el caso del alumnado con TEA. Esto nos lleva a preguntarnos:

Pregunta de investigación

¿Qué adaptaciones se deben hacer al ciclo de modelación matemática cuando se trabaja con alumnos con TEA?

Objetivos de la investigación

1. Realizar adaptaciones al ciclo de modelación matemática tomando en cuenta las características del alumnado con TEA.
2. Diseñar y aplicar una secuencia didáctica basada en modelación matemática adaptada para estudiantes con TEA.

Desarrollo

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en tres grandes líneas: la didáctica de las matemáticas basada en modelación, la educación inclusiva y el abordaje psicopedagógico del Trastorno del Espectro Autista.

De acuerdo con Blum y Leiß (2007), el ciclo de modelación matemática comprende una serie de fases interrelacionadas: (1) comprensión de la situación, (2) estructuración matemática del problema, (3) resolución mediante herramientas matemáticas, (4) interpretación de los resultados y (5) validación o verificación de su pertinencia en el contexto real. Esta metodología no sólo permite una conexión entre la matemática y el mundo real, sino que también promueve la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de competencias clave en el alumnado.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, se reconoce que todos los estudiantes, sin importar su condición, deben tener acceso a una educación equitativa y de calidad. En este sentido, la inclusión va más allá de la mera presencia física en el aula, e implica una participación, el sentido de pertenencia y el aprendizaje efectivo (Booth & Ainscow, 2011). Las adaptaciones curriculares y metodológicas son necesarias para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder al contenido y participar en las actividades escolares.

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo que afecta la interacción social, la comunicación y la conducta. En el ámbito educativo, los alumnos con TEA suelen presentar dificultades para procesar información abstracta, mantener la atención sostenida, comprender instruc-

ciones verbales complejas o realizar generalizaciones. Asimismo, pueden presentar hiper o hiposensibilidad sensorial, lo cual afecta su interacción con los materiales de trabajo y el entorno del aula. Por estas razones, se ha documentado que los enfoques estructurados, visuales y predecibles —como el enfoque TEACCH o el uso de apoyos visuales tipo pictogramas— resultan eficaces en la educación de este alumnado (Schopler et al., 1995).

La metodología de esta investigación es de corte cualitativo con enfoque exploratorio. Se adoptará el método del estudio de caso, centrado en un grupo de primaria en una escuela pública. El grupo cuenta con un alumno con diagnóstico de TEA.

El estudio se desarrollará en tres fases:

1. Diagnóstico inicial: observación del grupo y entrevistas a docente para identificar las estrategias didácticas actualmente en uso.
2. Diseño de la secuencia: construcción de una secuencia didáctica basada en modelación matemática, adaptada específicamente para el estudiante con TEA.
3. Implementación y análisis: aplicación de la secuencia, análisis de las interacciones y resultados obtenidos mediante registros de observación y productos del alumno.

Consideraciones finales

Aunque la investigación aún se encuentra en desarrollo, los hallazgos preliminares permiten delinear algunas adaptaciones relevantes al ciclo de modelación matemática para su implementación con alumnos con TEA:

Fase de comprensión del problema: se requiere una presentación visual clara del contexto, acompañada de imágenes, pictogramas o videos que favorezcan la comprensión global de la situación. Los enunciados deben ser simples, con oraciones cortas y sin ambigüedades.

Traducción a un modelo matemático: es necesario ofrecer estructuras guía o plantillas que permitan organizar la información y formular el modelo paso a paso.

Resolución: deben considerarse apoyos manipulativos o visuales para la representación de operaciones o datos, como regletas, bloques multibase, líneas numéricas, entre otros.

Interpretación: esta fase se fortalece mediante preguntas guiadas, apoyo gráfico y actividades de reflexión que promuevan la conexión entre el resultado y el problema original.

Validación: esta fase suele ser especialmente desafiante; por ello, se sugiere hacerla en pares o con acompañamiento docente, usando ejemplos cercanos y lenguaje cotidiano.

El diseño de la secuencia adaptada no solo busca favorecer la inclusión del alumno con TEA, sino también enriquecer la experiencia de aprendizaje de todo el grupo, promoviendo la empatía, la cooperación y una comprensión más profunda del proceso matemático. Se espera que esta propuesta contribuya a generar una práctica docente más sensible, reflexiva y equitativa.

Referencias

Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with modelling problems? In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan (Eds.), *Mathematical Modelling (ICTMA 12): Education, Engineering and Economics* (pp. 222–231). Springer.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Ministerio de Educación de México. (2022). *Plan de Estudios 2022. Educación Básica*. SEP.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *Resultados PISA 2022: Matemáticas en México*.

Schopler, E., Mesibov, G., & Hearsey, K. (1995). *Structured Teaching in the TEACCH System*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 25(5), 525–541.

Percepciones sobre la educación inclusiva: una mirada desde los docentes de la UPNECH, Unidad Parral*

*Rocío Araceli Duarte Baca***

Resumen

El dilema de cómo abordar la educación inclusiva en educación superior se ha convertido en una constante en universidades de distintos países. Uno de los resultados más relevantes en diferentes investigaciones, es el cambio de prácticas pedagógicas, ya que, a través de ellas, se materializa la educación inclusiva.

En esta situación, la presente investigación busca recuperar las percepciones de los docentes de la licenciatura de la UPNECH Unidad Parral, sobre la educación inclusiva dado que como responsables del diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, desempeñan un papel protagónico en el proceso educativo. El propósito, es comprender a partir de sus expresiones y percepciones lo que es la educación inclusiva, asumiendo que existe una relación estrecha entre estas percepciones y la práctica pedagógica que desarrollan. Debe considerarse que, desde hace más de dos décadas se ha enfatizado la importancia de modelos educativos inclusivos, con el propósito de atender principios de equidad y justicia social; lo que implicaría la generación de estrategias educativas diversificadas que respondan a las distintas necesidades educativas de grupos diversos. Sin embargo, hasta la fecha parecen persistir prácticas homogéneas.

El paradigma interpretativo y la fenomenología constituyen la perspectiva que sustentan el proceder investigativo. Se consideran diversas técnicas: entrevistas en profundidad a los docentes, mapeo, y se incorpora información, relacionada con entrevista focal realizada para la investigación Inclusión educa-

* Línea temática: 2. Desigualdades al interior del sistema educativo.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en la Formación de Profesores. Unidad Virtual de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
rduarte@upnech.edu.mx

tiva universitaria. Construcción de estrategia científico académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDIPIES, en el período 2023-2025, producto derivado del proyecto de tesis.

Palabras clave: percepciones, educación inclusiva, diversidad, educación superior.

Introducción

La educación inclusiva tiene sus raíces en movimientos históricos que pretendían la igualdad y el cumplimiento de los derechos humanos en todas las personas. Hablar de ésta remite a diferentes acepciones, se hace alusión a inclusión social, inclusión educativa, a educación inclusiva; algunas veces como sinónimos; otras diferenciándolas en su definición. Existen diversas narrativas que se han construido respecto a la inclusión en general y de manera particular a la educación inclusiva, sin embargo, estas son generalmente solo discursos, en su mayoría carentes de usos prácticos en el terreno educativo.

En el marco de tales narrativas se alude a la atención educativa de la diversidad que, si bien incluye a las personas en condición de discapacidad, se descentra de estas para dar cabida a otros grupos.

> En la medida que se puedan establecer prácticas de respeto a la diversidad al fomentar el diálogo, la tolerancia, la solidaridad y la participación de todas los estudiantes en la vida universitaria, sin distinción de raza, cultura, etnia, situación social y económica. La universidad se convierte en un nicho de posibilidades concretas para la educación inclusiva. (Garcés et.al, 2022, p 337).

Sin embargo, a la fecha se sigue relacionando a la educación inclusiva con educación especial, se hace desde improntas en la comunidad de práctica que dan mayor cabida a dogmas que a nuevas formas de mirar el ejercicio docente, en palabras de Ocampo (2021); hay una que otras formas de referirse a la educación inclusiva, diferenciándolas de la educación especial.

La educación inclusiva en el nivel superior enfrenta una serie de tensiones y desafíos, derivados de múltiples factores; entre estos se encuentra, la complejidad inherente al concepto de inclusión; la educación inclusiva no tiene límites definidos, lo que dificulta su interpretación y aplicación. Este carácter abierto exige que se redefinan constantemente los parámetros de exclusión y discrimi-

nación, pero, al mismo tiempo, genera incertidumbre en las instituciones sobre cómo abordar sus múltiples dimensiones. El principio de inclusión surgió como un esfuerzo para garantizar el acceso equitativo para todas las personas, parte de un marco ético y de derechos humanos. Sin embargo, su aplicación en el nivel superior, ha encontrado obstáculos significativos. Entre estos se encuentra también, la naturaleza de las instituciones del nivel superior, orientada ésta a la satisfacción de estándares de calidad validados por instancias externas, que por consecuencia mantienen la discriminación de estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje (BAP). Con base a la información que brinda el Instituto de Organización de Estadística de la (UNESCO-UIS) la Tasa de Cobertura Bruta (TCB) en el periodo de 2000 a 2018, aumentó en los países de América Latina y el Caribe, pasó del 19 al 38%, no obstante, aún se concentran en los estratos altos más de la sociedad. (Valenzuela, 2022) .

Puede advertirse que el acceso a la educación superior ha mejorado, con un incremento en la matrícula de estudiantes, sin embargo, muchas universidades carecen de las políticas y apoyos necesarios para garantizar la permanencia y el egreso de estos estudiantes, lo cual se ve reflejado en las tasas de deserción. De acuerdo con datos ofrecidos por la SEP (2024) de 100 estudiantes que ingresaron a la educación primaria en la modalidad escolarizada en el periodo 2007-2008, egresan 28 del nivel de licenciatura en el ciclo 2023-2024. (p.16)

Las universidades han sido históricamente espacios moldeados por paradigmas excluyentes que privilegian ciertos saberes y capacidades, perpetuando prácticas capacitistas. Estas prácticas normalizan estándares que marginan a estudiantes en condiciones adversas con relación a las exigencias de estas, lo que dificulta la implementación de modelos verdaderamente inclusivos. Por diseño, son espacios competitivos que segregan y jerarquizan a las y los estudiantes según méritos académicos y profesionales. Este enfoque tradicional va en contra de los principios inclusivos que buscan integrar a estudiantes diversos, independientemente de sus antecedentes o características personales.

La presencia de grupos diversos en las aulas, como estudiantes indígenas, migrantes, estudiantes en condición de discapacidad o de comunidades LGBTQ+, pone a prueba las políticas institucionales que a menudo permanecen discriminatorias o insuficientes. Las universidades enfrentan el reto de reconocer y respetar esta diversidad, reto nada fácil dado que a inclusión educativa se basa en valores de equidad y justicia social, mientras que el mercado laboral frecuentemente exige estándares homogéneos y de alta productividad. Esta con-

tradicción presiona a las universidades a formar profesionales adaptados a las demandas del mercado, dejando en un segundo plano los objetivos inclusivos.

Por otra parte, se encuentra que la formación docente en este nivel es generalmente disciplinaria, no prepara adecuadamente al profesorado para atender a estudiantes diversos. Esto se ve reforzado por prácticas pedagógicas homogéneas, que no consideran las diferentes formas de aprendizaje ni las necesidades particulares de las y los estudiantes.

El enfoque de inclusión en educación superior demanda hoy, un cambio de paradigma; en diversos sentidos; respecto a la orientación pedagógica implica transitar de la lógica de la homogeneidad a la lógica de la heterogeneidad; expertos afirman que "La labor docente en la formación inicial; inicia con el desarrollo de las competencias para atender a la diversidad", [...] "el docente en formación, debe de integrar desde el inicio de la formación una concepción de prácticas inclusivas" (unADM, 2021, 16:2).

Sin embargo, se observa que que no todos los estudiantes que forman parte de los grupos considerados como diversos encuentran los mismos desafíos, ejemplo de ello, específicamente en la institución donde se plantea la investigación, es que hay estudiantes pertenecientes a comunidades LGTB, que no solo no encuentran desafíos sino que destacan y representan la institución en diferentes áreas, como actividades artísticas, expresión de voces juveniles, o académicas; es de reflexionar que otros que debieran estar en situaciones de igualdad respecto a la permanencia y participación, como aquellos que se encuentran en situación de discapacidad, por razones diversas abandonan la carrera o cambian de institución.

Por lo anterior, se plantea la comprensión de las percepciones que los docentes de las licenciaturas de la UPNECH, Unidad Parral, tienen sobre la educación inclusiva, bajo el supuesto de que existe una estrecha relación entre dichas percepciones y sus actitudes y prácticas pedagógicas en la atención educativa de la diversidad. Al respecto López Melero (2012) expresa que:

> El rango distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado de la noción de diferencia. Porque de la percepción que tenga aquél del alumnado y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos que ponga en juego. (p.141)

Para comprender tales percepciones se han formulado preguntas clave que orientan el proceso investigativo. La primera pregunta está orientada a la identificación del concepto que tienen los docentes sobre educación inclusiva. Esta pregunta permite identificar el marco referencial básico de la Educación inclusiva. Asimismo, se indaga sobre el concepto de diversidad que manejan los docentes, dado que esta población, es la que define la educación inclusiva para atender educativamente a fin de garantizar la equidad y justicia social.

Las tres preguntas restantes, abordan aspectos fundamentales: las actitudes de los docentes ante la educación inclusiva, las políticas educativas que reconoce como guías para el desarrollo de su práctica pedagógica y las prácticas pedagógicas que aplican en el marco de una educación inclusiva: actitudes, políticas y prácticas pedagógicas, los tres componentes fundamentales a través de los cuales se materializa la educación inclusiva.

En este sentido es que la comprensión de las percepciones de los docentes respecto a la educación inclusiva permite a la vez comprender las desigualdades existentes al interior del sistema educativo en tanto oportunidades para unos y exclusión para otros.

Desarrollo

El sustento teórico en la investigación permite llegar al conocimiento a través de una red sistémica de conceptos. "Una teoría no es una llegada es la posibilidad de tratar un tema [...] permite explicar el fenómeno o procesos que estudiamos" (Zapata, 2005, p 102).

En este sentido las categorías que se pre establecen para la explicación del objeto de investigación son:

Educación Inclusiva desde el enfoque de derechos

Desde el enfoque de derechos, la educación inclusiva busca garantizar que todas las personas tengan acceso equitativo a una educación de calidad, reconociendo y respetando su diversidad. Este enfoque está profundamente vinculado a los principios de los derechos humanos, como la igualdad, la no discriminación y la dignidad.

La UNESCO (2021) cita a la (UNESCO 2005) para hacer referencia a la definición inclusiva

> como un proceso para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros; atendiendo especialmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, por lo que es necesario definir políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos. (p,4)

Para complementar la definición de educación inclusiva la (UNESCO 2021) cita a (Arnaiz, 1996, pp. 27-28)

> es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (...). Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito (p.4).

A la vista de esta perspectiva amplia es necesario explicar la acción educativa desde LAS percepciones de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, PERO de manera específica como sujetos de esta investigación, son los docentes de las licencituras de la UPNECH

Noción de diversidad

Se puede advertir que la educación inclusiva parte del reconocimiento de la diversidad, no obstante, la revisión de la literatura evidencia la polisemia de este concepto.

López Melero (2012) plantea que "un rasgo distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado de la noción de diferencia" (p.141) es decir, de la forma en que entienda el docente la diferencia, son los modelos de enseñanza que desarrolle.

Por otra parte, el enfoque de (Membrives y Parrilla (2022) es que la diversidad no solo se entiende como una característica inherente de las personas, sino como un valor esencial para construir comunidades educativas más inclusivas y equitativas, resalta la importancia de transformar las prácticas educativas para que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, antecedentes o circunstancias.

Su perspectiva se centra en la creación de entornos educativos que celebren la diversidad como una fortaleza y no como un desafío. "La diversidad, es una característica inseparable de la propia condición humana. Esta se manifiesta en todos los ámbitos de la persona y en distintas facetas a lo largo de su vida, La diversidad está presente en el ámbito educativo y debe tenerse en cuenta a la hora de programar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 50)

Ambos planteamientos reconocen a la diversidad como elemento inherente al acto educativo, en tanto que se educa a personas y como tales la diferencia está presente, además asumen la diversidad como valor, la diferencia como defecto trae consigo nuevas formas de segregación.

Una tercera categoría, es la educación inclusiva vista desde los tres componentes; actitudes, políticas y prácticas pedagógicas.

Con base en los planteamientos de Duk y Murillo-(2016) la educación inclusiva es un proceso complejo nunca acabado, que supone la constante búsqueda de nuevas estrategias que respondan de manera efectiva a la diversidad del estudiantado, lo cual conlleva a un proceso permanente del sistema educativo en conjunto. Estos autores refieren a otros estudiosos de la educación inclusiva como (Echeita et al., 2011, p. 3) para enfatizar que no habría "una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy por hoy el 100% de satisfacción en términos de asegurar la plena presencia, el óptimo aprendizaje y la participación completa de todos los estudiantes en los sistemas educativos" Sin embargo, reconocen que las percepciones que los docentes tengan de la educación inclusiva impactan en la forma en que esta se hace tangible, se desarrolla o materializa en los espacios escolares.

La educación inclusiva se materializa a través de tres componentes fundamentales: actitudes, políticas y prácticas. Las actitudes, como la aceptación de la diversidad, fomentan la participación de todos los estudiantes. Las políticas, como las que garantizan el acceso universal y el currículo flexible, crean un entorno propicio para la inclusión. Finalmente, las prácticas, como la adaptación de metodologías y el apoyo individualizado, aseguran que todos los estudiantes puedan participar y aprender.

Tales componentes los autores chilenos como Booth & Ainscow (2015) citados por (Martín, et. al) hacen referencia a ellos en términos de dimensiones. La cultura, se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan las políticas, apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco

que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad, por último. las Prácticas, a través de las actividades escolares, evidencian en coherencia el marco de la cultura en que se desarrollar y las políticas orientadoras que poseen. (2017)

Enfoque metodológico

El paradigma de investigación seleccionado es el – *interpretativo* – por tanto, el enfoque de investigación es cualitativo, el cual se caracteriza por el énfasis en comprender los fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva profunda y contextual, "busca entender los significados que los sujetos ofrecen de sus propias experiencias. La relación, sujeto–objeto se da de manera que hay interrelación, una relación influida por factores subjetivos. (Torres, 2017 pag 70)

El método fenomenológico orienta el proceso investigativo, se centra en comprender las experiencias vividas desde la perspectiva de los sujetos, explorando los significados y las esencias de los fenómenos, dejando de lado prejuicios o supuestos previos, en este caso de los docentes, los cuales se constituyen en el principal referente para comprender las percepciones respecto a la educación inclusiva. Este método fue desarrollado por Edmund Husserl a mediados de 1890. (Gayou, 2003)

El universo de investigación comprende los docentes de las Licenciaturas en Intervención Educativa y en Pedagogía de la UPNECH, Unidad Parral; cuya plantilla asciende a 20 maestros. La investigación se hace con una muestra de tipo no probabilístico, sino por conveniencia al investigador; el criterio para la elección de la población a investigar está sobre todo en función de la disponibilidad de los docentes para participar en esta investigación. La cantidad de docentes a involucrar en la presente investigación se determina en la marcha; en consideración a la suficiencia y pertinencia de los datos obtenidos.

Las técnicas de investigación son la entrevista a profundidad a los docentes de las Licenciaturas, la cual se desarrolla con apoyo en un guion. Otra técnica contemplada es el mapeo, además de la recuperación de información de una entrevista focal realizada para la investigación, *Inclusión educativa universitaria. Construcción de estrategia científico académica para las instituciones que forman parte de la Red Internacional REDIPIES, en el período 2023-2025*; como producto asociado con la tesis de investigación.

El primer momento consiste en recuperar la información de la entrevista focal, con el objetivo de analizar-e identificar posibles vacíos. En un segundo momento, se aplica el mapeo, el cual también es objeto de análisis.

Finalmente se procede a la entrevista a profundidad, para precisar aquellos aspectos que lo requieran, una vez implementadas las dos técnicas previamente mencionadas.

Los ejes orientadores para el diseño de los instrumentos utilizados en dichas técnicas son los componentes a través de los cuales se materializa la educación inclusiva; cultura, políticas y prácticas. Asimismo los conceptos que enmarcan el estudio; educación inclusiva y diversidad.

Consideraciones finales

En prospectiva, actualmente el protocolo de investigación se ha presentado y validado por el Comité Tutorial asignado por la institución. A partir de ello, se procede a la implementación conforme al plan de trabajo establecido para el actual semestre, enero-junio 2025. Destacando que la tarea central de este periodo es la revisión de la literatura relacionada con el objeto de estudio, cuyo resultado será la construcción del estado del arte y la fundamentación teórica, ambos en proceso de desarrollo.

Posteriormente se llevará a cabo la fase de recopilación y sistematización de datos, lo que implica como paso previo, el diseño de los instrumentos y su pilotaje. Finalmente, se procederá a la redacción del primer borrador de la tesis, tarea programada para el ciclo escolar agosto 2025- julio 2026.

Referencias

Duk Cynthia, M. F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 11-14.

Garcés Suárez, E. A. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Revista. Universidad y Sociedad, 14*(2), 336-343.

Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa.* México: Paidós Educador.

López Melero, M., (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(2), 131-160.

Martín González Dulce María, G. M. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas. Revista Científica Pedagógica*, 90-104.

Membrives-Miranda Eugenia, P. L. (2022). Promoción de la escuela inclusiva de calidad en la etapa Educación Infantil. *International Disciplinary Journal CREA*, 50-60. doi:doi: FOR PEER REVIEW

Ocampo, G. A. (2021). Claves en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. *Práxis Educacional, 17*(45), 1-19.

SEP. Secretaría de educación Pública.(2024). *Proincipales Cifras del sistema Educativo Nacional2023-2024.* México: SEP.

Torres, S. (2017). Paradigmas en la investigación social. *Administración para el desarrollo*, 57-76.

UNESCO. (2021). *Políticas deeducación inclusiva: estudio sobre políticas educativas en América Latina* .

Valenzuela, J. Y. (2022). *Trayectoria y políticas de Inclusión en educación superior en América Latina y el csribe en e contexto de la pandemia. Dos décadas de avances y desafíos.* Santiago: Naciones Unidas.

Zapata, Ó. A. (2005). *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Editorial Pax México

Canal UnADM (20219, *Formación docente: inclusión desde las aulas.* [Video] https://www.youtube.com/watch?v=yETvvRC5i70&t=1044s

Voces con color: la expresión artística de los niños en Casa Hogar*

*Margarita Itzel Hernández Cerón***

Resumen

La presente ponencia expone el estado de conocimiento del proyecto de investigación titulado "Usos, sentidos y significados que los niños otorgan al arte en el espacio formativo de Casa Hogar", el cual parte de la pregunta: ¿Cuáles son los usos, sentidos y significados que los niños otorgan al arte en el espacio formativo de Casa Hogar? el propósito es comprender el lugar que ocupa el arte en la formación de niños que viven en Casa Hogar (en espacios exclusivamente masculinos) explorando cómo las actividades artísticas contribuyen a su expresión, bienestar y desarrollo.

Mediante una revisión bibliográfica sistemática, se identifican enfoques teóricos y metodológicos clave en torno a las prácticas artísticas con infancias en situación de vulnerabilidad. La ponencia recupera investigaciones que muestran cómo el arte puede constituirse en una estrategia educativa y de inclusión, al margen del sistema escolar formal, permitiendo a los niños ejercer su derecho a la expresión y a la formación desde una mirada crítica de la justicia educativa.

Finalmente, se presentan las categorías analíticas construidas a partir del corpus revisado, destacando la relevancia de escuchar a las infancias a través de metodologías narrativas autobiográficas. Esta propuesta busca aportar una mirada integral sobre la relación entre arte, subjetividad y formación en contextos alternativos de cuidado.

Palabras clave: arte, infancias, Casa Hogar, narrativa autobiográfica, inclusión.

* Línea temática: 3. Estrategias y prácticas educativas de inclusión y atención a grupos vulnerables. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 43%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Segundo Semestre. Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
margarita.hernandez@isceem.edu.mx

Introducción

El derecho a la educación es un principio fundamental reconocido en múltiples instrumentos jurídicos internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26) y la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 28). En México, la Constitución Política establece en su Artículo 3° que "toda persona tiene derecho a la educación", la cual debe contribuir al desarrollo integral de la infancia. No obstante, dicho derecho enfrenta importantes desafíos cuando se trata de niños y niñas que viven en casas hogar, espacios institucionales concebidos inicialmente para la protección, pero no siempre reconocidos como entornos formativos.

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación titulado "Usos, sentidos y significados que los niños otorgan al arte en el espacio formativo de Casa Hogar", cuyo objetivo general es comprender el lugar que ocupa el arte en la formación de niños en situación de resguardo institucional. La pregunta central que orienta el estudio es: ¿Cuáles son los usos, sentidos y significados que los niños otorgan al arte en el espacio formativo de Casa Hogar?

Se trata de un tema poco abordado en la literatura académica, a pesar de su relevancia. Estudios como los de Jiménez-Vásquez (2014) señalan que el estado del arte no solo debe identificar vacíos de investigación, sino problematizar las ausencias. En este caso, encontramos que si bien hay investigaciones sobre arte, infancia o vulnerabilidad por separado, son escasas aquellas que articulen estas dimensiones en contextos de casas hogar.

El estado del conocimiento que aquí se presenta se apoya en la revisión de ponencias del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en su edición más reciente. Se retoman trabajos que abordan prácticas educativas inclusivas (Cruz Alcaraz, 2025), participación juvenil y aprendizajes comunitarios (Ramírez Ruíz, 2025), así como experiencias de educación sin escuela (Medina & Mancera, 2025). Estas investigaciones permiten construir un marco para pensar los espacios no escolares como escenarios formativos, aunque el enfoque en casas hogar y el arte sigue siendo un vacío que esta ponencia busca visibilizar.

Desarrollo

En México, el funcionamiento de las casas hogar se encuentra regulado por distintos marcos normativos. La Ley General de los Derechos de Niñas, Ni-

ños y Adolescentes (DOF, 2014) establece que las instituciones de asistencia social deben garantizar los derechos educativos, culturales y recreativos de los menores. Asimismo, el Reglamento de la Ley de Asistencia Social del Estado de México contempla que las casas hogar deben ofrecer servicios educativos o facilitar el acceso a ellos mediante convenios con escuelas.

Sin embargo, la normativa no contempla explícitamente al arte como derecho formativo, quedando muchas veces relegado a actividades complementarias. Esta omisión normativa puede limitar el potencial del arte como lenguaje de expresión y desarrollo integral.

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, recuperando elementos de la pedagogía crítica, las epistemologías del sur y las metodologías narrativas. Siguiendo a Jiménez-Vásquez (2014), el objeto de estudio no es una entidad dada, sino una construcción dinámica que se delimita en función del problema, las preguntas y el estado del conocimiento.

El arte se concibe aquí no solo como una disciplina estética, sino como una práctica cultural y política que permite a los niños representarse, narrarse y resignificarse. Esta visión se nutre de autores como Freire (1997), quien defendía la educación como acto de liberación, y Reguillo (2010), quien propone que las juventudes y las infancias producen sentidos desde la experiencia situada.

Desde lo metodológico, se parte de una revisión documental sistemática que articula tres dimensiones: arte y subjetividad infantil, espacios alternativos de formación, y derecho a la expresión cultural. Se incorporan tesis, artículos académicos y ponencias del COMIE, dando prioridad a textos en español y enmarcados en el contexto mexicano.

El cruce entre arte e infancia institucionalizada abre una línea de análisis con implicaciones epistemológicas y pedagógicas profundas. Entendiendo a las casas hogar como espacios atravesados por relaciones de poder, cuidado y normatividad, el arte aparece como una grieta que permite interrumpir las narrativas hegemónicas. La producción artística (dibujar, cantar, bailar, modelar, dramatizar) constituye una forma alternativa de construir subjetividad y agencia en niños cuya voz ha sido históricamente mediatizada por discursos técnicos y asistencialistas.

A diferencia de la escuela, que opera con lógicas curriculares estandarizadas, el arte se mueve en el terreno de lo simbólico, lo emocional y lo relacional. Es aquí donde cobra sentido el aporte de la pedagogía crítica al reconocer que toda práctica educativa es una práctica política (Freire, 1997). En contextos de

resguardo institucional, esto implica subvertir el lugar pasivo que suele asignarse a los niños y permitirles asumir un rol activo como creadores de sentido.

Desde la perspectiva de las epistemologías del sur (Santos, 2010), se enfatiza que el conocimiento no puede seguir produciéndose desde una mirada única, eurocéntrica y adultocéntrica. En este sentido, el arte permite valorar otros saberes, otras formas de narrar el mundo y de situarse en él. Al recuperar la experiencia estética de los niños institucionalizados, se rescatan formas de conocimiento encarnado, afectivo y situado.

En el plano metodológico, esta visión demanda revisar las formas tradicionales de investigar con infancias. En lugar de aplicar instrumentos rígidos, se propone generar espacios de diálogo, escucha activa y creación conjunta. Las metodologías narrativas y visuales, como los diarios gráficos, las entrevistas creativas y el análisis de producciones artísticas, permiten acceder a universos simbólicos que los discursos formales no logran captar.

En el corpus revisado, ninguna ponencia del COMIE profundiza en estos aspectos en casas hogar. Sin embargo, se identifican elementos útiles. Cruz Alcaraz (2025) plantea una educación comunitaria que reconoce el contexto y la participación colectiva como ejes de formación. Ramírez Ruíz (2025) articula la juventud con la territorialidad, mostrando cómo las prácticas cotidianas crean espacios de aprendizaje. Medina y Mancera (2025) visibilizan decisiones familiares que apuestan por una educación fuera del sistema. Todas estas experiencias cuestionan el lugar tradicional de la escuela y revaloran los aprendizajes vivenciales y alternativos.

Desde esta revisión, se observa que el arte puede actuar como "territorio" de formación en casas hogar. Un territorio entendido como espacio simbólico donde se construyen vínculos, se ejercita la creatividad y se ensayan formas de ser y estar en el mundo. Reconocer a las casas hogar como espacios educativos implica también visibilizar a los niños como sujetos políticos, capaces de resistir, reimaginar y reconstruir su realidad.

Por ello, esta investigación propone un marco analítico que sitúa al arte en el centro de la experiencia formativa, no como un suplemento decorativo, sino como una herramienta de transformación cultural y subjetiva. La participación artística de los niños en casas hogar no solo es una forma de expresión, sino una forma de existencia digna, creativa y reconocida.

Este enfoque, al mismo tiempo, interpela a las políticas públicas. ¿Qué lugar se le da al arte en las normas que regulan los centros de asistencia social?

¿Qué papel juega el arte en los programas de atención integral? ¿Se concibe como un derecho o como un adorno pedagógico? Estas preguntas, derivadas del análisis, demandan una discusión urgente para incluir el arte como componente fundamental del derecho a la educación de las infancias en resguardo institucional.

Además, es importante incorporar una mirada desde la pedagogía del reconocimiento, en el sentido que plantea Axel Honneth (1997), al considerar que las infancias que habitan casas hogar suelen ser objeto de invisibilización simbólica, lo cual repercute directamente en sus posibilidades de agencia social. En este sentido, el arte no solo opera como un medio expresivo, sino como una forma concreta de restitución del reconocimiento. Desde el momento en que los niños crean y comparten su mundo a través de imágenes, gestos o palabras artísticas, están demandando ser vistos como sujetos plenos de dignidad.

También es pertinente considerar los aportes de Jorge Larrosa (2003), quien subraya que la experiencia artística no se reduce al aprendizaje de técnicas, sino a la posibilidad de afectación. En contextos de alta institucionalización, donde las rutinas son rígidas y las emociones muchas veces quedan contenidas, el arte puede habilitar un lenguaje sensible que permita tramitar los vínculos, los dolores y los sueños. La obra de arte, como afirma Larrosa, es una forma de pensar lo impensado.

Desde la perspectiva del análisis institucional, autores como René Lourau (1975) han planteado que toda institución produce subjetividades. En este sentido, las casas hogar deben ser leídas como formadoras de ciertas formas de ser niño o niña. Cuando el arte se introduce en estos contextos, no lo hace de forma neutral, sino que tensiona el modelo institucional hegemónico: cuestiona las jerarquías, abre espacios horizontales, propone otras formas de relación educativa. Incorporar el arte como eje de trabajo institucional no es solamente "agregar una actividad", sino permitir una transformación en la lógica misma del cuidado.

Por otra parte, el enfoque de derechos humanos en la educación, retomado por Carbonell (2012), indica que el acceso a la cultura y a la participación artística es un componente fundamental del derecho a la educación integral. Esto significa que las casas hogar no deberían entenderse solo como espacios de asistencia, sino como entornos que garanticen los derechos culturales y simbólicos de la niñez, reconociendo su capacidad creativa y transformadora.

La literatura internacional también ha documentado experiencias valiosas sobre el uso del arte en contextos de vulnerabilidad. En Colombia, por ejemplo, proyectos como "Arte y Reconciliación" han demostrado cómo el arte comunitario puede contribuir a la reparación simbólica de infancias afectadas por la violencia (Martínez, 2018). En Argentina, la experiencia del colectivo "Chicos del Pueblo" ha visibilizado cómo la participación artística puede ser una forma de resistencia a la exclusión social y educativa (Míguez, 2015).

En México, las reflexiones de Sylvia Schmelkes (2010) sobre la interculturalidad y la inclusión aportan un marco importante para pensar la pluralidad de infancias. Reconocer los contextos de origen, los lenguajes propios y los modos de expresión no tradicionales es clave para una propuesta pedagógica verdaderamente incluyente. El arte, en este caso, es una puerta de entrada para que los niños se encuentren con su historia, su comunidad y su dignidad.

En suma, el desarrollo teórico y empírico del estado del conocimiento permite afirmar que el arte no debe ser entendido como ornamento ni como una actividad meramente recreativa, sino como una práctica educativa con potencia transformadora. Es necesario seguir explorando sus implicaciones en los marcos normativos, en los modelos institucionales y en las prácticas pedagógicas dentro de las casas hogar.

Consideraciones finales

El análisis del estado del conocimiento evidencia que el tema del arte como experiencia formativa en casas hogar permanece prácticamente inexplorado en la literatura académica. Las casas hogar, más allá de ser espacios de resguardo, pueden convertirse en escenarios pedagógicos donde el arte contribuya a la construcción de identidad, agencia y bienestar.

El avance de esta investigación ha permitido visibilizar la necesidad de escuchar las voces de los niños que habitan en casas hogar. Mientras la mayoría de los estudios se centran en describir las condiciones institucionales, los diagnósticos o las políticas de atención, muy pocos incorporan las narrativas de los propios niños como fuente de conocimiento y reflexión pedagógica. Reposicionar estas voces no solo es un ejercicio ético, sino una estrategia epistemológica para reconfigurar el campo educativo desde sus márgenes.

Socialmente, esta propuesta se inscribe en un horizonte de justicia y dignidad para las infancias institucionalizadas, quienes históricamente han sido

silenciadas o reducidas a cifras y diagnósticos, se contribuye a un campo de investigación que articula educación, arte, infancia y vulnerabilidad desde una perspectiva crítica y situada.

Referencias

Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Morata.

Cruz Alcaraz, V. H. (2025). Educación comunitaria en la Sierra Norte de Puebla. Ponencia presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

DOF. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.* Diario Oficial de la Federación.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.

Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). Capítulo III. El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En A. Díaz Barriga & A. B. Luna Miranda (Eds.), *Metodología de la Investigación Educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 69–106). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE.

Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu.

Mallimaci, F. (2019). Epílogo. Investigaciones cualitativas. La relación entre personas y pueblos que se conocen y personas que investigan: la Epistemología del Sujeto Conocido. En I. Vasilachis (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa. Volumen II* (pp. 374-387). Gedisa

Martínez, L. (2018). *Arte, memoria y reparación simbólica en la infancia víctima del conflicto armado en Colombia*. Revista Colombiana de Educación, 75, 121-145.

Medina, L. O., & Mancera-Valencia, F. J. (2025). *Voces alternativas de la educación sin escuela: Comunidad Homeschool en Ciudad Juárez.* Ponencia presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Míguez, D. (2015). *Infancia, pobreza y violencia: dispositivos institucionales y prácticas de resistencia en Argentina*. Espacio Editorial.

Ramírez Ruíz, A. (2025). *Participación juvenil y aprendizajes culturales como elementos estructuradores de prácticas comunitarias en un pueblo urbano originario.* Ponencia presentada en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. En R. Reguillo, *Los jóvenes en México* (pp. 395–429). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Santos, B. de S. (2010). *Epistemologías del Sur*. CLACSO.

Schmelkes, S. (2010). *La educación intercultural en México*. Revista Iberoamericana de Educación, 53(7), 1-10.

ÁREA TEMÁTICA 14
EDUCACIÓN Y VALORES

Saberes y experiencias de participación en colectivos de mujeres del estado de Querétaro*

*Luisa Ornella de la Garza Trejo***

Resumen

La investigación tiene como objetivo analizar los conocimientos y aprendizajes construidos por mujeres que participan en colectivos ubicados en el Estado de Querétaro. Se enfoca en sistematizar sus experiencias de participación ciudadana desde la perspectiva de género y la interseccionalidad, a partir de una interrogante central: ¿cómo estas experiencias de participación contribuyen al empoderamiento, la acción colectiva y la transformación social?

El estudio aborda las barreras estructurales y culturales enfrentadas por las mujeres al transitar de la esfera privada a la pública, considerando su activismo como una posible forma de resistencia al patriarcado. La investigación utiliza un enfoque cualitativo y metodologías participativas para identificar los desafíos, estrategias y saberes desarrollados por estos colectivos.

En la presente contribución se exponen los avances de la investigación relacionados con la conformación del estado del arte y el diseño metodológico.

Palabras clave: colectivos, género, ciudadanía, participación, interseccionalidad.

Introducción

Con este trabajo se busca dar a conocer los avances que se tienen acerca de la sistematización de experiencias de participación y organización de las mujeres

* Línea temática: 2. Formación ciudadana y sus dimensiones en su conformación y ejercicio
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Educación para la Ciudadanía, segundo semestre. Universidad Autónoma de Querétaro.
luisa_ornella@hotmail.com

(jóvenes y adultas) que pertenecen a colectivos en el estado de Querétaro y, así, establecer posibles relaciones con el ejercicio de la ciudadanía.

Cuando hablamos de ciudadanía no podemos negar ciertas categorías transversales como el género, la edad, la clase socioeconómica, el color de piel, el lugar de origen, las discapacidades, la etnicidad; entre otros aspectos que diferencian a amplias poblaciones y, en muchas ocasiones, las colocan en una posición de desigualdad social.

Para acotar el tema, ubicamos dos categorías centrales y estrechamente articuladas: género y ciudadanía, puesto que trabajamos con grupos de mujeres sin dejar de lado la interseccionalidad con otras categorías transversales que resaltan la diversidad dentro de los colectivos y que nos ayudan a comprender los diferentes procesos que se forman a través de las distintas experiencias.

Carole Pateman (1995) sostiene que la ciudadanía, tal como se ha desarrollado en las democracias modernas, tiene un carácter patriarcal que posiciona a las mujeres como ciudadanas de segunda categoría. Según su análisis, la concepción tradicional de ciudadanía se basa en una distinción entre lo público y lo privado, donde los hombres dominan la esfera pública —asociada con la política y los derechos ciudadanos—, mientras que las mujeres son relegadas al ámbito privado, vinculado al hogar y al cuidado.

Este modelo perpetúa relaciones de poder desiguales al considerar las contribuciones de las mujeres como menos relevantes para la vida política y social. Pateman argumenta que esta estructura patriarcal no sólo excluye a las mujeres de la plena participación en la ciudadanía, sino que también redefine los derechos y responsabilidades de manera que refuerzan la subordinación de género. En este sentido, la ciudadanía moderna no es neutral; está profundamente influenciada por las dinámicas de género que privilegian a los hombres.

Al considerar que la noción de ciudadanía se conforma de procesos históricos, y al estudiarla desde la dimensión social, se identifica que el reconocimiento de las mujeres y de las minorías étnicas, como ciudadanas, ha sido producto de luchas sociales, como el derecho universal al voto y la búsqueda de la equidad en los espacios de participación y de representación. (Molina García et al., 2023, p. 208)

Como se menciona en lo anterior, históricamente la participación política de las mujeres no ha sido un derecho otorgado, sino que es un espacio por el que se ha tenido que luchar constantemente; éste, como otros derechos, se ha ganado a través de la protesta y las acciones colectivas.

Particularmente se identifica el movimiento feminista desde la "primera ola del feminismo" en el siglo XVIII, específicamente con la publicación de *Vindicación de los derechos de la mujeres* (1792) por Mary Wollstonecraft. Este texto marcó un hito al abogar por la educación de las mujeres y por su acceso a derechos básicos en igualdad con los hombres. Sin embargo, el movimiento feminista como tal comenzó a consolidarse hacia el siglo XIX, durante la lucha por los derechos civiles, con hitos clave como la Convención de Seneca Falls (1848) en Estados Unidos y el sufragismo de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando las mujeres comenzaron a organizarse de forma masiva para demandar el derecho al voto, además de las múltiples luchas a lo largo de la historia por los derechos sexuales y reproductivos.

Por otro lado, a la problemática identificada se suma la falta de información sobre los conocimientos desarrollados de manera colectiva, ya que el énfasis de la narrativa actual se encuentra en los resultados de la acción y no en el proceso, dejando de lado el aprendizaje sobre los desafíos, barreras u obstáculos que se les han presentado y las oportunidades derivadas de su organización. Esto hace relevante conocer las experiencias que se generan desde los colectivos para comprender los motivos que las conducen a transitar de la esfera privada a la pública, así como identificar las herramientas de afrontamiento a problemáticas sociales, las capacidades adquiridas o fortalecidas y, en general, los saberes desarrollados y compartidos desde estos espacios.

Con base en lo anteriormente planteado, es evidente la existencia de una problemática social que afecta particularmente a las mujeres, situación ante la cual se han llevado a cabo una serie de acciones colectivas con impacto en la vida privada y política. Así, se plantea la siguiente pregunta central de la investigación:

¿Cuáles son los saberes generados por las experiencias de participación y organización de las mujeres pertenecientes a colectivos en el estado de Querétaro?

Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo general es analizar los saberes derivados de las experiencias de participación de las mujeres pertenecientes a colectivos del municipio de Querétaro.

Las preguntas específicas son:

- ¿Cuáles son los problemas sociales a los que se enfrentan las mujeres que las conducen a organizarse y transitar a la esfera de lo público?
- ¿Cuáles son las acciones y estrategias de participación ciudadana que implementan los colectivos de mujeres del municipio de Querétaro?
- ¿De qué manera nombran o describen su propia experiencia de participación ciudadana?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos o barreras a los que el colectivo se enfrenta actualmente?
- ¿Qué aporta la sistematización y análisis de estas experiencias para el fortalecimiento y promoción de la participación liderada por mujeres?

Asimismo, se plantean objetivos específicos orientados a sistematizar testimonios, describir problemas sociales, categorizar estrategias de participación, analizar las capacidades derivadas del activismo político y gestionar herramientas para superar los obstáculos identificados.

Desarrollo

A continuación se exponen los avances en el desarrollo de la investigación. En primer lugar se inicia con una breve caracterización del diseño metodológico y su enfoque; en segundo lugar, se presentan los resultados del estado del arte y se concluye con algunas reflexiones sobre la relevancia del estudio en un contexto de escasez de sistematización en torno al tema.

Marco epistemológico y teórico del diseño metodológico

Debido a las características de la investigación, ésta se fundamenta en un enfoque cualitativo, el cual resulta idóneo para recabar y analizar los factores subjetivos presentes en los procesos sociales. Este enfoque permite explorar, a través del diálogo, tanto las percepciones de los actores involucrados como la orientación interpretativa del investigador. En este sentido, se destaca que:

> La investigación cualitativa da lugar a dos elementos cruciales que se interrelacionan a través del diálogo, éstos son, los actores que expresan los problemas percibidos dentro de la problemática social en la que se ven involucrados y el investigador

que orienta el enfoque interpretativo al que se le proporcionará la información (Banister et al., 2004).

Dentro del marco teórico se retoman diversas corrientes y aportes fundamentales para comprender la dinámica de la ciudadanía y la participación de las mujeres. Se hace especial énfasis en la perspectiva de género, la interseccionalidad y el análisis de las estructuras de poder. Se citan autores como Carole Pateman (1995) y Galtung (2003), quienes analizan la subordinación de género y la violencia estructural, respectivamente. Además, se incorpora el concepto de interseccionalidad de Kimberlé W. Crenshaw (1989), el cual destaca cómo las múltiples dimensiones de la identidad (género, etnia, clase, etc.) inciden en la experiencia de opresión y exclusión.

Asimismo, la fundamentación teórica destaca que el conocimiento se construye de manera situada y que la experiencia subjetiva de las mujeres constituye una fuente legítima de saber. Se valora la idea de que, para transformar las estructuras de dominación, es necesario reconocer y sistematizar los saberes producidos en contextos de resistencia y acción colectiva.

Metodología y técnicas de recolección de información

La investigación se desarrollará en dos fases:

1. Fase exploratoria. En esta primera fase se realizará un diagnóstico inicial, dada la poca sistematización previa del tema en el contexto mexicano. Se abordarán las experiencias a través de técnicas que permitan recabar la información de manera activa y participativa.
2. Fase descriptiva (Investigación Acción Participativa – IAP): Se utilizará la IAP, definida como "un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales" (Selener, 1997, citado en Balcazar, 2003, p.60).

Este método favorece un trabajo horizontal, en el que se interviene en el espacio de investigación y se posibilita la retroalimentación constante entre investigadoras y participantes.

Se plantea realizar entrevistas, talleres y análisis documentales, priorizando la voz de las participantes como creadoras de conocimiento colectivo en un ámbito no formal o informal. Entre los resultados esperados, se busca fortalecer las redes de apoyo entre colectivos de mujeres, visibilizar sus contribuciones y crear herramientas prácticas para afrontar las problemáticas identificadas.

El proyecto resalta la importancia de sistematizar las dinámicas de participación femenina que suelen ser poco conocidas y/o documentadas, así como contribuir en la generación de memoria histórica y difundir el conocimiento generado desde el ámbito no institucional, ya que los procesos educativos que se dan en estos espacios cuentan con poco reconocimiento y sistematización.

La elección de estas técnicas se sustenta en la necesidad de dar lugar a la experiencia personal considerando también las posibilidades de educación donde los participantes aprenden a desarrollar la consciencia crítica al reconocer las problemáticas que les afectan dirigida a la acción colectiva, mediante la cual se busca que "los participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas, utilizando recursos o en solidaridad con otros grupos o gremios" (Balcazar, 2003 p.63). Esto se alinea con la perspectiva epistemológica que reconoce a las mujeres como sujetos del saber y no meramente objetos de estudio.

Resultados del estado del arte

Dentro de la información recolectada reconocemos tanto las condiciones estructurales que perpetúan la desigualdad de género como las diversas formas de participación y resistencia política protagonizadas por mujeres en América Latina. Este recorrido bibliográfico evidencia que, a pesar de las múltiples formas de exclusión —por género, clase, etnia o edad—, las mujeres han generado estrategias colectivas para ejercer ciudadanía, disputar el espacio público y reconfigurar las nociones tradicionales de poder.

Patiño (2017) muestra que las mujeres jóvenes en situación de desplazamiento en Medellín, a pesar de su "triple vulnerabilidad" (género, edad y condición de desplazadas), ejercen acciones colectivas que les permiten "reconfigurar su ciudadanía y crear nuevos vínculos sociales", desafiando las formas tradicionales de participación política. De igual forma, Pérez Cárdenas (2018) señala cómo las mujeres indígenas ecuatorianas deben pugnar por una agenda propia dentro de los movimientos comunitarios, enfrentando tensiones con los hombres de sus mismos pueblos y roles tradicionales que limitan su participación.

Argueta Monterroza (2021) observa que las mujeres en El Salvador encuentran en su participación en redes de salud comunitaria una experiencia de empoderamiento. Participar en lo público rompe con el mandato cultural de confinamiento a la vida doméstica, brindándoles "autonomía y poder sobre sí mismas y sobre el grupo que representan".

Mendivil Calderón (2015) documenta cómo colectivos de mujeres en Colombia han usado redes sociales para visibilizar y confrontar problemáticas como el acoso callejero y el derecho a la lactancia en público, constituyendo "nuevas formas de ciudadanía" que disputan el uso del espacio público desde una lectura del cuerpo como territorio político.

Trevilla Espinal y Peña Azcona (2020) hacen un llamado a cuestionar la supuesta objetividad en la ciencia al proponer una "epistemología situada" desde la perspectiva feminista, reconociendo que los discursos científicos también pueden reproducir desigualdades. Se plantea la importancia de visibilizar las experiencias de mujeres que construyen saberes desde sus cuerpos-territorios, lo cual se alinea con el interés de esta investigación en sistematizar experiencias empíricas y colectivas.

En conjunto, estos trabajos revelan que las mujeres, incluso en condiciones adversas, están creando formas alternativas de ejercer la ciudadanía que trascienden los canales institucionales, ampliando el concepto de participación política y desafiando estructuras patriarcales. Como señala Villoro (2000), las ideologías dominantes se presentan como deseables "por contribuir al establecimiento de un poder" (p.5), pero es precisamente desde las acciones colectivas donde se empieza a subvertir ese poder y a construir nuevos significados políticos. Estos hallazgos justifican la relevancia de continuar investigando la participación de mujeres desde enfoques interseccionales, territoriales y situados.

Como lo hemos mencionado antes, la participación es indispensable puesto que durante mucho tiempo las mujeres han sido excluidas de la toma de decisiones que afectan directamente a nuestros cuerpos, en la forma en la que nos relacionamos con el mundo y con nosotras mismas, por lo que debemos tomar una posición protagonista para generar nuevas significaciones y eso no se alcanzará sin la participación activa, enfocada al proceso de cambio.

> La participación permite el desarrollo de saberes del individuo en una práctica cotidiana en el ámbito social en el que está inserto. Para esta dimensión el aspecto social, histórico y cultural es fundamental, debido a que dichas circunstancias

enmarcan el ámbito de acción de las personas. El desarrollo humano se produce mediante la interacción del individuo desde la esfera comunitaria e interpersonal (Rogoff, 1997 como se citó en Ochoa, A et al, 2019 p.37).

Consideraciones finales

Dado el carácter exploratorio y cualitativo del estudio, los resultados no se pueden anticipar de manera determinante, sin embargo, se espera que la investigación contribuya a la sistematización y difusión de experiencias de participación en la esfera pública de las mujeres pertenecientes a colectivos. Se prevé que la sistematización de estos saberes permita:

- Reconocer y visibilizar las estrategias de resistencia y las formas de organización de las mujeres en el ámbito público.
- Identificar los obstáculos, desafíos y oportunidades que enfrentan en su tránsito desde la esfera privada a la pública.
- Contribuir en la construcción de una memoria histórica y en la generación de herramientas prácticas que fortalezcan la participación liderada por mujeres.

Además, se contempla la difusión de los resultados a través de:

- Participación en eventos académicos (congresos y jornadas) mediante ponencias.
- Publicación de trabajos en revistas nacionales o internacionales.
- Organización de un evento de encuentro entre colectivos, en el que se compartan los conocimientos desarrollados y se amplíen las redes de sororidad.

En este sentido, la sistematización de estos saberes se entiende no sólo como un proceso de documentación, sino también como una estrategia de educación liberadora inspirada en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970) y en la perspectiva feminista de bell hooks. Se busca, por tanto, fomentar espacios de diálogo horizontal y co-construcción del conocimiento, en los cuales las experiencias personales y colectivas se conviertan en una herramienta para la transformación social. La identificación y divulgación de estos saberes abona a

la comprensión y al reconocimiento de la construcción del conocimiento que se genera en los espacios informales.

La postura teórico-metodológica adoptada reconoce la importancia de la participación activa de las mujeres para transformar las estructuras de poder y para reivindicar su rol en la configuración de la ciudadanía. Asimismo, se resalta que el proceso de investigación es dinámico y emergente, permitiendo ajustes según las problemáticas y necesidades que vayan surgiendo durante el desarrollo del estudio.

Referencias

Balcazar, E. Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en Humanidades [en linea]. 2003, IV (7-8), 59-77 [fecha de Consulta 13 de mayo de 2024]. ISSN: 1515-4467. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804

Crenshaw, K. W. (s.f.). Interseccionalidad. (C. Carretero, Trad.). Confederación Sindical Solidaridad Obrera. Disponible en http://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/biblioteca.html

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galtugn, Johan (2003). Violencia cultural. Gernika Gogoratuz, Centro de Investigación por la Paz.

Hooks, b. (2020). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad (N. Alfandari, Trad.). Madrid: Capitán Swing. (Traducción del original Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom, publicado en 1994).

Melucci, A. (1999). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. (ISBN: 968-12-0869-2)

Molina García, A., Ponce Crespo, C. I., & Rubalcaba Monroy, C. L. (2023). Ciudadanía y educación: Una aproximación como campo de conocimiento. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Parviainen, J. (2008) "El cuerpo, la danza y lo que escapa al significado". Revista Fractal No.50

Pateman, C. (1995) "El contrato sexual" Editorial Anthropos, Barcelona, España.

Autorregulación emocional y favorecimiento de valores a partir del aprendizaje por descubrimiento*

*Karina Yasmin Flores Vilchis***

Resumen

En el presente trabajo muestra algunas fases del primer ciclo de investigación acción donde se realiza un diagnóstico integral con el grupo de 2ºB integrado por 28 alumnos, 16 (Niños) y 12 (Niñas), que oscilan entre los 7 y 8 años de edad. El enfoque metodológico está orientado a la exploración reflexiva que el profesional docente realiza durante su práctica porque permite hacer análisis sobre la misma, planifique y sea capaz de introducir mejores propuestas de intervención a través de la reflexión y retroalimentación. El proceso se organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, ambas estan en continua interacción. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. La pregunta de investigación es ¿Qué estrategias se deben implementar para favorecer las habilidades socioemocionales en alumnos de segundo grado de primaria? Se desea con esta investigación implementar estrategias que posibiliten, en los alumnos tener un comportamiento diferente entre compañeros, es decir, que el ambiente del salón de clases posee un cambio positivo, para que aprendan a interactuar, trabajar en equipo, generando un grupo con una convivencia armónica, trabajadora y eficiente, es decir que trabajen sobre las habilidades y valores

* Línea temática: Ética y valores de las/os profesoras/es y estudiantes de las instituciones educativas mexicanas.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

** Maestría en Educación Básica. Segundo Módulo del segundo trimestre. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152, Atizapán, sede regional Nezahualcóyotl.
20.karinayasmin.11@gmail.com

como lo son: empatía, colaboración, autorregulación y autonimía, a través de la propuesta del aprendizaje por descubrimiento.

Palabras clave: autorregulación, habilidades socioemocionales y valores.

Introducción

El presente trabajo se lleva a cabo en una escuela primaria del municipio de Chimalhuacán con el grado y grupo 2°B integrado por 28 alumnos, 16 (Niños) y 12 (Niñas), que oscilan entre los 7 y 8 años de edad, dentro de la estadística 4 alumnos tienen 8 años y 24 alumnos tienen 7 años. Por eso se denota los alumnos con los que se trabaja, se encuentran en la etapa de operaciones concretas que va de los 7 a los 12 años, es donde el niño comienza a entender y aplicar un proceso de razonamiento lógico que va a permitir interpretar experiencias racionales y objetivas. Piaget (1974) menciona que "Los niños empiezan a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, pero para lograrlo necesitan situaciones concretas y no abstractas" (p.46). Por lo tanto pueden categorizar aspectos de la realidad de una forma mucho más compleja, el pensamiento deja de ser egocéntrico, de modo que los alumnos piensan en sí mismos y creen que las opiniones o intereses propios están por encima de los pensamientos ajenos.

Algunas barreras de aprendizaje identificadas en los alumnos son: uno esta diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 2, este alumno tiene deficiencias marcadas en las habilidades de comunicación verbal, dificultad para afrontar los cambios y conductas (angustia o dificultad para concentrarse). Otro de los alumnos tiene dificultad en el lenguaje, de esta manera, le cuesta trabajo articular sonidos y palabras, ejemplo dice iño en vez de niño.

En general los alumnos de este grupo son trabajadores, responsables, creativos, se les facilita el área de saberes y pensamiento científico (matemáticas), les agrada actividades de rondas de canto, motrices y artísticas. Por otro lado, se distraen con facilidad, les cuesta organizar el trabajo en equipo, acusan a sus compañeros por cualquier cosa, se les complica el reconocimiento de sus habilidades personales, no muestran la habilidad de autorregulación del aprendizaje al mismo tiempo deberán fortalecer por ellos mismos su aprendizaje por descubrimiento, y sobre todo no hay autorregulación de las habilidades socioemocionales tanto personales como colaborativas.

Los alumnos no se sienten motivados por aprender los contenidos de los campos formativos, mostrando constantemente actitudes diferentes a la hora

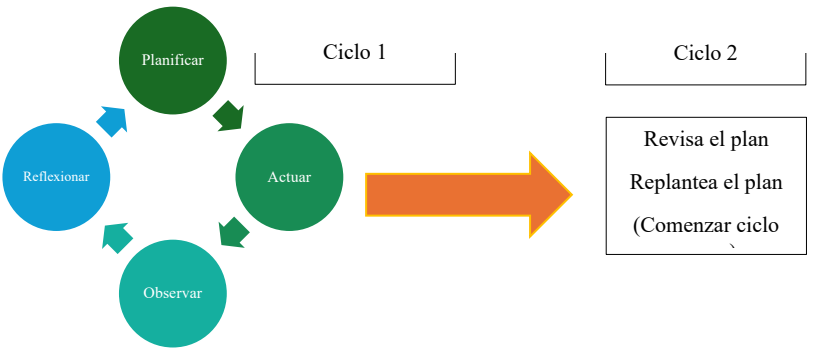
de querer trabajar los contenidos, estos alumnos no controlan sus habilidades socioemocionales (colaboración, empatía y autonomía) ya que se observa la dificultad que tienen para relacionarse.

Es por ello que se hará uso de una metodología bajo el enfoque de investigación acción, porque esta se refiera a que la acción, es la exploración reflexiva que el profesional docente realiza durante su práctica porque permite hacer reflexiones sobre la misma, planifique y sea capaz de introducir mejoras propuestas. Se trabajará con los momentos de la investigación-acción de Kemmis (1989), el proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación, ambas estan en continua interacción.

El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Por lo tanto en el presente trabajo se mostrarán los resultados del primer momento del ciclo de la investigación-acción de Kemmis (1989), teniendo en cuenta que este trabajo esta planeado para dos ciclos escolares, es decir, ciclo 2024-2025 y 2025-2026.

Figura 1

Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989)



Nota: se observa el esquema de los momentos de la investigación-acción de Kemmis, 1989.

A partir de lo ya mencionado, el objetivo de la investigación es: Favorecer las habilidades socioemocionales y valores en los alumnos de segundo grado de primaria a partir de un aprendizaje por descubrimiento. El objeto de investigacion se seguirá a partir de la siguiente pregunta ¿Qué estrategias se deben

implementar para favorecer las habilidades socioemocionales en alumnos de segundo grado de primaria?

Descripción de la experiencia de la intervención.

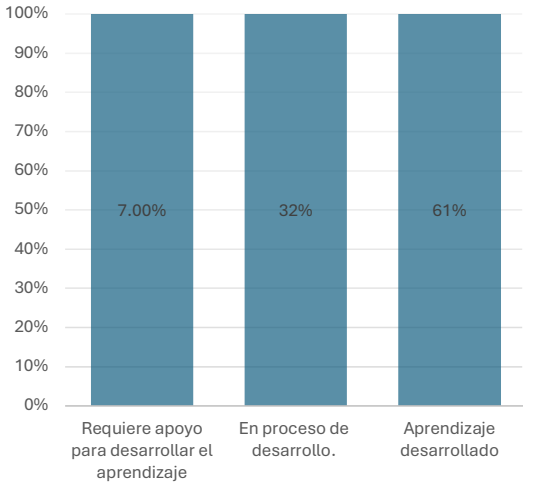
La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), en coordinación con las autoridades educativas federales y estatales, diseñaron y desarrollaron la Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica para el ciclo escolar 2024-2025, acorde con el sentido, los principios y las orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Esta prueba es creada, para ser aplicada a los alumnos, para saber los conocimientos diagnósticos con lo que se integran al nuevo ciclo escolar "las herramientas que harán posible la Evaluación Diagnóstica son los Ejercicios Integradores del Aprendizaje (EIA), los cuales están estructurados a partir de modos que articulan contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) seleccionados de los cuatros Campos formativos" (MEJOREDU, 2025, párr. 4).

Dentro de la prueba aplicada este ciclo escolar, la problemática se encuentra dentro del campo formativo de lo humano a lo comunitario evaluando dos preguntas de la consigna 4. EIA-01 con el contenido "Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones" se evaluó por medio del descriptor identificando los riesgos a la integridad física al acumular basura en la escuela. EIA-02 se evaluó el contenido "Cuidado de la salud personal y colectiva al llevar a cabo acciones de higiene, limpieza y actividad física desde los saberes prácticos de la comunidad y la información científica" mediante la higiene y la limpieza como medida para cuidar la salud. La consigna 4, solicitaba a los alumnos dibujar como está acostumbrada su familia a usar el agua para la higiene personal, la limpieza del hogar y así mantener la salud. Los resultados fueron los siguientes:

Figura 2

Resultados EIA-02 de MEJOREDU



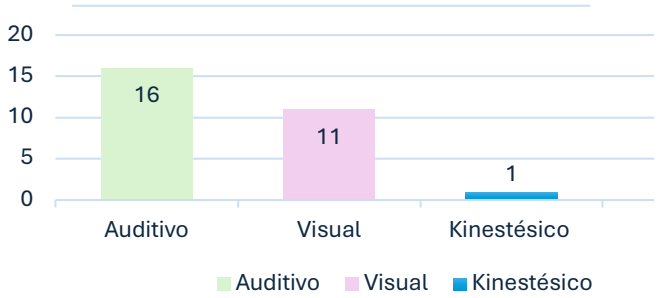
Nota: la gráfica muestra el Nivel de desarrollo en el que se encuentran los alumnos.

Se puede decir que la mayoría del grupo se encuentra en el nivel máximo esperando, por lo tanto, no se encuentra una problemática dentro de esta prueba, los contenidos que se evaluaron dentro de la consigna fueron: repasar las nociones de la salud, recapitular las medidas de higiene cotidianas y su utilidad para mantener la salud y prevenir situaciones de riesgo.

Posteriormente se aplicó un test de estilos de aprendizaje, con el fin de conocer la forma en que cada alumno utiliza su propio método o estrategia para aprender los contenidos deseados. Permite como docente buscar las herramientas, estrategias o vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje y contenidos a enseñar, tomando en cuenta todos los estilos de aprendizaje que existen dentro de nuestras aulas. El test de estilos de aprendizaje que se utilizó, fue el modelo de la programación Neurolingüística de Bandler y Grinder (citado e el Programa Nacional de Educación, 2006), también llamado visual-auditivo-kinestésico (VAK), señala que "la mayoría de nosotros utilizamos los sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos e infrautilizando otros. Los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más los utilicemos" (p. 30). Esta prueba se aplicó para identificar los estilos de aprendizaje de los alumnos y como se puede diseñar una adecuada intervención en función de los resultados, los cuales se presentan a continuación:

Figura 3

Test de estilos de aprendizaje



Nota: la gráfica muestra el porcentaje de los estilos de aprendizaje del grado segundo, grupo "B".

Dentro de la escuela primaria del grado segundo, grupo "B", el sistema más predominante fue el auditivo con 16 alumnos, siguiéndole el sistema visual con 11 alumnos y por último el sistema kinestésico con 1 alumno. Tomando en cuenta que todos los alumnos utilizan los tres sistemas, pero potencializan el sistema auditivo como se observa en la figura anterior. Estos resultados, va a permitir tener conocimiento acerca de como llevar a cabo las actividades, exponer que actividades deben predominar más dentro del salón de clases.

En este caso fue el sistema auditivo, por tanto, es que tengo la mayor parte de mi grupo, que en ellos predomina más ese sistema, no dejando a un lado actividades de los otros 2 sistemas, por motivo que es importante potencializar todos los sistemas. Los alumnos auditivos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona. Descrito lo anterior la problemática que se encuentra es que los alumnos no autorregulan sus habilidades socioemocionales, tanto personales como colaborativas.

Se aplicó un cuestionario que va a permitir conocer más a los padres de familia del universo de estudio, el cuestionario es un instrumento utilizado para recoger de manera organizada la información que permitirá dar cuenta de las variables que son de interés en cierto estudio, investigación, sondeo o encuesta (Casas, Repullo y Donado, 2003). Por motivo que nos va a conceder resultados relevantes sobre el aprovechamiento escolar, la convivencia, contexto y valores que se aplican en casa, para que los alumnos, lo fomente en la escuela. Una de las 6 preguntas dentro del cuestionario fue:

¿Estímulo a mis hijos para que desempeñen mejor sus estudios?

En esta pregunta se puede observar que de los 20 padres que regresaron el instrumento contestado, respondiendo con 14 "siempre", 5 "regular", 1 "a veces". Se deduce, que existen padres de familia que reconocen que no le dan el apoyo que deben a sus hijos, para lograr de manera más eficiente su desempeño en sus estudios. García (2015) habla que la escuela y la familia debe tener un vínculo, como se menciona "También es importante reconocer que la educación escolar dejó de ser bilateral (alumno – maestro), para transformarse en un proceso multilateral, al ampliarse a toda la comunidad educativa escolar, incluyendo, a las familias, entre otros" (p.78).

Es importante contar con el apoyo de la familia, dentro de los aprendizajes de los alumnos, porque esto permite mejorar la enseñanza, la colaboración con la familia y hasta la comunidad puede proporcionar información valiosa para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, por la razón que nos permite crear un entorno de aprendizaje diverso y relevante que beneficie a todos los involucrados.

Posterior se continua con la aplicación de un cuestionario, pero ahora se realizó a los alumnos del grado segundo, grupo "B" de la escuela primaria, con el fin de rescatar información relevante de su propio aprendizaje, por ellos se dividió en tres ejes, aprovechamiento escolar, apoyo en el aprendizaje en el hogar y ambiente, valores y formación. Es importante mencionar qué de los 28 alumnos, ese día solo asistieron 25 alumnos, que fue a quien se les aplicó el cuestionario.

¿Mamá o papá te inculcan valores, que aplicas en la escuela?

En esta pregunta se obtuvo los siguientes resultados, 18 alumnos respondieron con "siempre", 1 "regular", 3 alumnos "a veces" y se dio la respuesta de 3 alumnos con "nunca", que este es un foco clave que se debe trabajar con los alumnos, que su respuesta no fue siempre, ya que los valores es algo muy importante que se debe inculcar desde la primera infancia "a través de la familia, el menor no solo recibe la herencia genética sino la cultural que los padres transmiten a sus hijos, lo que permitirá al menor integrarse paulatinamente a la sociedad" (Mendive, 2008, p.77). Un niño que recibe apoyo emocional y educación en valores en casa suele tener una mejor actitud hacia el estudio, mayor disciplina y motivación para aprender.

Descripción de los resultados parciales o finales

Para la obtención de los resultados, en relación al diagnóstico se utilizó la observación consiste en apreciar o percibir con atención ciertos criterios de la realidad, observando los hechos o acontecimientos de la problemática encontrada. La observación nos permite recoger o comprobar informaciones en un contacto directo con la realidad. Al mismo tiempo se utilizó el diario de campo que consiste en ser un registro de lo observado, donde se escribe datos para ubicar (lugar, fecha y hora), hechos y acontecimientos y por último comentarios de la persona que observa.

Por último se realizó un cuestionario con el objetivo de verificar la problemática que se detectó mediante la observación y el registro del diario de campo. Acerca de cómo los alumnos deben aprender a autorregular sus habilidades socioemocionales, que estas son vitales para un correcto desarrollo del individuo y para relacionarse con los demás, ayuda al control de las propias emociones, mejora la autoestima, confianza y bienestar. La pregunta fue: ¿Qué haces para calmarte cuando estas enojado? Y las respuestas eran a) Respirar, b) Alejarte de todos y c) Gritar o llorar. Los resultados de esta pregunta fueron, 12 alumnos "respiran", 4 "se alejan de todo" y 2 alumnos "gritan o lloran". Se debe trabajar con los alumnos que eligieron el inciso "c" por la razón que hacer esa acción, no resulta algo bueno, es por eso que debe trabajar con la autorregulación para poder controlar lo que sienten.

La autorregulación, es la habilidad que permite controlar tanto nuestras emociones, sentimientos, ansiedad, estrés, etc. Es decir, esta es la habilidad que nos permite el pensar más profundamente él porqué se está realizando cada acción, nos permite regular las acciones que se quiera lograr. Asimismo se presentan a continuación algunos registros del Diario de campo (2025) del día 11 de febrero del 2025, pasó una situación con un alumno del grupo:

El alumno L3 se encontraba jugando con sus compañeros, el juego de "luz verde" dos compañeros me comentaron que él no estaba siguiendo las reglas, empujaba y hacía que perdieran los demás. Salí a ver y era cierto lo que estaba haciendo, le llamé y le pregunté qué sucedía. L3 "Quería se Thanos" le dije que quién era ese personaje y me explico que era el malo de la serie de los juegos de calamar, le dije "¿Tú quieres ser bueno o malo?" y contestó "malo", comencé a decirle que eso no estaba bien, dándole ejemplos de lo que podía pasar. (pp.44-45).

El alumno hace acciones incorrectas las cuales están mal, pero esto influye porque en casa le permiten ver series, programas, etc. Que no son acordes para su edad, se trató de hablar con el tutor, pero no hubo respuesta por parte de ellos, es importante tener ese contando docente-padre de familia para poder ser un equipo y apoyar en el aprendizaje del alumno, lo que se va hacer es la aplicación de estrategias o herramientas que apoyen en la conducta y autorregulación del alumno.

Para iniciar con el momento 1 que es "Planificar" que consiste en realizar un análisis y estudio de la problemática se planea la estrategia que tiene como titulo "SQA-Musical". Esta es una herramienta que permite a los estudiantes facilitar el aprendizaje, mencionar que permite conocer por pasos el conocimiento que se tiene, lo que se quiere aprender, y que se aprendió en relación a un contenido que se vaya a trabajar en clase. En la siguiente figura se podrá observar su organización y la escencia de la estrategia planteada:

Figura 4

Plan de estrategía metodológica

Nombre: "SQA-Musical"

Descripción:
Se brindara un cuadro, por medio de una fotocopia o de otro modo se puede solicitar a los mismo que dentro de su libreta de trabajo realicen el siguiente cuadro, de acuerdo al contenido que se quiera adquirir.
• Colocando en la columna número uno
  • "Lo que se" Se trata de los conocimientos previos que el estudiante tiene. El alumno pondrá todos los conocimientos que sabe sobre dicho contenido.
• Dentro de la columna número dos: Al tener la primera columna, surgen dudas.
  • Lo que quiero saber: preguntas o incógnitas que se tienen sobre el tema, es decir, lo que se quiere conocer.
Por último en la columna número tres
• Lo que aprendí: Esta última columna va permite verificar los resultados o aprendizajes logrados. El alumno colocará sus conclusiones o aprendizajes que haya adquirido en relación al contenido observado.
Para terminar con esta estrategia, se cantará la canción "Autorregulación Feliz" con el objetivo que el alumno logre identificar el ciclo que se debe tener para lograr tener una autorregulación asertiva y permita adquirir el aprendizaje, a través del ciclo del aprendizaje autorregulado que propone Zimmerman.

Nota: se presenta la organización de la estrategia 1 (elaboración propia).

A continuación se observara un diagrama de Gantt que es la representación de la programación de actividades o tareas dentro del proyecto de investigación, en relación a la estrategia metodologia mencionada anteriormente. Este diagrama tiene la finalidad de ser útil para estimar tiempos y recursos disponibles para desarrollar cada una de las fases que se presenten como tareas. Ahora

se mostrará la organización planeada, para llevar a cabo la siguiente estrategia metodológica.

Figura 5

Diagrama de Gantt

Responsable	Actividades	Abril				Mayo			
		1ra	2da	3er	4ta	1ra	2da	3er	4ta
Investigador	Conocimiento del ciclo del aprendizaje autorregulado Zimmerman.								
Investigador	Qué es y cómo se responde el cuadro SQA.								
Investigador	Responder el cuadro SQA contenido con el campo formativo de lo humano a lo comunitario.								
Investigador	Análisis del cuadro SQA (contestado).								
Investigador	Cantar y reflexionar la cancion de "autorregulación feliz".								

Nota: se observa la organización que se llevará acabo en la primera estrategia metodológica.

Dicha estrategia va a permitir a los alumnos, una estrategia llamativa por la razón que se les comentará que este cuadro es como un mapa del tesoro, formular, un plan a seguir para aprender, colocando que es lo que saben del tema, que es lo que quiero aprendes y por último evaluar lo aprendido. Asi mismo tendrá una canción, que esta va a despertar los intereses de los alumnos.

Referencias

Kemmis, S. (1998): El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Morata.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

MEJOR EDU (2024). Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica para el ciclo escolar 2024-2025 https://www.mejoredu.gob.mx/evaluacion-diagnostica-2024

Mendive, G. (2008). La escuela y sus desafíos. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Piaget, J. (1974). Master en Paidopsiquiatría. Universidad autónoma de Barcelona.

Programa Nacional de educación (2006). Manual de estilos de aprendizaje.

SEP (2022). Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Género y educación: la configuración de identidades masculinas en el contexto escolar primaria*

*Marisol Mendiola Guerrero***

Resumen

La presente investigación doctoral se desarrolla en el contexto de los estudios de género y feministas, y tiene como objetivo explorar la construcción de las identidades masculinas en los alumnos de primaria. Los referentes teóricos empleados destacan las categorías fundamentales de sexo, género y feminismo, con un enfoque específico en las masculinidades y su relación con las estructuras sociales. Dentro de los avances, se ha identificado cómo la escuela, como espacio clave en la socialización, contribuye a la perpetuación de la masculinidad hegemónica a través de diversas prácticas pedagógicas, que van desde el currículo oculto hasta las interacciones entre pares.

Un eje central de esta investigación es la revisión de los procesos de socialización en la infancia y cómo instituciones como la familia, la escuela y los medios de comunicación influyen en la construcción de las identidades masculinas. Además, se analiza el papel actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), y cómo sus elementos pueden ser utilizados para diseñar un proyecto pedagógico que permita desarticular la masculinidad hegemónica. Este proyecto se implementará mediante la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) como una herramienta que posibilite la reflexión sobre las masculinidades disidentes, partiendo de una mirada crítica que cuestione los estereotipos de género y contribuya a una educación más inclusiva y equitativa en los ámbitos escolares.

Palabras clave: construcción identitaria, masculinidad, educación primaria, Sistema sexo/género, Nueva Escuela Mexicana.

* Línea temática: valores e identidad de género en la educación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Educación y Diversidad (4° semestre). Universidad Pedagógica Nacional.
msolmendiolaguerrero@gmail.com; 2309280926@alumnos.upn.mx

Introducción

La presente investigación, inscrita en el campo de la psicología social, tiene como objetivo analizar los elementos que intervienen en la construcción de las identidades masculinas en alumnos de educación primaria, desde una perspectiva feminista. Esta mirada permite comprender las categorías fundamentales que han dado origen a estos estudios: sexo, género, feminismos y, posteriormente, masculinidad. La búsqueda de la igualdad sexual y la construcción de formas sociales más justas y liberadoras han sido ejes centrales de los feminismos, entendidos como movimientos conformados por mujeres que, de manera individual o colectiva, han luchado históricamente contra el patriarcado. (De Miguel, 1995). Los roles arquetípicos asignados a lo masculino y femenino permiten reflexionar sobre el género y las formas de jerarquía y exclusión que se derivan de este binarismo.

Desde la psicología social, se entiende que las identidades se construyen en interacción constante con el entorno sociocultural, y que instituciones como la familia y la escuela juegan un papel fundamental en la reproducción o transformación de los modelos de género. Habermas (1982), menciona que las sociedades sirven para la reproducción de la vida social, y que los individuos socializados solo mantienen su vida a través de una identidad grupal, la cual puede ser construida, destruida y reconstruida tantas veces como sea necesario.

De acuerdo con Collin (1993), el feminismo no busca abolir un discurso, sino resignificarlo desde una perspectiva histórica, legitimándolo a través de políticas. Un espacio esencial para lograrlo es la educación, ya que puede fungir como agente de cambio social. Autoras como Gayle-Rubín (1986) y Judith Butler (2007) han abordado el papel de las instituciones educativas en la reproducción y transformación de las masculinidades, señalando su impacto en la construcción de subjetividades de género desde sus primeras etapas de socialización.

En este contexto, se plantea la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas que promuevan la construcción de identidades masculinas inclusivas, libres de estereotipos jerárquicos. de acuerdo con los postulados de Lagarde (2021) y Chaparro Martínez (2011) quienes cuestionan y critican las estructuras patriarcales y la necesidad de construir nuevas formas de identidad que desafíen los roles tradicionales de género.

El problema de investigación que guía este estudio parte de la siguiente pregunta central:¿Cuáles son los elementos involucrados en la construcción de las identidades masculinas en alumnos de primaria? Para responder a esta interrogante, se plantean los siguientes objetivos particulares:

- Analizar y describir el papel de la familia en la construcción de las identidades masculinas.
- Describir el papel de la escuela, incluyendo a las y los actores educativos involucrados en el proceso.
- Describir el papel de los contextos sociales y culturales en la construcción de la identidad masculina
- Propone y diseñar de un programa educativo basado en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) utilizando los materiales educativos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Este estudio busca aportar al campo de la psicología social y de los estudios de género -particularmente los de masculinidad- e identificar los factores psicosociales que intervienen en su construcción en contextos escolares, con la finalidad de proponer alternativas pedagógicas que contribuyan a una educación más equitativa e inclusiva.

Desarrollo

El marco teórico de esta investigación se poya en aportes clave que permiten problematizar la masculinidad desde diferentes referentes teóricos que abordan enfoques críticos sobre las diversas formas en que los hombres construyen su identidad de género en contextos específicos, en este caso, el ámbito escolar. Asimismo, se reflexiona sobre las dinámicas de poder, la normatividad y las formas en las que se perpetúa la hegemonía desde los actores del contexto inmediato del niño, siendo los principales referentes, la familia, los y las docentes, sus compañeros y compañeras y los medios de comunicación, a quienes se les otorgan significados desde una mirada relacional, histórica y situada culturalmente.

El lenguaje .es un vehículo clave en la transmisión de creencias sexistas que legitiman la subordinación de las mujeres, los sujetos feminizados y personas no binarias (Belausteguigoitia Rius et al., 2022). En la construcción de las iden-

tidades masculinas, el lenguaje desempeña un papel fundamental al atribuir significados que perpetúan las relaciones de poder. Desde esta perspectiva, la investigación se inscribe en un enfoque del lenguaje no sexista, utilizando un lenguaje, adoptando el uso del "desdoblamiento en los determinantes" (Belausteguigoitia Rius et al., 2022, p.25) y evitando los genéricos masculinos.

A partir de este enfoque teórico, la investigación se estructura en distintos ejes temáticos que permiten un análisis integral de la construcción de las identidades masculinas en la educación primaria. En primer lugar, se desarrollan las categorías fundamentales: Sexo, género y feminismo. Este apartado, introduce el feminismo como un punto de partida para el análisis del género y su impacto en la configuración de las masculinidades, además de abordar los conceptos de sexo y género como construcciones sociales que han sido utilizadas para justificar jerarquías y normatividades (De Miguel, 1995). Los estudios sobre masculinidad deben reconocer su matriz feminista. Según Ranea Triviño (2021), este enfoque permite situar los estudios de masculinidad dentro de los mecanismos que reproducen el orden social patriarcal.

En este mismo apartado se aborda el sistema sexo/género Rubín (1986, p. 97), menciona que no es un fenómeno natural, sino un conjunto de disposiciones mediante el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son moldeadas por la invención social. Además del abordaje de la definición de sexo desde una dimensión biológica y cultural, con el objetivo de introducir al análisis de conceptos clave como sexo y género para comprender la construcción de las identidades masculinas y como las normas y expectativas sociales influyen en dicho proceso desde edades tempranas.

Posteriormente, se explora el concepto de masculinidad, masculinidad hegemónica, sus implicaciones y alternativas de este modelo dominante. Se entiende por masculinidad dominante (hegemónica o patriarcal) aquella que se constituye a partir de un conjunto de ideas, creencias, valores, atributos y características con las cuales una sociedad determinada define como deben ser y actuar los hombres. Esta masculinidad promueve la persistencia de desigualdades para las mujeres y privilegios para los hombres, al ser considerada como algo inherente, natural y normal por el simple hecho de ser hombre. (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2022). Con los nuevos modelos de género, se busca transformar esta visión, promoviendo la construcción de entornos equitativos e igualitarios, desarticulando los modelos binarios que repercutan en la construcción de la identidad masculina y dando paso a formas

de masculinidad alternativas, igualitarias (Uribe Roncallo, 2020), positivas o disidentes (Cazes, 1998; León Fájer, 2021).

Luego, se analiza la infancia como una etapa fundamental en la formación de la identidad personal y social, a través de procesos de socialización en las que se aprenden normas y roles culturalmente establecidos. En este apartado se analiza cómo la familia, la escuela y los medios de comunicación intervienen en esta construcción, reproduciendo o desafiando estereotipos de género desde las primeras etapas del desarrollo. Ramos Arteaga (2016) analiza el momento en el que los valores masculinos son trasmitidos institucionalmente (escuela, familia), socialmente (imaginario cultural, solidaridades grupales) desde los modelos de transmisión pedagógica.

Por último, se aborda el papel de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que plantea una educación centrada en la inclusión, la equidad y la formación integral. Esta incorpora la perspectiva de género y entre las metodologías utilizades destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), permitiendo que, desde las necesidades de la población se establezcan proyectos de forma consensuada.

Los ejes teóricos que se abordan permiten comprender la construcción de las identidades masculinas desde una perspectiva crítica y situada en el ámbito educativo, sentando las bases de una propuesta metodológica y el desarrollo de una investigación orientada a generar espacios educativos que contribuyen a la construcción de masculinidades alternativas.

Planteada en el paradigma sociocrítico, esta investigación doctoral busca la trasformación de la realidad social de los contextos inmediatos que habitamos, mediante prácticas diversas y reconociendo al lenguaje como parte de un "activismo académico". Este enfoque se articula con los cuestionamientos críticos feministas y poscoloniales que legitiman dicho activismo como parte fundamental en las investigación y pedagogías activistas, de acción, participativas y comunitarias que promueven la equidad social. (Villalón, 2019, p. 11)

El objetivo de adoptar este paradigma es generar un impacto en las prácticas educativas contribuir a la reconfiguración de las identidades masculinas. Como mencionan Escudero (1987, citado en Ricoy, 2006), Alvarado y García (2008), Sequeda (2014) y Loza Ticona et al. (2020). El paradigma sociocrítico parte de una visión holística de la realidad educativa. En él, los sujetos son participantes activos en una investigación que se plantea y genera desde la práctica y sin desvincularse del contexto, los problemas y las necesidades de quienes participan. Además, este enfoque se compromete con la transformación social

de la realidad, la liberación y emancipación de los involucrados e involucradas, y sitúa a las y los investigadores en un papel activo, reflexivo y consensuado en la toma de decisiones

Los participantes de esta investigación son miembros de la comunidad educativa de una escuela primaria, entre los que se encuentran cinco alumnos de nivel primaria, la docente frente al grupo, un docente de educación física, la directora y sus tutores. El criterio de selección se basa en muestras no aleatorias o empíricas, las cuales no se fundamentan en teoría matemática. Se emplea la modalidad de muestra razonada o intencionada, que consiste en que la persona investigadora tenga conocimiento del universo a estudiar. La selección es intencional y no al azar; no es absolutamente representativa, pero permite obtener información relevante de las personas pertenecientes a esa comunidad. Para esta investigación los y las participantes fueron seleccionados por conveniencia (Ander-Egg, 1969)

Según Colmenares y Piñero (2008), las investigaciones de este tipo requieren un abordaje sistemático que se fundamenta en la recopilación y el análisis de evidencias derivadas de las experiencias vividas por los actores educativos involucrados en procesos de reflexión y transformación. En concordancia con el paradigma sociocrítico se utilizaron técnicas de recolección de información como la observación y la entrevista semiestructurada.

Consideraciones finales

Es importe señalar que, al momento de redactar este apartado, la investigación aún se encuentra en proceso y no se cuenta con resultados finales en relación con la postura teórico-metodológica asumida ni con los objetivos planteados. No obstante, se cuenta con el marco teórico concluido y debidamente referenciado, así como el desarrollo del apartado metodológico, el cual incluye la problematización, la pregunta de investigación, los objetivos generales y particulares, el tipo de investigación, la descripción de los participantes, los contextos, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los procedimientos metodológicos y las consideraciones éticas.

Hasta el momento se han realizado dos entrevistas piloto a alumnos de educación primaria que aún no se han concluido ni han sido analizadas. Asimismo, se cuenta con una versión inicial de las categorías de observación y entrevista, que continúa en revisión y podría modificarse conforme avance el

trabajo de campo. Por ello, cualquier hallazgo deberá entenderse como parte de un proceso aún en construcción y en constante revisión.

Referencias

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 1–20.

Ander-Egg, E. (1969). Introducción a las técnicas de investigación social. Humanitas.

Belausteguigoitia Rius, M., Chaparro Martínez, A., & García Roa, M. (2022). Antimanual de la lengua española para un lenguaje no sexista. Centro de Investigaciones y Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de https://debatefeminista.cieg.unam.mx

Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.

Chaparro Martínez, A. (2011). Masculinidades en crisis: Estudio crítico de las nociones contemporáneas de ser hombre. Editorial de Género.

Collin, F. (1993). Diferencia y diferencio: La cuestión de las mujeres en filosofía. En G. Duby & M. Perrot (Eds.), Historia de las mujeres (pp. 319–357). Santillana.

De Miguel, A. (1995). Feminismos. En C. Amorós (Dir.), 10 palabras clave sobre mujer (pp. 217–255). Editorial Verbo Divino.

Habermas, J. (1982). La lógica de las ciencias sociales. Tecnos.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2022). Masculinidades: Modelos para transformar. https://www.inmujeres.gob.mx/masculinidades2022

Lagarde, M. (2021). Feminismo y cultura: El camino hacia la igualdad. Editorial Feminista.

León Fájer, I. (2021). Masculinidades disidentes: La vulnerabilidad como resistencia. Estudios Políticos. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2021.54.80272

Ramos Arteaga, J. A. (2016). De niño a hombre: El eros pedagógico a escena. En R. M. Mérida Jiménez (Ed.), Masculinidades disidentes (pp. 135–148). Egales.

Ranea Triviño, B. (2021). Desarmar la masculinidad. Catarata.

Ricoy-Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Educação. Revista do Centro de Educação, 11–22.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo. En R. Llamas & J. Vidarte (Eds.), Teoría queer: Políticas de lo "raro" (pp. 35–60). Egales.

Sequeda, M. (2014). Investigación acción: Un método de investigación educativa para la sociedad actual. Revista Arjé, 223–229.

Uribe Roncallo, P. (2020). Masculinidades alternativas: Varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 115–129. https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200115

Villalón, R. (2019). Activismo académico en las Américas del siglo XXI, 11–17. https://doi.org/10.18046/recs.i29.3746

Violencia escolar en secundaria, una mirada desde la cultura de la paz*

*Reyna Liliana Castillo Magaña***

Resumen

Existe una necesidad de ver a las instituciones educativas más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues existen factores como la violencia escolar que de manera indirecta intervienen en este proceso, pues un alumno no puede estar enfocado en aprender sí está siendo violentado, denigrado, amenazado constantemente dentro de la misma institución educativa.

Es imperante ver que las formas en las cuales se está abordando la violencia escolar, a partir de la dinámica de castigo, hacia los estudiantes, mediante la suspensión o expulsión definitiva de los actores involucrados, no genera un cambio real en las personas; no existe un proceso de acompañamiento ni de reflexión profunda que permita llegar a acuerdos consientes de las partes involucradas, en los cuales el castigo ya no exista, es necesario darle la vuelta a esta cultura de violencia, utilizando herramientas que no resuenen con el mismo problema, es decir, para la resolución de estas problemáticas no podemos seguir usando herramientas que sigan incrementando el espiral de violencia que ya se vive, enfocándonos en investigaciones con enfoque de cultura de paz.

Palabras clave: cultura de paz, violencia escolar, estudiantes. cultura de violencia, castigo.

Introducción

El Laboratorio de Comunidad, Paz y Noviolencia nace en el 2018 de la colaboración entre el Colegio de San Ildefonso, SERPAJ México y la Facultad de

* Línea temática: derechos humanos y cultura de paz.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Maestría en Pedagogía, 1° semestre. Universidad Nacional Autónoma de México.
lilianaunam4@gmail.com

Filosofía y letras, para potenciar la integración y unidad de la comunidad aledaña al Colegio de San Ildefonso a través de programas culturales, artísticos y educativos, mostrando el interés que se tenía de abordar de diferentes perspectivas enfocadas en la cultura de la paz el tema de violencia que se vive en la zona centro de la Ciudad de México.

En 2022, el colegio de San Ildefonso tomo la iniciativa de implementar el laboratorio de comunidad, Paz y Noviolencia (en el cual soy coordinadora y docente), en la secundaria Carlota Jasso, un pilotaje que permitiera tener un acercamiento a las escuela secundarias de la zona del centro histórico en la ciudad de México, ya que existe una problemática de violencia que se vive en esa zona, pues está aledaña a la zona donde comienza el comercio principal de la ciudad de México, la calle de república de Argentina, y la calle del Carmen. Mismo pilotaje se pensó desde la dinámica de cultura de paz, como una forma de abordar las violencias que ocurren dentro de esta institución, la cual fue elegida debido a la cercanía con el colegio de san Ildefonso UNAM, pues se encuentra a espaldas del colegio y hay bastante preocupación e interés por parte del director de la institución para obtener herramientas que permitan convivencias más pacificas dentro de los actores educativos que interactúan en la secundaria Carlota Jasso.

En la secundaria Carlotta Jasso se presenta de manera recurrente violencia escolar entre los actores educativos, alumno-alumno, docente- alumno, alumno la cual cada vez es más violenta e incidente, los alumnos al ser sancionados por alguna falta cometida toman represión contra los docentes y alumnos involucrados. La notación conceptual tiene que ver con la violencia escolar, los diferentes tipos de violencias que existen, el castigo como modificador de la conducta y la perspectiva de la cultura de paz y la noviolencia.

Se pretende analizar el impacto que tiene el abordaje de la violencia escolar en la secundaria Carlota Jaso, a través del Laboratorio de comunidad paz y noviolencia para alumnos y docentes de la institución. (ciclo escolar 2023-2024, 2024-2025) así como:

1. Conocer cómo se aborda la violencia escolar en la secundaria Carlota Jasso después de la implementación del Laboratorio de comunidad paz y noviolencia para alumnos y docentes de la institución.
2. Analizar si es posible integrar la perspectiva de cultura de paz es posible en la escuela secundaria Carlota Jasso para abordar la violencia escolar en

la secundaria Carlota Jasso a través del Laboratorio de comunidad paz y noviolencia para alumnos y docentes de la institución.

3. Profundizar sobre el impacto que se tiene el abordar la violencia escolar en la secundaria Carlota Jasso a través del Laboratorio de comunidad paz y noviolencia para alumnos y docentes de la institución.

Desarrollo

El tipo de investigación será de corte cualitativo mediante la metodología de investigación acción, esta investigación será el seguimiento de un diagnóstico previo el cual tuvo la finalidad de conocer cuáles son las principales violencias y qué tipos de violencia se viven entre los actores educativos de la secundaria Carlota Jasso; entre las cuales se puede mencionar que, entre alumnos, está el ciberbullying, así como el bullying, peleas entre estudiantes dentro y fuera de la institución. Conocer cuál es la principal violencia que se vive en la secundaria Carlota Jasso, nos dará pauta para que de manera participativa se pueda crear una ruta de acción, en la cual, mediante la cultura de la paz, se pueda responder a crear otras formas noviolentas de convivencia social, pero también de transformar las violencias que se están viviendo día con día dentro de la institución.

La población será enfocada hacia el total de estudiantes de 1°, 2°y 3° con un total de 55 personas. La forma de recoger la información de este diagnóstico se llevó a cabo a través de dinámicas participativas creando cartografías de la violencia que se vive dentro de la institución educativa, cartografías corporales, la realización colectiva de árboles del problema que permitió la identificación de problemas y violencias que viven los estudiantes, también con la implementación de juegos cooperativos, entre los cuales la violencia era evidente entre los estudiantes, también se utilizó la auto carta para que los estudiantes compartieran las violencias que ellos de manera especial viven dentro de la institución educativa, haciendo una identificación, si los estudiantes habían sido víctimas de algún tipo de violencia por una parte, pero también si ellos habían violentado a alguien en algún momento.

Esta investigación está pensada metodológicamente en tres momentos:

Identificar las violencias que existen dentro de la institución educativa entre los actores educativos alumnos-alumnos, alumnos docentes. (esta parte ya está realizada con el diagnóstico realizado, a través de la primera parte del laboratorio Paz, Comunidad y Noviolencia) mediante dinámicas participantes,

entre las cuales podemos mencionar cartografías participantes realizadas por los docentes, por una parte, pero también por los estudiantes de la institución educativa. Arboles del conflicto, dinámica que favoreció para hacer el diagnóstico de las violencias que se viven dentro de la institución, ayudo a nombrarlas y también a identificarlas, algunas como violencias estructurales que se encuentran instauradas en la misma dinámica de la institución educativa.

En esta primer parte se pretende hacer un análisis desde la categoría de cultura escolar que nos permita entender las dinámicas que existen dentro de la institución educativa, retomando los resultados del diagnóstico, que de manera reflexiva tuvo como objetivo, visibilizar las violencias que se viven dentro de la institución educativa, que tienen que ver con cosas ya preestablecidas, como el reglamento escolar, también sobre todo aquello que no está escrito pero forma parte de las dinámicas tradicionales del funcionamiento de la misma institución, la forma en la cual se relacionan alumnos con docentes, docentes con docentes, la visión y expectativa que se tiene del docente y también del alumno todo aquello que no está escrito pero permea la violencia que se vive dentro de la institución educativa, como algo culturar y normal.

El segundo momento formar tanto a docentes como a alumnos de la secundaria Carlota Jasso en temas de construcción de paz, mediante metodologías cooperativas y herramientas noviolentas. Apelando principalmente a la construcción de la comunidad estudiantil.

Se realizarán actividades lúdicas mediante juegos cooperativos explicando el objetivo, su realización y plenaria reflexiva de lo acontecido, partiendo de preguntas detonadoras para incitar la reflexión colectiva de los temas, así como la implementación de juegos de roles, teatro del oprimido, que permitan tener un acercamiento más vivencial a las temáticas que se van a compartir.

La segunda parte de la investigación partirá de lo que los alumnos viven y de acuerdo a esto, se irán llevando las temáticas a compartir, las cuales no están planteadas de manera teórica, sino a través de dinámicas lúdicas y de reflexión colectiva entre la comunidad estudiantil, los conceptos base de cultura de paz se comparten a través de dinámicas participativas, es importante mencionar que como facilitador, no se va a seguir un contenido en específico, sino que a partir de las experiencias que se van compartiendo se van relacionando con bases teóricas que ya se tienen de cultura de paz, propiciando que la creación de conocimiento parta de las experiencias que cada estudiante comparte.

Cada sesión alumnos se comenzará con juegos cooperativos para la paz basado en la escalera del trabajo en equipo, se busca como objetivo situaciones donde se experimente el reconocimiento, la afirmación, la confianza, el diagnóstico participativo, una apertura a la comunicación noviolenta, para así poder propiciar organización y un acercamiento a la transformación positiva de los conflictos, así como, en la realización de actividades enfocadas en generar reflexión en los alumnos sobre lo que acontece en su contexto más cercano.

Un tercer momento está pensado en volver a realizar investigación para conocer el impacto que tiene la cultura de la paz para abordar la violencia escolar en la secundaria Carlota Jasso, realizando un análisis que nos permita identificar cual es la forma en la cual se abordan las violencias en la institución educativa, poniendo énfasis a la forma en la cual se gestionan los conflictos desde la incorporación de la perspectiva de cultura de paz, que surgen de dichas violencias.

La investigación de los diferentes tipos de violencias que se viven en la secundaria Carlota Jasso, dando una propuesta de acción colectiva, que incida desde la implementación del Laboratorio Paz y Comunidad y Noviolencia para que el alumno tenga conocimientos con perspectiva de cultura de paz y noviolencia, los cuales puedan servir para intervenir ante la situación de violencia que se vive dentro de la institución.

Este Laboratorio de Paz Comunidad y Noviolencia, en el cual se evaluará el impacto que este laboratorio puede tener para abordar la violencia escolar, será el seguimiento del primer acercamiento que desde hace año se lleva dentro de la institución educativa, el cual tuvo la finalidad de realizar el diagnóstico sobre la violencia escolar que se vive en la institución.

Desde de enfoque de la epistemología de la paz, la construcción de conocimiento participativo, mediante la reflexión nos permite la creación de una arma moral (Marín, 1995), una toma de conciencia (Piaget, 1985) identificando cuando una situación es violenta, injusta inhumana, lo cual de manera conjunta permite tomar acciones que permiten tomar incidencia en el contexto en cual se encuentran que la información que llega a las personas, pase por un proceso de construcción de conocimiento que permita conocer las razones por las que alguien debe actuar o en su caso quedar solo como observador.

Así, se trata de llevar a cabo un proceso formativo que supere un temario estático con conceptos abstractos y, en cambio, permita construir colectivamente un "principio de realidad" (Ameglio, 2020) que vincule el conocimiento

con situaciones concretas, lo que implica generar un proceso previo de construcción de conocimiento de las situaciones a observar para luego intervenir.

Es necesario identificar las violencias que se viven de manera personal pero también en colectivo, nombrarlas nos permite desnormalizarlas y con ellos tratar de incidir en su transformación. Galtung (1990) hace a una clasificación de la violencia en; directa, estructural y cultural.

Violencia directa: Lo ejerce directamente un actor. Esta violencia es visible y de naturaleza física o psicológica. Hay un perpetrador y una víctima. La violencia directa es lo que normalmente se entiende como violencia física.

Violencia estructural: Este tipo de violencia es similar a la injusticia social y las estructuras que promueven esta injusticia social. Es una fuerza más bien invisible que está formada por las estructuras que impiden la satisfacción de necesidades básicas. Por lo general, se expresa indirectamente y no tiene una causa directamente visible.

Violencia cultural o simbólica: Aspectos de una cultura social que legitima el uso de la violencia directa o estructural. La violencia cultural y simbólica se manifiesta a menudo en actitudes y prejuicios.

El nivel invisible describe el hecho de que en el caso de la violencia estructural y cultural no aparece nadie a quien se pueda responsabilizar. La violencia estructural está incorporada al sistema y se manifiesta en relaciones de poder desiguales y, en consecuencia, en oportunidades de vida desiguales.

La educación para la paz nos brinda la oportunidad de que tanto las nuevas generaciones como nosotros encontremos un quiebre en cuanto a nuestras formas de relacionarnos, ya que nos permite desenmascarar y con ello visibilizar la violencia tanto cultural, estructural y directa que vivimos, haciéndonos conscientes de nuestra realidad y permitiéndonos la posibilidad de transformar la cultura de violencia a tal manera que podamos dejar de aportar al espiral de violencia en el que nos encontramos inmersos.

Las soluciones enfocadas principalmente desde una idea de "Paz negativa" (Lederach, 1990) o Paz armada no resuelven el problema de fondo, sino que por el contrario aumentan la espiral de la violencia.

Dentro del marco teórico, se encuentra también la metodología que ya existe desde SERPAJ México, organismo en el cual colaboro desde hace ocho años, ha implementado en México en diversos espacios educativos, mediante su fundador el Mtro. Pietro Ameglio Patella, a través del principio de realidad; Se refiere a un punto de partida creado de manera colectiva, en torno a situaciones

concretas, reales y en relación con la vida de las participantes. Es un ejercicio de situación espacial, temporal, histórica, económica, ecológica, social y cultural. Es un elemento fundamental para la construcción colectiva y significativa de conocimiento. La construcción de un principio de realidad busca la deconstrucción y desnaturalización de dinámicas educativas, donde las reflexiones son generalizadas y preconcebidas; aquellas en las que se espera un resultado que no necesariamente responde al contexto, intereses, valores y proyectos de las comunidades que participan en el proceso.

Consideraciones finales

El contexto en que se encuentra esta institución educativa, es entre la calle del Carmen y República de argentina, en la calle de san Ildefonso en el centro histórico de la Ciudad de México, en la cual existe uno de los corredores comerciales más importantes del país. Los alumnos que conforman la institución educativa en su mayoría son hijos de los comerciantes del corredor comercial, los cuales se desplazan diariamente de diversos lugares de la periferia de la ciudad de México, algunos también vienen de los barrios más cercanos, principalmente de las zonas de Tepito y la lagunilla.

De acuerdo a la implementación de diversas metodologías participantes para la realización del diagnóstico, como; cartografías corporales y también colectivas sobre la violencia que se vive dentro de la institución educativa desde la perspectiva de los estudiantes, pueden identificar varias categorías que convergen en esta problemática de la violencia escolar; los tres tipos de violencia; estructural, directa y cultural, dentro de la institución, se puede observar violencia de género, en la cual se reflexionaba que aunque se podía ver de manera directa, también estaba basada en algo cultural, como la educación en las familias en la cuales se educa de manera diferente a la mujer y al hombre, de igual forma que tenía que ver con cosas más profundas ideológicas del deber ser de la mujer y el hombre, realizando una reflexión sobre la violencia de género y que está no solo es dirigida a mujeres sino también a hombres y que se tenían que tratar ambas en paralelo. También existe violencia por parte de los docentes, mediante el abuso de poder hacia los estudiantes, cyberbulling, acoso entre estudiantes, denigración, discriminación, violencia sexual, golpes, violencia verbal, violencia psicológica encaminando la reflexión a qué una está

ligada de la otra y que no funcionan de manera independiente, sin embargo, las más visible es la de los golpes.

La principal violencia fue el bullying dentro de las aulas de clase y en los patios comunes principalmente en la hora del recreo, también se mencionó el ciberbullying, en casos específicos la toma de fotos sin autorización las cuales son publicadas en una página de quemones sobre la escuela Carlota Jaso, la cual ha generado muchas problemáticas dentro y fuera de la institución ya que este tipo de fotografías va acompañada de frases que ridiculizan, discriminan y violentan a los estudiantes, pues se realizan comentarios que denigran física y moralmente a las personas involucradas.

Hay malos tratos de alumnos a docentes, les faltan al respeto y no les hacen caso, hay apodos entre estudiantes por aspectos físicos lo que genera burlas, hay violencia de género entre mujeres. La forma de comunicación que existe entre los estudiantes, la cual está basada en palabras altisonantes que denigran a las personas.

Referencias

Ameglio, P (2020) Noviolencia y Resistencia Civil: una mirada teórica desde la lucha social En Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, *27*(3), 291-305.

Galtung, J (1999) Tras la violencia, 3r: Reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. España, Bakeaz. Centro Documentación Estudios para la Paz

Gandhi, M. K. (1969). *Non-violent resistance (Satyagraha)*. Schocken Books.

Lederach, J. (1986) El pequeño libro de transformación de conflictos. Argentina Goos Books.

Lederach, J. (1990). Elementos para la resolución de conflictos. Revista educación en derechos humanos. No 11. Noviembre. Uruguay.

Mayor Zaragoza, F (2003). Educación para la paz. Educación XX1, núm. 6, Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.

Montessori, M. (2021). *Educación y paz*. Montessori-Pierson Publishing Company.

Piaget J. (1970) La toma de conciencia, Bogota. Pta

UNESCO (1995). *Declaración y Plan de Acción sobre una Cultura de Paz*.

Diseño de una propuesta didáctica de nivel superior para la formación ciudadana activa a partir de la propuesta televisiva de Radio y Televisión de Hidalgo*

*Antares Andrea Díaz Ortega***

Resumen

La formación ciudadana en las universidades supera la difusión de los conocimientos disciplinares ya que con este enfoque se les agrega un sentido de responsabilidad y servicio social en el que los estudiantes tienen la posibilidad de profundizar en el impacto de sus actividades profesionales y Asimismo comprenden su papel como agentes de transformación. Una de las vías por las que llegan estos conocimientos son los recursos didácticos que emplean los docentes para que el aprendizaje sea significativo en los estudiantes. La investigación pretende diseñar un catálogo como recurso didáctico de formación ciudadana para el nivel educativo superior a partir de la propuesta televisiva de Radio y Televisión de Hidalgo con el fin de responder a la relación fragmentada entre la materia institucional de México Multicultural con los estudiantes y con las carreras. Para tratar esta perspectiva se pretende utilizar como base la educomunicación que comprende la relación entre los medios de comunicación en los contextos educativos. Se trata de una investigación cualitativa que, para acercarse a la realidad estudiada, se emplearon entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes del ICSHu de la UAEH seguido de la aplicación del análisis del contenido y crítico del discurso para la selección objetiva de los programas que acerquen las realidades socio-culturales a los espacios universitarios de tal manera que refuercen los tópicos de la materia, vuelvan significativos los

* Línea temática: Formación ciudadana y sus dimensiones en su conformación y ejercicio. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 80%.

** Maestría en Ciencias de la Educación. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. di320243@uaeh.edu.mx

conocimientos y modifiquen la percepción de los estudiantes sobre las materias institucionales: materias de relleno.

Palabras clave: recurso didáctico, formación de valores, televisión, universidades.

Introducción

Dentro de los currículos escolares de los diferentes niveles educativos, existen ciertas materias que tienen como propósito generar o impulsar las competencias ciudadanas a través de la educación cívica y ética. El enfoque de formación ciudadana enriquece los planes de estudio al vincularlos directamente con la esfera pública, transformando los espacios educativos en entornos de convivencia democrática donde derechos, valores cívicos e identidad cultural se construyen activamente mediante prácticas participativas, trascendiendo el aspecto teórico.

La formación ciudadana en las universidades supera la difusión de los conocimientos disciplinares ya que de esta manera se les agrega un sentido de responsabilidad y servicio social en el que los estudiantes tienen la posibilidad de profundizar en el impacto de sus actividades profesionales y Asimismo comprenden su papel como agentes de transformación.

Integrar la formación ciudadana como enfoque transversal en los currículos universitarios exige estrategias pedagógicas efectivas. Sin embargo, persiste una desconexión entre las asignaturas de competencias ciudadanas y las disciplinas profesionales, revelando una visión instrumental del conocimiento que desconecta la formación técnica de sus dimensiones cívicas, éticas y morales. Esta fragmentación evidencia los límites del compromiso institucional con una educación integral.

La desconexión entre formación ciudadana y disciplinas profesionales se evidencia en instituciones como la UAEH, donde asignaturas diseñadas para desarrollar dimensiones personales, académicas y profesionales son percibidas como contenidos accesorios por los estudiantes, quienes las denominan "materias de relleno" al no identificar su relevancia para su formación especializada. Esta percepción refleja una falla estructural en la integración curricular que reduce la educación cívica a un mero trámite académico, lo que además refleja que la universidad prioriza la formación laboral instrumental sobre el desarrollo de competencias ciudadanas, evidenciándose en: la escasa articulación entre

asignaturas institucionales y disciplinas profesionales; y la limitada provisión de recursos didácticos actualizados, dejando a los docentes la creación autónoma de materiales pedagógicos.

En este contexto, los recursos didácticos pueden adquirir un rol fundamental para solventar esta fragmentación ya que también responden a las nuevas dinámicas de los estudiantes (como obras audiovisuales) pero si los recursos no son suficientes y no han sido actualizados a las necesidades de los estudiantes podría ocurrir el efecto de que la transferencia del conocimiento sea inefectiva, una responsabilidad que posteriormente recae en el docente.

Es por ello que la investigación tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica que responda a esta situación que se observa en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) de la UAEH. Tal propuesta consiste en un catálogo que contiene programas de la televisión pública del Estado de Hidalgo nombrada Radio y Televisión de Hidalgo (RTH). El motivo por el que se decidió utilizar estos recursos audiovisuales es debido a que, con base en las ideas anteriores, la televisión, al ser un medio de comunicación masivo que forma parte de la realidad cotidiana del individuo, se convierte en un dispositivo formativo con un doble papel (Muñóz, 2020): por un lado, actúa como una herramienta que complementa y fortalece la educación, y por otro, influye en la construcción de conocimientos, valores y percepciones.

En esta televisión pública se observa que su propuesta televisiva aborda distintas temáticas como: la cultura, la educación, la política, el entretenimiento, el deporte, las artes e información. Dichos ámbitos que tiene la televisión pública como objetivo de difundir tienen la posibilidad de relacionarse con el plan de estudios de las asignaturas con enfoque de formar ciudadanía y más que nada una activa puesto que los acerca, a través de los contenidos a audiovisuales a los contextos socioculturales de su estado que de igual manera pueden servir como referencia para transformar sus entornos.

Es así que los contenidos de RTH pueden ofrecer valiosos materiales pedagógicos, sin embargo, la televisión ha pasado por situaciones que han transformado sus funciones sociales educativas y con ello el discurso de sus contenidos, lo cual esto genera la siguiente pregunta: ¿Qué programas y elementos de la televisión pueden incorporarse al diseño de una propuesta didáctica de formación ciudadana para nivel superior?

Desarrollo

Dewey (trad. en 1995) explica que la educación es "la formación del espíritu por el establecimiento de ciertas asociaciones o conexiones de contenido por medio de una materia presentada desde fuera" (p. 68). Entonces, si el individuo se encuentra en un Estado, éste debe recibir los respectivos conocimientos (derechos, obligaciones, identidad cultural, valores éticos, cívicos, democráticos) y habilidades (maneras de ejercer su ciudadanía) de un ciudadano a través de los diferentes contextos de enseñanza - aprendizaje: formal, no formal e informal; con el propósito de aplicarlos en su entorno para contribuir al proceso formativo de las siguientes generaciones (Abril, 2015).

Sin embargo, abordar el concepto "ciudadanía" significa superar su definición jurídica al adaptarse a diversos contextos que ocasionan la adopción de múltiples facetas que demuestran su mutabilidad. De entre sus dimensiones se encuentran la ciudadanía digital, civil, social, política, global, sociocultural, etc. Cada una de ellas están definidas por características específicas que reflejan su evolución y evolución constante.

El tipo de ciudadanía en que se enfoca la investigación es la activa, referida a individuos involucrados en actividades políticas y que promuevan la participación en actividades que fomenten la democracia, además de que a través de estas dinámicas logren fortalecer el vínculo entre los ciudadanos con las instituciones gubernamentales. Otra manera de manifestación activa por parte de la ciudadanía es su involucramiento en actividades de ámbito cultural en el que apoyan a las comunidades, lo cual refuerza o se tiene el motivo de reforzar valores que luchen contra la violencia, intolerancia y discriminación (Conde, 2020). Estas actividades, para que se concreten en los individuos, es necesaria la transferencia de conocimientos y desarrollo que logra realizar la educación.

En este contexto, la formación ciudadana, comprendida como un proceso educativo (Echeverry, 2011), está conformada por elementos que orientan a los individuos a apropiarse de valores, normas, conocimientos y actitudes que impulsen a los individuos a participar en ámbitos políticos, sociales y/o culturales. Estos pueden encontrarse en los distintos contextos educativos, en los ambientes escolares en el que los docentes transmiten directamente sus conocimientos a los estudiantes o en la vida cotidiana en el que aprendemos por medio de la socialización o hasta los medios de comunicación .

Para la selección objetiva de los contenidos televisivos y generar de manera correcta el diseño del catálogo se toma como base epistemológica la educomunicación, un paradigma que surge en la última mitad del siglo XX, para comprender tres relaciones clave: la sinergia educación-medios, la dinámica pedagógica docente-estudiante; y la conexión entre contenidos socioculturales y audiencias juveniles en entornos digitales. Este enfoque promueve medios y espacios educativos más democráticos e inclusivos.

Esta perspectiva es definida por Ismar de Oliveira como "un conjunto de acciones desarrolladas por grupos de personas con la intención de promover ecosistemas comunicativos democráticos, abiertos, participativos y francos que tienen como meta la práctica de la ciudadanía" (RedEducom, 2016, 27s). Asimismo, éste puede involucrarse tanto en un contexto educativo formal como informal e intenta que el proceso de enseñanza - aprendizaje (en el que participa la comunicación) sea revolucionario, para "romper las nuevas formas de dominación" (Millán, 1985, p. 221), a través de una retroalimentación en beneficio al desarrollo social.

Este paradigma parte de la teoría crítica que se caracteriza por su flexibilidad metodológica (contrario a lo que propone la postura positivista que se apega a un modelo) y es visto como un proceso dialéctico (Mardones y Ursúa, 1982/1994) que, dentro de la investigación, puede relacionarse con la configuración en el modelo educativo y del sistema de comunicación, específicamente, de la televisión pública, es decir, el diseño de un catálogo de formación ciudadana para nivel superior responde al entorno educativo cuya información es extraída de las percepciones y necesidades de los docentes y alumnos, pero también se considera la condición de la televisión pública, la cual se ve opacada por los contenidos digitales y comerciales (Rodríguez y Rosique, 2022).

Por lo tanto, la dinámica dialéctica resulta ser el motor del estudio puesto que para generar el nuevo conocimiento hay una reacción sobre una realidad que es abstraída primero por los participantes (docentes y alumnos) y la muestra (los programas de RTH) que posteriormente el investigador reúne y analiza (Mardones y Ursúa, 1982/1994).

Es así que la teoría crítica también ayuda a reflexionar sobre las convergencias situacionales en las que se encuentran los sujetos de estudio: la asignatura de México multicultural (asignatura institucional de la UAEH) y la televisión pública estatal RTH; en el hecho de cuestionarse ¿Hasta qué punto están comprometidos el sistema educativo y el mediático por brindar información

de calidad útil tanto para los conocimientos académicos como para los de la vida personal de los ciudadanos/estudiantes? ya que desde la perspectiva crítica los fenómenos están referidos a las fuerzas sociales que los determinan (Wolf, 1991), en este caso, la formación ciudadana de los estudiantes está determinada por la estructura pedagógica empleada en el ICSHu y Asimismo en el canal público (RTH), solo que dedicada a la audiencia.

Esta investigación aplica el enfoque cualitativo en la elaboración del catálogo de programas útiles de RTH que apoyan la formación ciudadana. En el diseño del catálogo las opiniones, experiencias, necesidades y perspectivas (desde dimensiones subjetivas) tanto de alumnos como de docentes se consideraron indispensables para obtener información que ayude a comprender la realidad en la que se desenvuelve la investigación, el estado actual de la asignatura "México Multicultural" y Asimismo la viabilidad del sujeto de estudio (Hernández et al., 2010).

Según Hernández et al. (2010) el enfoque cualitativo recopila la información a través de las ideas, nociones y perspectivas de los individuos a fin de profundizar, comprender y caracterizar el fenómeno de estudio ya que de este modo convergen varias ideas sobre una realidad o inclusive varias realidades y por medio de esta recopilación se va construyendo el conocimiento. Debido a que, en las búsquedas que se realizaron sobre este tema, se ha observado la falta de investigaciones específicas tanto a la asignatura como a la propuesta didáctica y a la televisora pública (RTH), por lo tanto dirige a que esta investigación sea cualitativa ya que es recomendable emplear dicho enfoque para estudios poco explorados (ídem).

Acorde al enfoque, se emplearon entrevistas semiestructuradas, técnica metodológica que sirvió para la profundización de aspectos significativos que presentaron los entrevistados y fue de utilidad por su carácter flexible (ídem). El objetivo de las entrevistas fue conocer las perspectivas de las distintas categorías tratadas en la investigación: formación ciudadana, estrategias pedagógicas, recursos didácticos y televisión pública.

Otra característica que vuelve pertinente el enfoque cualitativo es el estudio de los modelos culturales que funcionan como referencias en el comportamiento de los individuos, estos marcos de referencia se manifiestan en los distintos tipos de lenguaje: sonoro, visual y/o audiovisual (Hernández et al., 2010). En el caso de la televisión pública, al ser un medio de comunicación, los modelos culturales se reflejan en sus narrativas contenidas en los programas

que además de transmitir información, establecen significados y actitudes convencionales (Martín-Barbero et al., 2000).

Del mismo modo que, la educación, establece cierto tipo de actitudes, comportamientos y maneras de pensar dependiendo del tipo de enseñanza-aprendizaje que se esté implementando. Para ambos casos (el comunicativo y educativo) Kaplún (1998) lo expone en su teoría "Una pedagogía de la comunicación" en el que establece tres modelos comunicativos-educativos los cuales destacan por sus enfoques específicos: en el contenido, el resultado y el proceso. De igual manera, a través de estos, se trata de comprender la relación entre los educadores con los educandos. Por medio de estos modelos, Kaplún (1998) parte también de la intención de los mensajes y el poder educativo que pueden tener estos si se manejan de una manera determinada.

Es así que por medio de esta teoría se tratará de comprender la relación entre el docente con los alumnos de nivel superior así como los recursos que se emplean para que los conocimientos tengan impacto tanto en los conocimientos académicos como en los personales y de igual manera tratar de afianzar los mensajes de la televisión pública con la asignatura de México Multicultural.

Por lo tanto, para el análisis de la propuesta televisiva de RTH y de los programas específicos de la televisora pública, es importante aplicar instrumentos de enfoque cualitativo (análisis del contenido y análisis crítico del discurso) que ayuden a profundizar e identificar la construcción de elementos que conforman la ciudadanía con el fin de seleccionar de manera detallada los programas útiles para conformar el catálogo, de tal manera que sea viable como recurso didáctico.

Para lograr la selección objetiva de los programas pertinentes que apoyen la formación ciudadana, se pretende realizar una un análisis crítico del discurso desde la teoría de la deconstrucción de Derrida ya que, los contenidos audiovisuales están conformados por narrativas que significan discursos, los cuales están estructurados para cumplir ciertos fines. Se tiene como instrumento la teoría de Derrida debido a que ayudará a diferenciar los programas adoctrinantes de los que tengan intenciones de formar ciudadanías activas. Asimismo, el análisis crítico del discurso se apoyará de la teoría de Comunicación y Poder de Castells (2012) para identificar categorías que derivan de la dimensión de "poder" como la hegemonía, censura, desinformación y demás que llevan a la manipulación.

Las bases teóricas-metodológicas son importantes para fortalecer el diseño de la propuesta didáctica ya que con el enfoque educativo, el catálogo no sólo será un repositorio de contenidos sino que tendrá una función pedagógica que apoye a reforzar las competencias ciudadanas y darle un significado al vínculo entre la asignatura México Multicultural con las carreras que ofrece la UAEH. De esta manera, la aplicación metodológica tendrá el fin de ser un filtro crítico en el que se desmontan las narrativas dominantes de los programas televisivos públicos para transformarlos en herramientas que puedan ser utilizadas en contextos formales y con ello fortalecer la capacidad educativa de la televisión pública.

Consideraciones finales

La perspectiva de los docentes y de los alumnos fue recopilada por medio de entrevistas semiestructuradas. Se realizaron 11 entrevistas a alumnos de las licenciaturas de Comunicación y Ciencias de la Educación mientras que se aplicaron las entrevistas a tres docentes que imparten la asignatura de México Multicultural: uno de la carrera de Comunicación, uno de la carrera de Ciencias de la Educación y uno de la carrera de Lengua Inglesa.

La información que se obtuvo fue a través de las siguientes categorías: Formación ciudadana, Estrategias pedagógicas, Recursos didácticos y Televisión pública. La información que coincide respecto a las entrevistas de los estudiantes es la denominación convencional que le agregaron a las materias institucionales: Materia de relleno. De igual forma, los datos obtenidos por las entrevistas convergen en la idea de que dependiendo de la manera en que maneja el profesor los tópicos de la asignatura es como los estudiantes le dan sentido a la materia dentro de su carrera e inclusive conocen el peso ético que porta México

Mientras, la información dada por los docentes reveló la independencia que tienen por la creación de sus propias actividades, pero a la vez reflejó la escasez de recursos didácticos que les proporciona la universidad y por lo tanto ellos mismos tienen que buscar por cuenta propia más materiales como el caso de los productos audiovisuales que extraen de plataformas digitales, sobre todo de YouTube. Estos análisis discursivos se pudieron realizar con el uso de la herramienta Atlas.ti para clasificar frases en las respectivas categorías y tal información recopilada llevó a sustentar el planteamiento del problema.

Respecto al canal público (RTH) se han clasificado los programas publicados en su canal de YouTube en las siguientes categorías: género, sinópsis, tiempo promedio de duración y fecha de publicación. Ello con el fin de localizar los programas educativos y culturales para posteriormente aplicar el análisis del discurso.

Referencias

Abril Hervás, D. (2015). Ciudadanía, educación y complejidad: Miradas desde la ecopedagogía. Diálogo Andino, 47, 93–103. https://doi.org/10.4067/s0719-26812015000200010

Castells, M. (2012). Comunicación y Poder. Editores Siglo XXI de México.

Conde, S. L. (2014). Formación ciudadana en México. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática.

Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Ediciones Morata. (Trabajo original publicado 1916)

Echeverry Velásquez, M. L. (2011). Formación ciudadana y escuela: Una mirada desde la ciudadanía democrática. *PROSPECTIVA. Revista de trabajo social e intervención social,* (16) 307 - 326 https://www.redalyc.org/pdf/5742/574261388011.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Kaplún, M. (1998). La pedagogía de la comunicación. Ediciones de la Torre.

Mardones, J. M., & Ursua, N. (1994). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Ediciones Fontamara.

Martín-Barbero, J., Rey, G., y Rincón, O. (2000). Televisión pública, cultural, de calidad. *Revista Gaceta*, 47, 50–61. https://www.comminit.com/la/node/150359

Millán, M. (1985). Teoría crítica y reflexión de la cultura. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 122, 221–233.

Muñoz Gallego, A. (2020). El cumplimiento de las obligaciones de servicio público de la televisión pública en España: Análisis y evolución de la oferta programática cultural y educativa de TVE. Universidad Complutense.

RedEducom. (2016, octubre 23). Concepto de educomunicación. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vOguVOCz9lw&t=110s

Rodríguez Gómez, E. F., y Rosique Cedillo, G. J. (2022). Privatización, servicio público y digitalización. El caso de 7 TV. Revista de Comunicación, 21(1), 329–348.

Wolf, M. (1985). La investigación de la comunicación de masas. Paidós.

El teatro como estrategia didáctica para la enseñanza de valores en primaria en el marco del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana*

*Zuri Sadai Isidro Acosta***

Resumen

La sociedad en México y en el mundo atraviesa por una crisis en la educación de valores, mismos que se fomentan desde la familia en la infancia y continúan reforzándose en los espacios educativos. Como consecuencia del contacto con la violencia a la que las y los niños mexicanos están expuestos día a día, sus valores y problemas actitudinales se ven reflejados de manera negativa en el aula, es por eso que surge la necesidad de promover, impulsar, apoyar y fomentar los valores en niñas y niños de primaria a través del teatro como estrategia didáctica. Se recupera en el estado del conocimiento, algunas investigaciones sobre la educación en valores y el trasfondo didáctico del teatro aplicado en el nivel básico. Se resaltan las bondades y beneficios del uso del teatro para la enseñanza de valores en los niños de primaria y se busca la aplicación de esta estrategia didáctica como herramienta para el docente de educación primaria.

Palabras clave: teatro, valores, estrategias didácticas, educación primaria.

Introducción

En todos los niveles educativos existen conflictos relacionados con la violencia y la falta de valores en los alumnos, esta situación ha sido tema de preocupación

* Línea temática: ética y valores de las/os profesoras/es y estudiantes de las instituciones educativas mexicanas.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación. Tercer semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
zuri_isidro@uaeh.edu.mx

e investigación para distintas ciencias sociales y educativas para encontrar posibles soluciones a una problemática que nos ayude a ser una sociedad diferente. Herrera-Lasso en 2013 realizó una investigación para descubrir los factores que propician la violencia y la inseguridad en nuestro país y así proponer estrategias integrales de seguridad pública. En sus resultados, afirma que en una comunidad donde la violencia doméstica es constante, esa forma de convivencia se traslada a las calles y a los espacios públicos y que existe una correlación entre violencia intrafamiliar y la propensión a la generación de un ambiente violento en una entidad o población.

La educación en valores debe comprenderse como un asunto que interese principalmente a los padres de familia, docentes, instituciones educativas, organizaciones y el Estado, por lo que es tarea de todos los agentes buscar estrategias que ayuden a resolver esta problemática en los distintos niveles educativos.

La siguiente propuesta surge a través de una búsqueda documental de documentos científicos que revelaron la importancia de que los docentes cuenten con estrategias didácticas que apoyen a la enseñanza, promoción y conservación de valores en estudiantes. A partir del análisis documental, se encontraron espacios importantes de llenar y es ahí donde nace la propuesta de implementar el teatro como estrategia didáctica para la enseñanza de valores en niñas y niños de primaria.

Desarrollo

Marco teórico

La construcción del marco teórico que sustenta esta investigación, gira en torno a algunos antecedentes, principales teorías y conceptos que describan mi objeto de estudio, algunos enfoques que se han realizado es el área, dónde y cuándo se han realizado estos estudios y cómo contribuyen a la resolución de la situación problemática.

Educación en valores

La educación en valores tiene una fundamentación teórica a partir de presupuestos filosóficos, psicológicos y sociológicos que tienen su propia concepción de los valores y sus procesos de enseñanza. La axiología es la ciencia que

estudia los valores y destaca que la reflexión sobre ellos proporciona un mayor discernimiento y firmeza en las convicciones, fortaleciendo así la personalidad moral del individuo. A continuación, se harán algunas precisiones con respecto a los hallazgos encontrados a partir del estado del conocimiento.

Primero, los valores son conceptos fundamentales que pueden definirse de diversas maneras, sin embargo, la mayoría de las definiciones se dirigen hacia aquellas convicciones profundas que orientan la conducta, determinan la forma de ser y sirven como criterios que dan significado a la sociedad y a la vida en general. Segundo, para educar en valores es crucial adoptar un enfoque ontogenético, es decir, educar desde el inicio hasta el final. Lo que nos lleva al siguiente hallazgo, la importancia de la familia en el desarrollo biopsicosocial de los niños a través de un contacto intenso y permanente que regula y modifica las conductas, creencias, normas y valores de los que pertenecen a ella.

Para ello, es imprescindible reconocer las características propias del nivel de desarrollo de los estudiantes, en este caso características de los niños. A pesar de los diversos sustentos teóricos que se encuentran, la mayoría de los trabajos revisados se centran en dos grandes teorías: la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg y la Teoría Sociocultural de Vygotsky. Aunque ambos compartieron ideas sobre el desarrollo moral y el razonamiento, se encuentran diferencias en sus enfoques.

Un último hallazgo importante que permea en la mayoría de los trabajos revisados refiere a la importancia de dotar a los docentes de herramientas para enfrentar el reto de la educación en valores pues se enfrentan a escenarios donde la situación actitudinal de un estudiante rebasa sus conocimientos y límites y se desconoce la vía correcta para incidir en su educación. Se sugieren estrategias de orientación profesional, lúdicas, aprendizaje grupal, métodos participativos entre la familia, la escuela y la sociedad en general. Urgen cambios de paradigma en la educación, donde la enseñanza de valores se integre de manera transversal en todas las áreas del conocimiento y en la vida cotidiana de los estudiantes.

Teoría del desarrollo moral de Kohlberg

Esta teoría propuesta por Lawrence Kohlberg (1955) se centra en el análisis de la formación de juicios morales y cómo se desarrolla el razonamiento moral a lo largo de la vida. El desarrollo moral está estrechamente ligado con el desarrollo

cognitivo sin embargo el segundo no garantiza el primero. Kohlberg propone 3 niveles de desarrollo moral que a su vez se dividen en dos etapas cada una: 1) Fase pre-convencional: Primera etapa orientada a la obediencia y castigo, Segunda etapa orientada al interés propio. 2) Fase convencional: Primera etapa orientada hacia el consenso, Segunda etapa orientada a la autoridad. 3) Fase post-convencional: Primera etapa orientada hacia el contrato social, Segunda etapa orientada hacia los principios universales.

De acuerdo a la categorización de las etapas propuestas por Kohlberg, se desarrolla el concepto de juicio moral, el cual es el proceso cognitivo que comienza en los primeros años del ser humano con los estímulos de recompensa y castigo y se espera que culmine con la capacidad de actuar según los principios universales. Esta propuesta gira en torno a entender que los niños van madurando y sus pensamientos morales se vuelven más interiorizados y eso define su actuar. Una forma de entender los tres niveles de desarrollo puede ser pensado en el primero como la relación con el yo, el segundo refiere a la relación con las normas y el tercer nivel atribuye a la relación y expectativa con la sociedad.

Teoría sociocultural de Vygotsky

Esta teoría propuesta por Lev Vygotsky (1978) se centra en la idea de que el aprendizaje se construye a través de la interacción social y la colaboración con otros y que el desarrollo cognitivo surge de esta interacción. Plantea, además, que este aprendizaje se construye paulatinamente y con mayor relevancia en los primeros años de vida por lo que el entorno en el que los niños crecen es crucial e influye en su conducta bio psicosocial, además reconoce que las creencias y actitudes culturales impactan en la forma de llevar a cabo el aprendizaje.

Los niños adquieren nuevas habilidades y este proceso lógico de inmersión en un modo de vida familiar y rutinario se da a través de la interacción social, de igual manera, la cultura proporciona herramientas de adaptación intelectual que permiten a los niños desarrollar sus habilidades mentales básicas.

La teoría de Vygotsky ha tenido gran relevancia en la psicología, pedagogía, ciencias sociales y de la educación pues desarrolló la idea de que el proceso educativo contempla al alumno, al maestro y al entorno social de manera activa, de este modo pone en evidencia la dinámica del proceso de enseñanza - aprendizaje. Aquí radica la importancia de la planeación de las actividades con los alumnos y el papel del maestro como organizador del entorno, regulador y

controlador de la interacción con el alumno, entendiendo que el entorno social es una fuerza real que pone en marcha el proceso educativo y el papel general del educador consiste en dirigir esta fuerza.

Concepto de pedagogía teatral

La pedagogía teatral surge en Europa como una respuesta educativa a la necesidad de renovar metodologías que mejoraran el proceso de enseñanza - aprendizaje que fue alterado por la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias que tuvieron lugar en los ámbitos social, político, económico y cultural.

De acuerdo con García-Huidobro (2018), la pedagogía teatral se ha caracterizado por buscar en el teatro un nuevo recurso de aprendizaje y entenderlo como un soporte para volver más creativo el proceso de aprendizaje y el universo estudiantil. Para Vázquez Lomelí (2009), la clasificación del término de pedagogía teatral va enfocado en los objetivos de dicho concepto y reconoce algunas ambigüedades descriptivas.

Osípovna Knébel (1991), pedagoga teatral rusa, la define como "la experiencia refinada que se acumula a través de la práctica docente en la aplicación de métodos y técnicas" (pág. 15). Laferrière (1997) la describe como "un complejo método educativo" (pág. 18), el pedagogo español Vío Koldobika (1996) la instrumenta como "una herramienta metodológica para trabajar determinados objetivos" (pág. 56); mientras que la chilena Verónica García-Huidobro publica *Pedagogía Teatral, metodología activa en el aula*, obra que presenta una serie de ejercicios de carácter lúdico-teatral, recomendados para ser ejecutados en el ámbito escolar nivel básico.

De acuerdo con estas diferencias conceptuales podemos rescatar que la pedagogía teatral es una disciplina con enfoques multidisciplinarios, que implica distintas estrategias para llevar a cabo la teoría como la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el actor de manera sistemática, reflexiva y crítica. Según Laferrière (1997), la pedagogía teatral "requiere las competencias profesionales de un pedagogo y de un artista teatral (preferiblemente un actor o un director escénico), que se adquieren en el ejercicio de una docencia especializada" (pág. 63).

El Teatro

El Teatro es una estrategia lúdica que favorece el desarrollo del lenguaje y promueve la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones (verbales y no verbales), de esta manera las y los niños las asumen e incorporan de manera consciente, intencional y creativa en sus interacciones cotidianas con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, interpretativos, entre otros y que se ven reflejados en actitudes positivas. Estos son algunos contenidos puntuales que desarrollan en la práctica teatral.

- El uso del teatro como recurso didáctico y un medio para fomentar el aprendizaje integral de las y los niños.
- La comunicación como competencia y habilidad.
- Desarrollo de habilidades motrices: Andar, correr, girar, saltar, rodar, recoger.
- Desarrollo de habilidades motoras finas: Sujetar tijeras, lápices y otras herramientas.
- Desarrollo de habilidades motoras gruesas: Coordinación, conciencia corporal, tiempo de reacción, fuerza.
- Desarrollo de habilidades lingüísticas: Sintaxis compleja, expresión oral, variedad léxica, adquisición de vocabulario, fluidez, pronunciación, precisión gramatical.
- Desarrollo de habilidades cognitivas: Habilidad para organizar eventos en torno a un hilo conductor que permita construir un relato coherente, secuenciar eventos en el tiempo, establecer relaciones de causalidad.
- Implicaciones pedagógicas.
- Creación de proyectos educativos.

Es importante reconocer que el Teatro no solo funciona como recurso didáctico sino como un medio para fomentar el aprendizaje integral de los estudiantes. Además de habilidades lingüísticas y cognitivas: Habilidad para organizar eventos en torno a un hilo conductor o tema central que permite construir un relato coherente (coherencia). Habilidad para secuenciar eventos en el tiempo (manejo de relaciones temporales). Habilidad para establecer relaciones de causalidad entre los eventos del relato (manejo de relaciones causa

efecto). Habilidades lingüísticas como expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora, sintaxis compleja, adquisición de vocabulario, fluidez, pronunciación, precisión gramática. Además, existen implicaciones pedagógicas que sugiere la misma práctica teatral como la motivación, cohesión grupal, desarrollo de competencias sociales, desarrolla pensamiento crítico y creativo. Fomenta el respeto y otros valores en los estudiantes. Promueve el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Facilita la comprensión de problemas sociales para proponer soluciones.

Aplicación de las teorías

De acuerdo con los documentos revisados en el estado del conocimiento, hay un espacio importante en las investigaciones que se puede complementar, si bien, algunas investigaciones se enfocan en la enseñanza de valores en los niños, sostienen que hacen falta actividades dirigidas a los docentes que lleven a la reflexión - acción sobre su práctica docente, actividades para el desarrollo de estrategias donde se incorpore la participación de los padres y madres de familia y ejercicios de trabajo colectivo entre los propios alumnos con la finalidad de ejercitarlos en la enseñanza de los valores.

Algunas investigaciones proponen el teatro como estrategia lúdica para la enseñanza de diversos temas, pero dejan de lado la enseñanza y el aprendizaje de los valores que va implícito en la misma actividad teatral. Se requiere la elaboración de proyectos educativos orientados a contribuir en la educación en valores. Siendo intencionales en la planificación educativa que sea creativa y respaldada por una sólida preparación psicopedagógica del profesorado.

De acuerdo con el *Manual de Pedagogía Teatral* de García-Huidobro (2018) se proponen los siguientes principios:

a) Ser una metodología activa que trabaja con lo relativo al mundo afectivo de la persona.
b) Priorizar el desarrollo de la vocación humana de los individuos por sobre su vocación artística.
c) Utilizar el juego dramático del ser humano como recurso educativo fundamental y el punto de partida obligatorio para cualquier indagación pedagógica.

d) Respetar la naturaleza y las posibilidades objetivas de los alumnos según su etapa de desarrollo.
e) Utilizar la estrategia didáctica como una actitud educativa más que como una técnica pedagógica.
f) Privilegiar siempre el proceso de aprendizaje por sobre el resultado artístico - teatral. (pág. 14)

Este manual contiene una serie de ejercicios que ayudarán a desarrollar las distintas habilidades que ofrece la práctica teatral ya mencionadas, y aunque García-Huidobro propone sus *Etapas de desarrollo del juego*, nos apoyaremos de la clasificación del desarrollo moral de Kohlberg, al mismo tiempo que el docente servirá como apoyo al proceso de aprendizaje a través de la interacción y colaboración con sus compañeros, padres de familia y comunidad en general a través de la interacción social propuesto por Vygotsky.

Para finalizar, es importante recalcar que la educación en valores es entendida como un proceso integral que es fundamental para formar seres humanos responsables, conscientes y capaces de contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

Diseño metodológico

El diseño de la investigación está relacionado con el plan que llevará a cabo el investigador para recolectar la información. Esta propuesta tiene un enfoque cualitativo utilizando la metodología de la investigación-acción que busca transformar la realidad, el busca el cambio educativo y la transformación social. Para Elliott (1978), la investigación – acción estudia la práctica educativa en su escenario natural y profundiza en la comprensión de situaciones. Se da de una manera particular de acercarse a la realidad, de vincular el conocimiento con la transformación. Es participativa, práctica, colaborativa, emancipatoria, crítica y reflexiva.

La técnica de investigación considerada es la observación participante que es aquella que realiza el investigador siendo partícipe directamente en el lugar o espacio donde se estudia el fenómeno. Por lo mismo, no se trata de una tarea fácil pues de acuerdo con Sánchez Serrano (2001) significa "efectuar una labor detallada, minuciosa y disciplinada, para lograr una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y de sus significados" (p.93).

Los instrumentos propuestos para realizar el diagnóstico fueron a) entrevista a docentes sobre las estrategias utilizadas en clase para enseñar valores, b) bitácora y notas de campo que se hicieron a lo largo de 4 meses donde se introdujo al campo con el fin de observar actitudes y valores en las y los niños e identificar habilidades lingüísticas, cognitivas y físicas que apoyen a la elaboración de la estrategia y finalmente c) la planeación de la estrategia del teatro para enseñar valores. Los participantes de esta muestra son los niños y niñas del segundo grado grupo "A" y el docente a cargo del grupo de una escuela ubicada Pachuca de Soto en el estado de Hidalgo, durante el ciclo escolar 2024-2025 bajo el Modelo Educativo que propone la Nueva Escuela Mexicana.

Consideraciones finales

De acuerdo al grado de avance, se discuten los resultados parciales o finales en torno a la postura teórico-metodológica asumida y a los objetivos planteados.

Actualmente, el trabajo se encuentra en el proceso del análisis de los resultados obtenidos en la entrevista y las bitácoras con la guía del Modelo de Análisis Interactivo de Miles & Huberman (2000) y a la par se está terminando de construir la planeación de la implementación del teatro como estrategia didáctica para la enseñanza de valores.

Se espera que después del periodo vacacional de Semana Santa, se comience con la intervención y la ejecución de la planeación con la población descrita anteriormente. Es importante recordar que el teatro cuenta con procesos de creación cognitivos y físicos que apoyan al desarrollo del estudiante, además de comprometer al estudiante en su totalidad, estimulando su área cognoscitiva, emocional y psicomotriz para enfrentarlo a la sociedad.

Referencias

Camacho, Acosta, C. R. & Rosario Cohen, M. A. (2013). *Apuntes de Metodología de la Investigación.* Universidad Nacional Experimental Sur del Lago "Jesús María Semprum".

Dalle, Pablo, Boniolo, Paula, Sautu, Ruth, Elbert, Rodolfo (2005). Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Argentina: CLACSO.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.) (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research (3.a ed.). Lenders: Sage.

Grajales, A. C. y Posada, S.W. (2020). El trasfondo didáctico del teatro. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16 (1), 187-210.

Herrera, Á. M., y Huaire, E. J. (2015). Funcionamiento familiar y práctica de valores morales para la convivencia en el aula en niños de tres años. Horizonte de la Ciencia, 5 (9),134-141.

Punset, E. (2008) *Brújula para navegantes emocionales*. Aguilar, Madrid, España.

Rodríguez, David y Valldeoriola, Jordi. (2008). Metodología de la Investigación. Universidad Oberta de Catalunya.

Rueda Beltrán, M., (2007). La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(34), 1021-1041.

Sabino, C. (1998). *El proceso de investigación*. 4ª Edición. Bogotá: Panamericana.

Sánchez, Rolando (2001). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. Pp.231-263. en: Tarrés, M. L. (Coord.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Miguel Ángel Porrúa/ FLACSO-México/El Colegio de México.

Silva, J. (2009). Metodología de la investigación. Elementos básicos. Caracas: Ediciones CO-BO.

Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. (4a ed.) México: Limusa Noriega editores.

Tovar P. (2015). Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. Universitas Humanística, 80, 347-369.

Vasilievich Dadivov, V. (1997). Vygotsky biografía. Revista Colombiana de Psicología.

Wong, K. (2015). El Teatro: Una Estrategia Didáctica para Favorecer la Actitud Lectora en Estudiantes de Básica Primaria Escenarios, 13(1) , pp, 34-52.

La valoración colectiva del patrimonio en el sitio Paisaje de agaves y antiguas instalaciones industriales de tequila a 20 años de su declaratoria como patrimonio mundial*

*Ixtaccíhuatl Castro Medina***

Resumen

Desde la perspectiva freireana que concibe la educación como práctica de la libertad, esta investigación propone repensar el sentido del patrimonio en el sitio Paisaje de agaves y antiguas instalaciones industriales de tequila, mejor conocido como Paisaje Agavero, a veinte años de su declaratoria como Patrimonio Mundial.

La exclusión de las comunidades locales en las decisiones sobre su territorio y la hegemonía de intereses turísticos y empresariales han generado un fenómeno cultural marcado por problemas sociales como la contaminación, la inseguridad, la violencia, la salud pública, la pérdida de bosques, de saberes campesinos y de diversidad gastronómica.

Desde el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara, esta propuesta parte de una mirada crítica y humanista que propone recuperar la voz de los actores culturales mediante técnicas dialógicas y cualitativas, como la fogata patrimonial, la narrativa de expertos y la entrevista a profundidad, buscando con ayuda del método de investigación acción y de la producción horizontal del conocimiento, construir una valoración colectiva del patrimonio desde la humanidad.

Esta propuesta sitúa a la educación como derecho emancipador, una acción política y una experiencia de vida, entendiendo que el acto educativo es

* Línea temática: inclusión y diversidad en educación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Doctorado en Educación / Tercer Semestre. Universidad de Guadalajara.
ixtaccihuatl@hotmail.com

un proceso reflexivo, transformador y permanente, que permite resignificar el territorio desde una mirada ética y crítica, en favor de la comunidad y del reconocimiento plural de su patrimonio.

Palabras clave: educación popular; valoración del patrimonio; UNESCO, paisaje agavero, investigación acción.

Introducción

Desde la perspectiva freireana que sostiene la tesis en la que "educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros" (Freire, 1973 p. 17), se propone esta investigación educativa en la que el ejercicio permanente de enseñar y aprender en todo lugar y en todo tiempo *contextualizado* da valor a las capacidades humanas y las colocan en un lugar idóneo para trascender los muros escolares y poder actuar frente a fenómenos problematizados de la vida cotidiana.

Problematizar desde el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara la falta de conocimiento y salvaguarda del patrimonio que acontece en el sitio paisaje agavero de manera generalizada entre habitantes, trabajadores, visitantes y turistas que se acercan al territorio a través de las dinámicas culturales desprendidas de las políticas gubernamentales vinculadas con el sector empresarial, como parte de las acciones consecuentes de su distinción patrimonial, remite a la detección del problema social complejo en el que la contaminación, la inseguridad, la violencia, la salud pública, la pérdida de bosques, de saberes campesinos y de diversidad gastronómica, dan lugar al fenómeno cultural que se desarrolla en la región.

La observación y la reflexión del caso a priori cuestionan los valores que imperan en las localidades, la inclusión social en la toma de decisiones, el desarrollo humano y el cuidado del medio ambiente en los procesos políticos del sitio. La tergiversación del sentido patrimonial supeditado al beneficio económico del sector empresarial y al incremento turístico distinguido por la ingesta excesiva del tequila y "el desmadre" como lo califican en distintas localidades de la región, están aunados al oscurecimiento del Plan de manejo que debió haber acompañado su declaratoria sin que hasta el momento haya una política educativa que atienda la apreciación y la salvaguarda de su patrimonio.

Considerando los objetivos de la UNESCO (credibilidad, conservación, creación de capacidades, comunicación, comunidades), las ideas del humanis-

mo mexicano (Montoya, 2023) y la experiencia de vida en el territorio, nos preguntamos en el umbral del veinte aniversario de la distinción internacional del sitio ¿Cuáles son las valoraciones patrimoniales del territorio por parte de sus actores culturales?

Con apoyo del método de la investigación acción (Latorre, 2014) (Oliveira, 2015) y de la producción horizontal del conocimiento (Corona, 2019) nos proponemos ofrecer un panorama científico social y humanista sobre las valoraciones que las y los actores culturales del paisaje agavero tienen respecto al patrimonio y al mismo tiempo cultivar la conciencia para mejorar las condiciones en que este patrimonio se encuentra, suponiendo que el acto reflexivo que implica la valoración del patrimonio es capaz de incrementar el conocimiento sobre los valores naturales y culturales y al mismo tiempo favorecer la toma de decisiones para su reconocimiento y salvaguarda.

Como resultado de un acercamiento al estado de la cuestión se hace evidente por un lado que la declaratoria realizada desde la hegemonía gubernamental y empresarial ha dejado de lado el papel de la comunidad (Hernández, 2009, 2013 y 2014), (Olmedo, 2010), (Herrera et al., 2018), (Valenzuela y Verduzco, 2018), (García y Rivera, 2019), (Millán et al., 2016), (Somellera, 2018), (Suarez, 2014) dando como resultado la ambigüedad con la que actualmente se desarrolla el territorio respecto a su declaratoria como patrimonio mundial; por otro lado se observa la emergencia de otras pedagogías como la pedagogía de la alteridad (Linares y Mínguez, 2023), influida por los pensamientos de Emmanuel Levinas, Theodor Adorno y Max Horkheimer, que trascienden el límite del yo, del individuo, de la mismidad, para establecerse en el compromiso ético que tenemos con el otro, posicionamiento que concuerda con las ideas de la Nueva Escuela Mexicana al acentuar que el compromiso de la educación es con la vida del ser humano en comunidad y en el cuidado del medio ambiente.

La crítica de la cultura que como resultado da lugar al patrimonio, propone prestar atención al contexto latinoamericano y desde diversas voces contemporáneas, romper con el carácter ritual y con la custodia del patrimonio que ejerce el Estado, "desnaturalizar y cuestionar, por ejemplo, la relación entre testimonio, resto y legado. Tres ejes atravesados por los problemas políticos y epistémicos de la verdad, el silenciamiento y la exclusión" (Rufer, Gnecco, & Jofré, 2023, p. 8) que mantiene en descrédito social al patrimonio. Desde este contexto se ha propuesto replantear el sentido del patrimonio e incluso abandonar la idea de la declaratoria de patrimonios mundiales o nacionales que invisibilizan y

desatienden los derechos de los pueblos originarios, para dar paso a la promoción de un modelo que atienda el valor y la singularidad de las localidades.

En este sentido, ante la exclusión de la comunidad para sostener la declaratoria del sitio patrimonial, la valoración colectiva del patrimonio en el paisaje agavero es entendida como un ejercicio educativo pertinente considerando que "la educación es en sí misma un derecho emancipador y uno de los instrumentos más potentes que permite que los niños y los adultos marginados económica y socialmente puedan salir de la pobreza y participar plenamente en la sociedad" (UNESCO, 2025, s/p).

Desarrollo

El enfoque crítico de la educación como práctica de la libertad, propuesto por Freire (1973) a través de su basta obra, propone distinguir los dispositivos autoritarios y antidemocráticos que han imperado en la práctica educativa *bancaria*, en la que educandos han sido tratados como objetos repositorios del conocimiento que sin ser de su interés se vuelve parte de su deber saber como resultado de la imposición de intereses ajenos y en la que las y los educadores se han vuelto reproductores obedientes de las disposiciones opresoras en las que la población actúa no para su beneficio sino para su silenciamiento y su actuación autómata en un mundo que no le pertenece.

Es claro que la escuela, apreciada como el espacio creado para la activación del proceso de enseñanza y aprendizaje, queda limitada a un tiempo y un espacio también limitado respecto al sentido amplio de la educación, comprendiendo junto con Freire P. (1973, 1994, 2017, 2023), Fals Borda O. (2015, 2017), Giroux H. (2013) y otros tantos educadores progresistas, que la educación es una práctica de la libertad, es humana e integral, que trasciende corazones, muros, comunidades y naciones; que es tan permanente y tan constante como nuestra vida misma.

¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Dónde? Y ¿Cuándo nos educamos? Son preguntas que se responden desde "la polis" el pueblo, desde la cultura popular, desde el ejercicio de conveniar, de asumir, de actuar o de omitir las voluntades y los poderes sociales de los que somos partícipes consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente.

La política, reguladora del tejido social y apreciada, más allá de ejercicios partidistas y de campañas electorales, como una actividad humana por la que se

participa en los asuntos comunes para vivir la vida de la mejor manera posible, es capaz de construir y reconstruir la vida individual, familiar, local, regional, nacional e internacional. En este sentido la sentencia popular y desvinculante "una cosa es la política y otra cosa aparte y diferente es la educación" o miente a causa de los vicios humanos, tratados en las diversas leyes sociales a lo largo de la historia o ignora que ambas se complementan material y simbólicamente.

Adoptar para nuestra investigación el término educación popular, advirtiendo su acción política, su práctica interinstitucional, intergeneracional e intersectorial es una respuesta para atender las necesidades educativas de la sociedad, yendo más allá de los muros escolares sin olvidar ni demeritar el carácter educativo del proceso de enseñanza aprendizaje.

El atrevimiento a pensar por sí misma la educación, estimando que la invitación *Sapere Aude* (atrévete a pensar*)* acuñada en el siglo I. A.C por el poeta Horacio y retomada siglos después por el filósofo Immanuel Kant ha hecho eco en pensamientos filosóficos contemporáneos y críticos como el de E. Dussel, bell hooks y M. Garcés; la invitación propone repensar entre otras cosas sobre las imposiciones taxonómicas de la historia, la priorización del lucro en la vida pública, la escuela eurocentrista, la supremacía blanca, el patriarcado, el límite del progreso humano frente al lamentable estado medioambiental y el feminismo como un movimiento de justicia social que atañe al mundo entero.

En el caso que ocupa esta propuesta de investigación educativa, *Sapere Aude* cobra una presencia relevante en la observación permanente de relación múltiple entre la Educación popular, el Plan de manejo del paisaje agavero, los objetivos estratégicos de la UNESCO y las dinámicas culturales entre las y los actores del territorio; esta relación advierte la Historia del territorio como una posibilidad en la que mujeres y hombres tienen un rol transformador y no como un determinismo que posiciona nuestro actuar sin sentido.

De esta manera la ruta metodológica en la que actualmente trabajamos comprende la separación de los momentos de la investigación (momento conceptual, momento de planeación y diseño, momento de trabajo de campo, momento analítico y momento de difusión de los resultados).

Dado que el método para dar respuesta a la pregunta de investigación es esencialmente dialógico y cualitativo, hemos considerado la creación e implementación de las siguientes técnicas que respondiendo a la especificidad del caso proponen congregar las diversas voces que en conjunto vislumbran la ca-

pacidad científica para ofrecer la valoración colectiva del patrimonio en el territorio enmarcado en sus veinte años como patrimonio mundial.

a) La fogata patrimonial. Se concibe como una técnica de investigación que reinterpretando fuera de las aulas y del sistema educativo formal Las Fogatas Freireanas propuestas por la Secretaría de Educación Pública en México como parte de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2024); plantea reflexionar y compartir reflexiones personales y colectivas sobre nuestra humanidad contextualizada en la valoración del patrimonio considerando los objetivos estratégicos de la UNESCO, las ideas del humanismo mexicano, la experiencia de vida den el territorio y la bibliografía del profesor Paulo Freire. La fogata consiste en practicar la contemplación, la narración, la escucha y la reflexión alrededor del fuego. En el desarrollo de la fogata todas las voces son legítimas y valiosas; su funcionamiento contempla entre 7 y 20 participantes de un mismo o de distintos sectores, edades, géneros e identidades. Se estiman para su desarrollo 120 minutos contemplando una introducción, un desarrollo y un cierre adecuados al interés, la experiencia y la circunstancia del entorno en el que la fogata se desarrolla.

   La fogata requiere de instrumentos como la ficha de registro para identificar y contextualizar las voces, fotografías, videograbación y/o audiograbación que guiarán la narrativa general de la fogata considerando esta como la conclusión concreta de la técnica, disponible para analizar y clasificar sus datos.

b) La narrativa de expertos. Con esta técnica de investigación se busca llegar a las coincidencias sobre la valoración del patrimonio entre un grupo de expertos (de 5 a 20). Consta de dos momentos: El primero contempla para su desarrollo de uno a dos meses; consiste en solicitar su narrativa de experiencia relacionada con el patrimonio, entre 1000 y 1500 palabras considerando los objetivos de la UNESCO, las ideas del humanismo mexicano y su experticia. En el segundo momento se intercambian las narrativas entre el grupo participante y se solicita una opinión relacionada con la narrativa anterior de tal manera que las narrativas y sus opiniones anónimas logren ofrecer la valoración patrimonial esperada.

   Los instrumentos básicos para el desarrollo de esta técnica son: Directorio de expertos con ficha curricular y guía de tópicos o preguntas para guiar la narrativa.

c) La entrevista a profundidad. En esta técnica se pretende, mediante una conversación abierta y flexible, profundizar y reflexionar con las y los entrevistados en la información obtenida durante las fogatas y las narrativas de expertos. La entrevista se desarrollará en un tiempo entre 30 a 90 minutos.

Los instrumentos básicos de la entrevista consisten en una guía de tópicos elaborada a partir del análisis de las técnicas anteriores, así como grabadora y videograbadora para el registro total de la entrevista.

Consideraciones finales

Los resultados parciales sobre la propuesta de investigación que aquí compartimos consideran un avance significativo en el momento conceptual en el que el patrimonio, el patrimonio mundial, la UNESCO, las educaciones otras, la función social del arte, la valoración colectiva, el Paisaje agavero, la Investigación acción y la producción horizontal del conocimiento, a través de la narrativa, el diálogo y el testimonio han sido capaces de figurar como un *paisaje intersubjetivo,* que resignifica el Paisaje agavero desde el inventario colectivo de su patrimonio biocultural (Castro, 2024).

El inventario que presentamos durante el primer semestre del doctorado, como resultado de la investigación que venimos realizando desde el año 2015 sienta las bases empíricas y el grado de comprensión del territorio en el que ahora nos preguntamos, considerando los objetivos estratégicos de la UNESCO y las ideas del humanismo mexicano: ¿Cuáles son las valoraciones patrimoniales del territorio por parte de sus actores culturales?

Otro avance significativo lo encontramos en la implementación piloto de la fogata patrimonial (Imagen 1, 2 y 3) la cual ha reafirmado mediante sus resultados, que compartiremos en otra ocasión, que la alfabetización implica el coraje de decir nuestra palabra y que esta alfabetización no es un simple juego de palabras "sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura a nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común", en nuestro caso el mundo del paisaje agavero, un mundo humanizado en el que ciencia y arte, cultura y naturaleza, razón y creencia, guerra y paz, son partes complementarias del ser humano ubicado en el centro de la educación, es decir en su filosofía.

Imágenes 1, 2 y 3

Carteles y memoria fotográfica que dan cuenta
de la ubicación y el desarrollo de la fogata patrimonial







¿Cómo entendemos nuestro humanismo? ¿Qué es nuestro patrimonio? ¿Cómo interpretamos los objetivos de la UNESCO de acuerdo con nuestra experiencia de vida? ¿Cómo convivimos con nuestro patrimonio? ¿Qué valores encontramos en nuestra relación con el patrimonio? ¿Cómo hemos visto el desarrollo patrimonial en la región después de su declaratoria? Son preguntas útiles para el desarrollo de nuestra ruta metodológica sin perder de vista nuestro objetivo que consiste en valorar colectivamente el estado actual del patrimonio en el sitio suponiendo con esto que el acto reflexivo que implica la valoración del patrimonio es capaz de incrementar el conocimiento sociocultural sobre los valores naturales y culturales y al mismo tiempo favorecer la toma de decisiones para su salvaguarda.

Referencias

Castro, I. (2024). *Inventario colectivo del patrimonio biocultural en el paisaje agavero*. https://drive.google.com/file/d/1hfJ6vTXefBwfRSAYRXeW8cfSW6TVusQ_/view?usp=drivesdk

Corona, S. (2019). *La producción horizontal del conocimiento*. CALAS.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI; CLACSO. https://biblioteca.repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/

Fals Borda, O. (9 octubre 2017). *Concepto sentipensante*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw

Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2017). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. https://www.youtube.com/watch?v=xRYwYUw9pgQ

Freire, P. (2023). *Un libro sin receta para la maestra y el maestro*. Secretaría de Educación Pública. https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm#page/2

García, A., & Rivera, E. (2019). El valor añadido de la arquitectura vernácula: los casos de la Ruta del Vino y del Tequila en México. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, 17*(2), 267–284. https://doi.org/10.25145/j.pasos.2019.17.019

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Argentina), 17*(1–2), 13–26.

Hernández, J. (2009). Tequila: centro mágico, pueblo tradicional. ¿Patrimonialización o privatización? *Andamios. Revista de Investigación Social, 6*(12), 41–67. https://www.redalyc.org/pdf/628/62815957003.pdf

Hernández, J. (2013). Paisajes vemos, de su creación no sabemos: El paisaje agavero patrimonio cultural de la humanidad. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, 34*(136), 115–144. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292013000400006

Hernández López, J. (2014). *La jornalerización en el paisaje agavero: Actividades simples, organización compleja*. CIESAS. http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/281

Herrera, L., Valtierra, E., Ocampo, I., Tornero, M., Hernández, J., & Rodríguez, R. (2018). Esquemas de contratos agrícolas para la producción de *Agave tequilana Weber* en la región de Tequila, Jalisco. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo, 15*(4), 619–637.

Latorre, A. (2014). La investigación acción. En *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Linares, L., & Mínguez, R. (2023). La pedagogía de la alteridad: Un compromiso ético con otro modo de educar. En R. Mínguez Vallejos & L. Linares Borboa (Coords.), *Octaedro*.

Millán, G., Hidalgo, L., & Arjona, L. (2016). El paisaje agavero y la planificación turística sostenible: Un requisito para su permanencia como sitio Patrimonio de la Humanidad. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 20*. https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/537

Montoya, B. (2023, julio 19). *Humanismo mexicano* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=vAfWg5FKe8M

Oliveira, G. (2015). Investigación acción participativa: Una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación, 39*(86), 271–290. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300014

Olmedo, B. (2010). El tequila: De su origen a su desnaturalización. ¿A quién le pertenece su conocimiento? Una aproximación. *Revista CENIC. Ciencias Químicas, 41*(1–13). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181620500061

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Círculos de estudio "Fogatas Freireanas": Documento metodológico*. Dirección General de Materiales Educativos.

Rufer, M., Gnecco, C., & Jofré, C. (2023). Editorial: Memorias disidentes. *Revista de Estudios Críticos del Patrimonio, Archivos y Memoria, 1*(1), 8–12. https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/Mdis/article/view/Editorial-lanzamiento-memorias-disidentes.dic2023

Somellera, J. (2018). *Paisaje agavero y antiguas instalaciones industriales de Tequila a 10 años de su declaratoria como Patrimonio Mundial de la Humanidad* [Tesis de maestría, Universidad Federal de Pelotas]. http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5463

Suárez, A. (2014). *Percepciones y discursos culturales en torno al paisaje agavero*. Universidad de Guadalajara.

Valenzuela, M., & Verduzco, B. (2018). Vendiendo tequila a China: Una fiesta de cóctel sin ganadores claros. *Estudios Gerenciales, 34*(147), 158–171. https://doi.org/10.18046/j.estger.2018.147.2740

UNESCO. (2025). *El derecho a la educación*. https://www.unesco.org/es/right-education/need-know?hub=70224

Ética docente en el bachillerato universitario. Una mirada a las prácticas de evaluación formativa en el contexto del nuevo marco curricular común de la educación media superior*

*Irving Daniel Martínez Ayala***

Resumen

El bachillerato en México es un nivel compuesto por más de 30 subsistemas, su mayor problema es el abandono escolar, no obstante, la ética docente y la formación axiológica de los estudiantes son aspectos que las últimas reformas educativas no han logrado resolver. El nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior propone el enfoque formativo de la evaluación educativa para asegurar la formación tanto académica como ética en el estudiante, sin embargo, la evaluación en el bachillerato se ha entendido más como la asignación de calificaciones que como un proceso pedagógico de diagnóstico, acompañamiento y retroalimentación. Este trabajo presenta el avance parcial de una tesis doctoral que tiene como objetivo conocer y comprender las prácticas de evaluación formativa desde una dimensión ética en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, empleando una ruta metodología cualitativa y con un enfoque socio antropológico en educación, se aplicó en una primera etapa de investigación un cuestionario de proposiciones de identidad y discrepancia a 24 docentes. Los resultados muestran opiniones cercanas al modelo sumativo de evaluación y la priorización de la evaluación de conocimientos académicos por encima de valores y actitudes.

Palabras clave: ética docente, bachillerato universitario, evaluación formativa.

* Línea temática: ética y valores de las/os profesoras/es y estudiantes de las instituciones educativas mexicanas.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 45%.

** Doctorado en Educación, 3er semestre. Universidad Autónoma de Sinaloa.
irvingmartinez.face@uas.edu.mx

Introducción

El bachillerato en México es un nivel educativo compuesto por más de 30 subsistemas, su mayor problema es el abandono escolar, no obstante, la ética docente y la formación axiológica de los estudiantes son aspectos que las últimas reformas educativas no han atendido del todo. Este nivel es fundamental para la socialización de normas y valores en los jóvenes, contradictoriamente, en el debate pedagógico y la investigación es uno de los contextos menos abordados.

En México los estudiantes que logran matricularse en el bachillerato se enfrentan a una cultura docente que ha carecido de una suficiente dosis ética y académica, donde finalmente el trabajo del profesorado está por debajo de lo que caracteriza a una buena educación (López-Zavala, 2018), en ese sentido, no se ha logrado constituir una cultura escolar orientada no solo a la construcción de conocimientos y habilidades, sino también a socialización de valores y actitudes.

En el año 2021 inició a implementarse la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un modelo educativo fundamentado en pedagogías críticas y humanistas, para el caso del bachillerato la NEM propone un nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) compuesto por un currículo fundamental y otro ampliado, para la formación integral del estudiante en lo académico y en lo ético.

El nuevo MCCEMS retoma el modelo formativo de la evaluación para asegurar la construcción de recursos sociocognitivos y socioemocionales en el estudiante, sin embargo, la Secretaria de Educación Pública reconoce que en la educación media superior la evaluación educativa ha sido erróneamente entendida como la determinación de calificaciones numéricas (SEP, 2024), es decir, una actividad con fines más administrativos que pedagógicos, la cual pocas o nulas veces valora el aprendizaje de valores y actitudes.

El análisis del estado del conocimiento sobre el tema permite reafirmar su relevancia y pertinencia de investigación. En México desde el año 2002 se ha generado un alto desarrollo y publicación de investigaciones educativas sobre ética profesional y valores del profesorado (Hirsch y López Zavala, 2012), posteriormente entre 2012 y 2021 hubo un incremento del 75% en la producción de estudios en el tema que ha permitido enriquecer el debate tanto epistemológico como metodológico, no obstante, apenas un 22% de la investigación se ha realizado en el bachillerato (López Zavala, Escalante y Navia, 2024), ahora bien,

para el caso de los estudios sobre evaluación educativa desde una dimensión ética el dato no solo es menor, es además preocupante, aproximadamente solo un 15% se ha centrado en entender la evaluación para la formación de actitudes y valores, finalmente solo un 11% del total de los estudios se ha hecho en la educación media superior (Torres-Acuña, et al. 2024).

El caso del bachillerato perteneciente a la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) es altamente representativo, posee a la mitad de la matrícula de estudiantes del Estado, además la aplicación del nuevo MCCEMS inició en el ciclo escolar 2024/2025, en este contexto surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo son las prácticas de evaluación formativa del profesorado de bachillerato de la UAS que promueven la formación axiológica de los jóvenes? Siguiendo la dimensión ética ¿Qué papel juega el diálogo y la formación del pensamiento crítico en las prácticas de evaluación educativa en el bachillerato?

Estas interrogantes permiten establecer los objetivos de este estudio, el general; conocer las prácticas de evaluación formativa del profesorado de bachillerato de la UAS que promueven la formación axiológica, el específico; comprender el papel juega el diálogo y la formación del pensamiento crítico en las prácticas de evaluación en el bachillerato.

Desarrollo

La ética profesional en educación es la perspectiva teórica que da sustento a esta investigación, en México esta perspectiva se encuentra dentro del campo de estudios denominado educación y valores, esta perspectiva permite comprender los problemas educativos desde la cultura, creencias y costumbres de los sujetos escolares, es una mirada a las prácticas educativas cotidianas que han configurado una serie de normas y valores que se socializan en las escuelas y que entrelazan a las historias de vida del profesorado, la cultura estudiantil y los escenarios políticos de la educación.

La ética profesional posibilita conocer y comprender los valores del profesorado en relación con la formación de estudiantes, desde esta postura se observan y analizan las prácticas cotidianas del docente y se pone a juicio su cultura e ideales para la formación no solo académica de los jóvenes, sino también ética, misma que da lugar a la construcción de una sociedad democrática (López Zavala y Solís, 2011).

La evaluación de aprendizajes debe contemplar una dimensión ética como proceso pedagógico en donde se acompañen y retroalimenten conocimientos académicos y axiológicos. La evaluación formativa desde sus primeros planteamientos con pioneros como Scriven (1967) argumentaba que su propósito es formar al estudiante, poniendo el énfasis en el proceso, en ese sentido, la evaluación parte de una perspectiva pedagógica pero también humanizadora (López-Pastor, 2009), es un proceso cíclico con retroalimentación para orientar y mejorar el aprendizaje y la formación no solamente de habilidades, sino también de valores (SEP, 2024). Una mirada desde la perspectiva ética a la cultura de la evaluación del profesorado posibilitará visualizar las prácticas evaluativas cotidianas que promueven la formación axiológica de los jóvenes.

Ruta metodológica

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, se parte de una postura epistemológica para comprender y objetivar la subjetividad y los ideales éticos del profesorado en la evaluación. Se optó por el enfoque socio antropológico como una ruta alterna que permite generar conocimiento desde la cotidianidad de las prácticas escolares. A continuación, se describe la estrategia metodológica, el contexto y los sujetos que forman parte del estudio.

El escenario o contexto de esta investigación es el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en específico se seleccionó a tres de sus unidades académicas preparatorias ubicadas en la zona centro, en Culiacán, la primera es la Preparatoria Central Diurna, seleccionada por el reconocimiento de su valor histórico, posteriormente se eligió a los dos planteles con mejores resultados en el programa de evaluación docente que realiza la UAS semestralmente, las preparatorias Eustaquio Buelna Pérez y Augusto Cesar Sandino. Los participantes del estudio son los docentes que laboran en los tres bachilleratos antes mencionados.

La estrategia metodológica para la recolección de la información establece tres momentos, el primero es la 1) indagación documental, sobre el marco institucional político educativo de la educación media superior. El segundo la aplicación de un 2) cuestionario de proposiciones con escala tipo Likert, para establecer un diagnóstico sobre la opinión del profesorado y reconstruir los supuestos teóricos de la investigación, finalmente la aplicación de la 3) entrevista a profundidad.

Consideraciones finales

Los resultados parciales que a continuación se presentan derivan de la aplicación del cuestionario de proposiciones aplicado a 24 docentes de asignatura de tres bachilleratos universitarios de la UAS. La estructura del cuestionario puede apreciarse en la tabla 1, se compone de dos dimensiones sobre la evaluación, una académica y otra ética, en cada dimensión se exploran dos ejes. En total el cuestionario posee 24 proposiciones de identidad y discrepancia, las cuales tienen un carácter dilemático y expresan momentos prácticos de la evaluación en el aula, la escala Likert del 1 al 5 refiere el grado de acuerdo de los participantes de la siguiente manera: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) Mínimo acuerdo, (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo.

Las proposiciones se construyeron considerando los supuestos teóricos de la evaluación formativa como modelo presente en el nuevo MCCEMS y el modelo educativo UAS vigente, así como los fundamentos de la ética profesional docente y la metodología empleada por estudios con enfoque socio antropológico como los de López Zavala y Solís (2011), Ayala (2018) y Félix (2024), entre otros más. Los resultados porcentuales en cada eje del cuestionario permitieron identificar las opiniones y tendencias de los profesores participantes en tanto a las prácticas de evaluación que contribuyen a la formación académica y ética de los jóvenes en el bachillerato.

El primer eje refiere a prácticas de evaluación formativa, en el análisis de las proposiciones y los resultados que se muestran en la tabla 2, se indica que más del 80% de los docentes está de acuerdo en implementar la evaluación para escuchar y formar al alumno, así como para identificar sus debilidades y fortalezas, no obstante, también afirman que esto no es posible en grupos numerosos y un 50% está de acuerdo en que el estudiante debe adaptarse totalmente a su estrategia de evaluar, esto contradice la parte formativa de la evaluación, para López-Pastor (2009) el docente debe tomar en cuenta las necesidades formativas del alumno y volver a la evaluación flexible y transparente. Por último, en este eje solo un 40% expresó el uso de la coevaluación, esto no es positivo pues la coevaluación es una característica principal de la evaluación formativa.

El segundo eje del cuestionario contempla la evaluación en la construcción de conocimiento, se puede apreciar en la tabla 3 que casi el total de los docentes expresan evaluar el proceso de aprendizaje, pero a la vez el total de sus respuestas en la proposición 8 indican estar entre mínimamente de acuerdo y muy de

acuerdo con darle más importancia al conocimiento retenido y demostrado al final, esta práctica refiere del modelo sumativo, el cual se utiliza al final para determinar notas o asignar calificaciones (Torres-Acuña, et al. 2024), esto es característico de las prácticas de evaluación tradicional, además esto se reafirma en las proposiciones 11 y 12, donde casi el 80% de los docentes opina utilizar técnicas cualitativas como el registro de observaciones para evaluar, pero, la misma cantidad de respuestas a la vez indican que en grupos numerosos optan por la aplicación de exámenes.

El tercer eje pertenece a la dimensión ética, exploró el valor que tiene el diálogo en las prácticas de evaluación, en la tabla 4 las proposiciones indican que el 83% de los profesores está de acuerdo en atender las necesidades de los estudiantes al dialogar con ellos en distintos momentos de la clase, pero también un 70% expresa estar de acuerdo en dar prioridad a la planificación de la clase y evitar momentos de interrupción, esto pone en evidencia que el profesorado en el bachillerato tiende a ser poco flexible e incluso autoritario (Ayala, 2018), esta situación es negativa para contribuir desde la evaluación a la socialización de valores en el alumnado. Un aspecto positivo es que casi el total de las opiniones están de acuerdo en dialogar sobre los criterios de evaluación de las asignaturas.

El último eje exploró las opiniones sobre la formación del pensamiento crítico en los momentos de evaluación, las proposiciones y los resultados de la tabla 5 ponen de relieve que más del 90% de los profesores está de acuerdo con actividades de evaluación que contribuyan al pensamiento crítico del alumno, pero poco más del 70% también esta de acuerdo en que su prioridad es la enseñanza de conocimientos para que el alumno se integre al mercado laboral, esto se puede interpretar como lo que López-Zavala (2018) denomina como academicismo docente, una docencia centrada solo en la enseñanza de conocimientos y competencias.

En conclusión y de acuerdo con los objetivos y los resultados parciales, los profesores participantes expresan en sus opiniones un entendimiento con el modelo formativo de la evaluación para construir conocimientos y valores, no obstante, opinan estar de acuerdo con el uso de prácticas del modelo de evaluación sumativa y el uso de técnicas cuantitativas como el examen, por lo tanto, es evidente la no completa aceptación del modelo formativo al evaluar. En la dimensión ética el diálogo y el pensamiento crítico son considerados importantes por los docentes en sus actividades de evaluación, pero en los momentos clave opinan estar más de acuerdo en priorizar la evaluación de saberes académicos.

Los resultados ayudarán a orientar la segunda etapa de están investigación y a delimitar las dimensiones de la entrevista a profundidad.

Tabla 1

Distribución del total de proposiciones
que componen el cuestionario de tipo Likert

Cuestionario de proposiciones	
Dimensión académica de la evaluación	
Eje 1: Evaluación formativa	Proposiciones 1-6
Eje 2: Construcción de conocimiento	Proposiciones 7-12
Dimensión ética de la evaluación	
Eje 3: El valor del diálogo	Proposiciones 13-18
Eje 4: Pensamiento crítico	Proposiciones 19-24

Tabla 2

Resultados porcentuales del cuestionario
de proposiciones en el eje de evaluación formativa

Proposiciones de identidad y discrepancia Eje 1: Evaluación formativa	1	2	3	4	5
1. Utilizo la evaluación para escuchar y formar a mis alumnos, aunque esto implique dedicarles más tiempo y extender mi jornada laboral.			8.3	58.3	33.3
2. Escucho y retroalimento a mis estudiantes en los momentos de evaluación, sin embargo, esto no es posible hacerlo en grupos muy numerosos.		8.3	8.3	41.7	41.7
3. Evalúo identificando debilidades y fortalezas en mis estudiantes para brindarles acompañamiento, aun cuando esto me lleve a modificar constantemente mi planeación.		16.7	16.7	41.7	25
4. Mis estudiantes deben adaptarse a mi estrategia de enseñanza y evaluación, solo así es posible alcanzar a abordar todos los contenidos del curso.		16.7	33.3	50	
5. Involucro y tomo en cuenta la opinión de mis estudiantes en actividades de evaluación, aunque esto pueda minimizar mi autoridad como docente al evaluar.			50	33.3	16.7
6. Busco que mis estudiantes opinen y se evalúen entre ellos para mejorar, aun así, yo como docente soy el único capacitado para evaluarlos correctamente.	25	16.7	16.7	33.3	8.3

Tabla 3

Resultados porcentuales del cuestionario de proposiciones en el eje de conocimiento

Proposiciones de identidad y discrepancia Eje 2: Construcción de conocimiento	1	2	3	4	5
7. Trato de evaluar el desempeño y progreso de mis estudiantes en actividades colaborativas, aun cuando los criterios de evaluación no lo indiquen.		8.3	8.3	66.7	16.7
8. Tomo en cuenta el desempeño y progreso de mis estudiantes, pero los conocimientos retenidos y demostrados al final indican mejor su aprendizaje.			16.7	33.3	50
9. Busco concientizar a mis alumnos sobre su responsabilidad en el proceso de aprender, aun cuando esto ocupe tiempo extra en mi clase.			8.3	33.3	58.3
10. Mi autoridad como docente es usar la evaluación para mantener la disciplina en el aula y asegurar que el estudiante toma en serio su aprendizaje.		8.3	33.3	41.7	16.7
11. Evalúo de forma progresiva registrando notas y observaciones de mis estudiantes, aunque esto implique más trabajo en el proceso de evaluar.	8.3	8.3	25	33.3	25
12. Evalúo a mis estudiantes con el examen, esto me permite emitir una calificación exacta sobre todo en grupos numerosos.	8.3	8.3	58.3	16.7	8.3

Tabla 4

Resultados porcentuales del cuestionario de proposiciones en el eje de valor del diálogo

Proposiciones de identidad y discrepancia Eje 3: Valor del diálogo	1	2	3	4	5
13. Tomo en cuenta las necesidades académicas de mis alumnos al dialogar con ellos, aunque interrumpan constantemente la programación de mi clase.			8.3	83.3	8.3
14. Planifico la clase para llevarla a cabo de forma organizada, evitando improvisaciones e interferencias que provengan de mis estudiantes.		8.3	8.3	66.7	16.7
15. Comento los criterios de evaluación de mi clase a mis estudiantes y tomo en cuenta sus opiniones, aunque esto implique modificar mi estrategia de evaluación y volverla más flexible.		8.3	8.3	33.3	50
16. Expongo a mis estudiantes los criterios de evaluación de mi asignatura, sin embargo, no son debatibles ni modificables, para asegurar aprendizaje.	25	33.3	25	8.3	8.3
17. Las participaciones y argumentos de mis estudiantes en exposiciones o debates son tan valiosos como los conocimientos demostrados en exámenes.		8.3	8.3	33.3	50
18. Otorgo importancia a las participaciones de mis alumnos, aunque los conocimientos demostrados en exámenes son los que demuestran su aprendizaje		33.3	16.7	50	

Tabla 5

Resultados porcentuales del cuestionario de proposiciones en el eje de pensamiento crítico

Proposiciones de identidad y discrepancia Eje 4: Pensamiento crítico	1	2	3	4	5
19. Mi compromiso como docente también es la formación crítica del estudiante, aceptando el riesgo de generar clases polémicas al tocar temas políticos o de justicia social.		8.3	25	50	16.7
20. La formación del pensamiento crítico es importante, pero mi prioridad es la enseñanza de conocimientos para integrarse a un buen mercado laboral.		25	16.7	33.3	25
21. Busco la formación integral del estudiante evaluando sus conocimientos y actitudes, aunque esto conlleve más actividades de evaluación.		8.3	16.7	50	25
22. Me enfoco en evaluar los saberes teóricos y prácticos de mis alumnos, los saberes actitudinales importan, aunque no es mi principal función.		8.3	41.7	41.7	8.3
23. Busco estrategias para evaluar el pensamiento crítico de mis alumnos, aunque tenga que dedicar tiempo extra para investigarlo.		25	8.3	41.7	25
24. Tomo en cuenta el pensamiento crítico al evaluar, pero primero me aseguro de enseñar los contenidos de mi asignatura.		8.3	25	33.3	33.3

Referencias

Ayala, M. (2018). El valor del diálogo en el bachillerato universitario. En López-Zavala, R. (coord.), *Ética docente en el bachillerato. La educación de los jóvenes en la sociedad incierta* (pp. 81-102). Ediciones del Lirio: México.

Félix, K. M. (2024). *Los valores estéticos en educación primaria.* México: Ediciones del lirio.

Hirsch, A. y López Zavala, R. (2012). *Ética profesional en la docencia y la investigación*. Ediciones del Lirio: México.

López Zavala, R. (2018). *Ética docente en el bachillerato. La educación de los jóvenes en la sociedad incierta*. Ediciones del Lirio: México.

López Zavala, R. y Solís, M. L. (2011). Ética profesional del profesorado. Valores pedagógicos e intelectuales en la cultura docente, México: UAS, CECYT.

López Zavala, R., Escalante, A. E. y Navia, C. (2024). *Educación y Valores*. COMIE: México.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea: Madrid.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company.

Secretaría de Educación Pública (2024). Evaluación formativa en el MCCEMS. SEP: México.

Torres-Acuña, G. M., García, F. I., Peraza, J. N. y Urías, M. (2024). Evaluación del aprendizaje en México: una revisión sistemática. En Valdés, A. A. *Procesos de aprendizaje y educación* (pp. 158-195). COMIE: México.

La política cultural de las estudiantes de educación media superior de dos instituciones*

*Mariana Jacinto Antonio***

Resumen

El presente trabajo busca analizar la política cultural en los espacios de participación de las estudiantes de Educación Media Superior (EMS) de dos instituciones, el Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración (BECA) de Oaxaca y el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California (CECyTE BC). Esto, en respuesta a la percepción de apatía que se tiene sobre la participación juvenil.

La participación de las estudiantes de EMS en México ha crecido significativamente en los últimos años, han comenzado a involucrarse activamente en movimientos feministas, denunciando la violencia de género y exigiendo justicia en sus instituciones educativas.

Un ejemplo notable es la creación de colectivas estudiantiles que trabajan para visibilizar y combatir la violencia contra las mujeres en sus instituciones educativas (Jiménez, 2023). Estas organizaciones no se centran solo en la denuncia, sino también en la creación de protocolos de atención y la promoción de derechos reproductivos (Cerva, 2020).

Las estudiantes han utilizado plataformas digitales para amplificar sus voces y movilizar a sus pares. A través de redes sociales, han logrado difundir sus mensajes y generar conciencia sobre diversas problemáticas que enfrentan.

Las denuncias de abuso y acoso sexual en bachillerato en México han sido un tema de creciente preocupación. En Baja California como en Oaxaca se han presentado diversas movilizaciones y denuncias contra estas violencias (Andra-

* Línea temática: formación ciudadana y sus dimensiones en su conformación y ejercicio. Porcentaje de avance: 35%.

** Maestría en pedagogía, tercer semestre. Universidad Nacional Autónoma de México mariana.jacinto.a@gmail.com

de, 2024; Ramírez, 2023; Guerrero, 2023). Derivado de estas acciones se han logrado crear e implementado lineamientos y protocolos de atención contra la violencia de género en EMS (SEP, 2023).

Palabras clave: educación media superior, participación, política cultural, mujeres.

Introducción

Este trabajo se propone analizar la política cultural y los espacios de participación de las estudiantes de Educación Media Superior (EMS) en respuesta a la percepción de apatía juvenil hacia la participación, haciendo énfasis en la participación política. Sin embargo, las movilizaciones recientes por casos de violencia de género han demostrado que las estudiantes están interesadas en resolver problemas a través de la participación y organización en sus círculos sociales.

Una de las instituciones es el Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración de Oaxaca y la otra es el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California.

El Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración tiene un sostenimiento y control administrativo autónomo, y su área de conocimiento es bachillerato general, este nivel educativo es impartido en la modalidad presencial y tiene una duración de 6 semestres. Su plan de estudios se conforma de 30 materias (UABJO, 2024).

Por su parte el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California (CECyTE BC), es una institución que además de brindar un certificado que permite a las y los estudiantes continuar con sus estudios universitarios, también les ofrece una acreditación con un título de técnico profesional. Es decir, brinda una educación bivalente al dar a las y los estudiantes un certificado de bachillerato y el título de técnico profesional (CECyTE BC, 2024).

El CECyTE de BC, tiene carácter de organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, por tanto, su personalidad jurídica y patrimonio son propios, los cuales tienen como finalidad "contribuir, impulsar y consolidar los Programas de Educación Media Superior Tecnológica en la Entidad" (GEBC, 2011).

Objetivo general

Analizar la política cultural de las estudiantes de Educación Media Superior para la participación en su espacio social.

Objetivos particulares

- Identificar los espacios de interaccionan las estudiantes ya sean presenciales o virtuales que fomentan la política cultural.
- Comprender los tipos de participación en la política cultural en las estudiantes de Educación Media Superior
- Interpretar los significados de las estudiantes sobre la política cultural y su participación en la Educación Media Superior

Preguntas de investigación

- ¿Qué tipo de participación ejercen las estudiantes?
- ¿Cómo se organizan y cuáles son los espacios en los que las estudiantes ejercen la política cultural?
- ¿Qué significado le dan a su participación?

Desarrollo

Actualmente en México se tiene la percepción de apatía por parte de las y los jóvenes cuando hablamos de participación política (para el presente trabajo se retomará el concepto de política cultural), Con respecto a esta idea de la percepción de las y los jóvenes la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (2023), comenta que la falta de interés y crítica de las y los jóvenes hacia las instituciones en gran parte se debe a la percepción de falta de oportunidades, además de considerar que las administraciones no están interesadas en atender sus demandas, lo cual les genera desconfianza y sentimientos de abandono.

Algunos datos estadísticos nos muestran que es baja la participación de las y los jóvenes para la vida democrática del país, ya que el 30% de la población total en México corresponde a jóvenes de entre 15 y 29 años, por tanto, podemos decir que su participación tiene gran relevancia, pero está es baja pues sólo

el 17% de los jóvenes entre 18 y 29 años votó en las elecciones presidenciales de 2018 (Reynoso, 2023).

Sin embargo, realizando un contraste de la participación las movilizaciones para exigir justicia nos muestran que hay interés por parte de las y los jóvenes por resolver las problemáticas que viven a través de la participación. Por ejemplo, en la exigencia de derechos reproductivos como la legalización del aborto, demandar por la creación de protocolos de atención contra la violencia de género en diferentes espacios como el educativo en niveles como en Educación Media Superior y Universidades, es por ello que el presente trabajo busca identificar la participación de las estudiantes de EMS, así como reconocer los espacios en los que participan ya sea dentro o fuera de la escuela, como lo son la creación de espacios para visibilizar problemáticas y demandar por la atención a las mismas, tales como los tendederos de denuncias, manifestaciones sociales, círculos de lectura, viralización por medio de redes sociales para dar a conocer las problemáticas, solo por mencionar algunas.

Se parte de que las circunstancias generales de las estudiantes de EMS son diversas, sin embargo, tienen características que comparten como el de ser adolescentes, de que en su mayoría no tienen instancias a las cuales integrarse como sujetas de la participación ciudadana. Sumado a lo anterior, ocasionalmente se cree que por la etapa de juventud en la que se encuentran su participación se encamina al esparcimiento personal, como actividades deportivas, culturales y artísticas. Por lo tanto, ocasionalmente se cree que no son responsables o no son lo suficiente maduras para entrar al campo de la participación institucional o pública, y que deja de lado la responsabilidad que conlleva el mundo adulto, lo cual puede parecer una excusa para no promover su formación ciudadana y política. Se tiene que dejar de cuestionar su derecho a la ciudadanía y a la participación; se les debe involucrar en asuntos públicos ya que se aprende a participar participando.

Se ve la importancia de retomar las problemáticas que agobian a las estudiantes y relacionarlas con los temas escolares para que busquen generar estrategias a partir de la participación en comunidad, de tal forma que busquen la solución de problemas y en este sentido el involucramiento en la ciudadanía.

Es importante tomar en consideración algunas de las características de las condiciones que tienen actualmente las y los jóvenes, como las siguientes;

De acuerdo con el censo de Población y Vivienda 2020, el total de población joven en México que comprende las edades de 15 a 29 años, en la República

Mexicana hay un total de 31,221,786 de jóvenes que se encuentran en este rango de edad. De acuerdo con el mismo censo el total de la población joven en Oaxaca de 15 a 19 años es de 976,139 (CESOP, 2023, pp. 3).

El Consejo Nacional de Población (CONAPO), estimó que en 2020 en México residían alrededor de 39.2 millones jóvenes de entre 12 a 29 años. De los cuales el 3.1% de la población joven total del país se encontraba en Baja California. Siendo la edad mediana de la población joven en Baja California de 28.7 años, a diferencia del resto de la población joven en la República Mexicana, la población de Baja California es levemente menos joven (IMJUVE, et al., 2021, pp. 7).

En lo que atañe al porcentaje de las personas jóvenes en situación de pobreza multidimensional en el año 2020, Baja California cuenta con un porcentaje del 22.6%, mientras que Oaxaca cuenta con un porcentaje de 62.1%. De tal forma que el Estado de Baja California es el lugar donde hay menos jóvenes en situación de pobreza multidimensional y Oaxaca es uno de los lugares donde hay más jóvenes en esta situación de pobreza, solo hay más jóvenes en esta condición en los Estados de Puebla, Guerrero y Chiapas (IMJUVE, et al., 2021, pp. 11).

Cuando se habla sobre jóvenes con carencia por acceso a la seguridad social en el año 2020, en Baja California el 43.3% de la población joven tiene esta carencia y en Oaxaca el 79.6% de los jóvenes se encuentra en esta situación de carencia (IMJUVE, et al., 2021, pp. 15).

En lo que se refiere al ámbito educativo, específicamente al rezago educativo. A nivel nacional el 20.0% de las personas de 12 a 29 años se encuentra en situación de rezago educativo. En Baja California, el 17.9% de las y los jóvenes viven en esta situación y en Oaxaca el 27.4% está en situación de rezago educativo (IMJUVE, et al., 2021, pp. 29).

Cuando se habla de la tasa neta de cobertura en educación media superior, los números no son los mejores. Para el año 2019 el Estado de Baja California contaba con la cobertura del 66.89 y en Oaxaca la cobertura de educación media superior era del 55.02 (IMJUVE, et al., 2021, pp. 33).

Se considera necesario pensar en identificar el tipo de formación que tienen para favorecer la formación de ciudadanas activas, con capacidad para involucrarse en los asuntos públicos de su interés o de afrontar problemas sociales que vulneren alguno de sus derechos, en el afán de solucionarlos.

La categoría de política cultural de Giroux es importante para este trabajo porque analiza cómo la política cultural se vive a través de la participación, partiendo de elementos que la constituyen como la interacción, la comunidad y el pensamiento crítico, además de cómo se relaciona con la construcción del saber, la cultura y las cuestiones éticas. Sostiene que, para vincular la pedagogía a la política, se debe examinar cómo se desarrollan las acciones dentro de estructuras de poder y cómo estas influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación de identidades y la movilización de deseos y experiencias estudiantiles.

Giroux (2003) menciona que las jóvenes han creado sus propios medios y culturas alternativas en respuesta a su marginación y malinterpretación en la cultura dominante.

Finalmente, con la categoría mencionada se evidencia la importancia de la educación como práctica política y ética para la formación ciudadana comprometida, más allá de las influencias empresariales y la globalización que podrían reducir la importancia de la política cultural en la educación.

Consideraciones finales

Huelga decir que el contexto y la sociedad actual demandan que las adolescentes conozcan de temas cívico democráticos, mecanismos y ámbitos de participación para que demanden y garanticen sus derechos, entre ellos el voto universal y la regla de la mayoría para la toma de decisiones colectivas, que todas y todos tengan oportunidades reales de ejercer sus derechos humanos e influir efectivamente en la esfera pública; defender sus intereses frente a un poder limitado por un Estado de derecho que garantice los derechos fundamentales, abierto a la participación ciudadana, transparente y que rinda cuentas permanentemente. Para que esto se materialice se necesita que todas y todos conozcan sus derechos y deberes, por esta razón es importante ver el papel que tienen las adolescentes participando en los diferentes espacios, identificar si participan o no, cómo, en qué espacios, en qué momentos y cuáles son los motivos por los que lo hacen; reconocer las herramientas con las que cuentan para que en el futuro se encuentren capacitadas para ejercer y exigir derechos.

Se tiene aquí la consideración que, en esta etapa adolescente, que coincide con la educación media superior, tenemos una excelente oportunidad para analizar los aspectos que les dan confianza para alzar la voz, ser escuchadas y

tomadas en cuenta en los procesos de toma de decisiones. Además, durante este periodo los y las adolescentes se encuentran en un momento donde ya no se les ve como niños, pero tampoco como adultos, por tanto, el tipo de involucramiento que tienen en problemas públicos se ve limitado en algunos espacios, por ejemplo, en algunas instituciones del Estado; no obstante, a las y los adolescentes se les debe ir formando para la vida pública, pues pronto ejercerán la ciudadanía y son quienes continuarán la vida pública del país.

Para este trabajo se busca llevar a cabo dos grupos focales, uno en el CECyTE de Baja California y otro en el BECA de Oaxaca, los grupos focales contaran con la participación de entre 6 a 8 estudiantes mujeres de los dos últimos semestres. La selección de estas instituciones educativas se debe a las diferencias que podemos encontrar en ambas.

Para el grupo focal se utilizará un guion semiestructurado que se divide en 8 aspectos, que son:

1. Datos generales
2. Participación
3. Participación en la escuela
4. Participación en la localidad
5. Participación en la familia
6. Participación con amigas y amigos
7. Participación en medios de comunicación (redes sociales)
8. Propuestas para impulsar la participación en las estudiantes

También se aplicará un cuestionario exploratorio, para recolectar algunos datos generales en cuanto al tema de la participación de las y los estudiantes de las dos instituciones con las que se trabajará.

Con el cuestionario exploratorio se busca tener un acercamiento para conocer la perspectiva de las y los estudiantes en diferentes ámbitos de la participación. Tiene un total de 48 preguntas, de las cuales algunas fueron para la recolección de datos generales, otras preguntas son de opción múltiple basadas en escalas likert las cuales tienen como objetivo conocer la participación de las y los estudiantes en diferentes aspectos, así como el uso de diferentes medios de comunicación para organizarse e informarse, además también se agregaron al cuestionario algunas preguntas abiertas.

Referencias

Andrade, Héctor. (29 de octubre de 2024). La ola de protestas feministas llegó a Ensenada. *Zona norte*. https://zonanorte.mx/main/mozaico/nid/865

Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. (2023). Población Joven. Congreso de Oaxaca. https://congresooaxaca.gob.mx/docs65.congresooaxaca.gob.mx/centros_estudios/CESOP/estudiosCESOP/Poblacion_joven.pdf

Cerva Cerna, Daniela. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la educación superior*, 49(194), 137-157. Epub 27 de noviembre de 2020. https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California. (2024). Página principal. https://sites.google.com/cecytebc.edu.mx/micrositioda/p%C3%A1gina-principal

Facultad de Contaduría y Administración - UABJO. (2024). BECA. https://fca.uabjo.mx/beca

Giroux, Henry. (2003). La inocencia robada Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata

Gobierno del Estado de Baja California. (2011). Decreto de Creación Publicado en el Periódico Oficial del Estado de Baja California. CECyTE BC. https://www.cecytebc.edu.mx/imagenes/decreto.pdf

Guerrero, Jaime. (9 de junio de 2023). Van 4 denuncias por acoso en el BECA; UABJO dice que se atienden. *Página 3*. https://pagina3.mx/2023/06/van-4-denuncias-por-acoso-en-el-beca-uabjo-dice-que-se-atienden/

Honorable Cámara de Diputados del congreso de la Unión. (2023). Radiografía de la juventud mexiquense. https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/cbe5ac81-008d-460d-8682-60ff10482aac.pdf

Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), Consejo Nacional de Población (CONAPO) & Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2021). Situación de las personas adolescentes y jóvenes de Oaxaca. https://imjuventud.gob.mx/imgs/transparencia/transparencia_proactiva/cuadernillo/Oaxaca.pdf

Jiménez, Christian. (5 de junio de 2023). Oaxaperras, un colectivo de universitarias para combatir el acoso en la UABJO. *El universal*. https://oaxaca.eluniversal.com.mx/sociedad/oaxaperras-un-colectivo-de-universitarias-para-combatir-el-acoso-en-la-uabjo

Ramírez, Luis. (4 de abril de 2023). Señalan estudiantes a docente por acoso. *El vigía*. https://www.elvigia.net/general/2023/4/4/senalan-estudiantes-docente-por-acoso-414842.html

Reynoso, Alejandro. (2023). Participación política de los jóvenes y su importancia, según el INEGI (en línea). https://comunicacionsocial.diputados.gob.mx/revista/index.php/pluralidad/participacion-politica-de-los-jovenes-y-su-importancia-segun-el-inegi

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Boletín 51: Se aplicarán lineamientos para atender violencia de género en planteles de tipo medio superior: SEP*. Gobierno de México. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-51-se-aplicaran-lineamientos-para-atender-violencia-de-genero-en-planteles-de-tipo-medio-superior-sep

ÁREA TEMÁTICA 15
CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Las creencias docentes sobre el género y su impacto en la práctica educativa*

*Elda Gabriela Calderón Fabián***

Resumen

¿Cuál es el impacto de las creencias docentes sobre el género en la práctica educativa? La respuesta a esta interrogante se plantea en la investigación doctoral que estoy desarrollando en el programa de Doctorado Educación y Diversidad. Responder esta pregunta y reflexionar si dichas prácticas contribuyen a la subordinación de las mujeres, fomentan algún tipo de desigualdad expresada como la falta de reconocimiento de sus aportaciones a cualquier campo del conocimiento, actitudes sexistas o la reproducción de estereotipos y prejuicios fundados en la construcción social de la diferencia sexual. Considero que debido a que las y los docentes desempeñamos nuestra labor en un orden educativo inmerso en el sistema patriarcal, corremos el riesgo de fomentar el androcentrismo en el conocimiento, o reproducir desigualdades, de manera consciente o inconscientemente. Por ello es necesario explorar las creencias que del género tiene las/los docentes, entablar diálogos que propicien la toma de conciencia y reconocer que, no solo somos centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también de socialización y conformación de las subjetividades de los estudiantes, en todos los niveles educativos. Para conocer estas creencias se desarrollará un estudio cualitativo de corte etnográfico, aplicando entrevistas semi estructuradas a seis profesores de uno de los planteles del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, donde también se llevará a cabo observación y autoetnografía.

Palabras clave: desigualdad, género, educación, creencias, docentes.

* Línea temática: 7. Diversidad diferencias e inclusión.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Educación y Diversidad, cuarto semestre. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco.
elcafab@gmail.com

Introducción

El objetivo general de esta investigación es explorar las creencias sobre el género en docentes del Plantel Tlalpan 1 del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) para ubicar la presencia de sesgos y desigualdades de género en sus prácticas educativas. Como docente de este bachillerato me cuestiono si nuestras prácticas educativas contribuyen a la subordinación de las mujeres o fomentan algún tipo de desigualdad expresada no solo como la falta de reconocimiento de sus aportaciones a cualquier campo del conocimiento, sino con actitudes sexistas, definidas como formas de responder ante lo femenino o las mujeres con una predisposición afectiva, cognitiva y conductual de rechazo o prejuicio (Ferrer y Bosch, 2010), y considero que las/los formadores corremos el riesgo de hacerlo, consciente o inconscientemente.

Las y los docentes desempeñamos nuestra labor en un orden educativo que está construido históricamente desde una concepción androcéntrica del conocimiento en el que la subjetividad y la voz de las mujeres ha sido silenciada y minusvalorada (Freixas, et al, 2007, p. 54), por lo que en palabras de bell hooks es necesaria la implementación de prácticas pedagógicas que cuestionen los sesgos presentes en los planes de estudio que continúan reinscribiendo sistemas de dominación como el racismo y el sexismo (2023).

Para Dora Barrancos (2021) la formación que se imparte en la mayoría de los institutos:

> Sigue adherida a concepciones, valoraciones y conductas pedagógicas arraigadas en un orden patriarcal que se ha mantenido casi inmutable con relación a los nuevos estatutos epistemológicos y a las demandas de derechos de las mujeres y de las personas de diversa identidad sexo-genérica (p. 33).

Los conocimientos centrados en las acciones y experiencias del hombre blanco occidental, propietario y heterosexual perpetúan los sesgos androcéntrico y eurocéntrico, por ello la crítica feminista a la ciencia y producción de conocimiento cuestiona la forma en cómo se concibe y construye, aportando reflexiones epistemológicas que han puesto en duda la aparente neutralidad del hacer científico y del discurso hegemónico del "Hombre universal".

Desarrollo

Esta investigación se apoya en la teoría feminista ya ha visibilizado fenómenos sociales pasados por alto en otros abordajes teóricos, por ejemplo, la supremacía masculina, la subordinación de las mujeres y las consecuencias de esta jerarquía fundada en la diferencia sexual. Para Marcela Lagarde "el sexismo es la opresión social fundada en la diferencia sexual de las personas" (citada por Díaz, 2024, p. 47).

Como pensamiento crítico, el feminismo ha cuestionado el orden establecido y las formas en que históricamente se ha naturalizado la desigualdad y distintas violencias contra las mujeres, para ello se ha creado un cuerpo teórico que explique los sistemas de opresión que afectan a las mujeres y a sectores sociales oprimidos por sus diferencias sexo-genéricas imbricadas con la clase, raza y orientación sexual.

Facio y Fríes (2005) consideran que el feminismo académico se abocó en develar el sexismo presente en todas (o casi todas) las estructuras e instituciones sociales, sostenidas en un sistema de opresión que no solo afecta a mujeres, sino también a hombres que no representan los valores masculinos hegemónicos. Estela Serret (2008) por su parte, señala que los feminismos académicos han articulado un conjunto de reflexiones teóricas que van desde la crítica al biologicismo hasta la explicación de cómo opera y se reproduce el sistema patriarcal, dando variadas propuestas para analizar el origen de la subordinación de las mujeres, las diferencias de género (incluyendo la discusión sobre las identidades trans) y las formas que históricamente han ido tomando las relaciones sociales de poder entre hombres y mujeres.

La desigualdad ha marcado estas relaciones que se pueden ejemplificar a través de la historia, desde las luchas por el acceso a derechos concretos como el derecho a la educación, los civiles o políticos, hasta las construcciones simbólicas que ensalzan lo masculino y vilipendian lo femenino, así, "la identidad social de las mujeres está referida a un orden simbólico que expresa marginalidad, lo otro, lo excluido" (Serret, 2001, p. 146).

Para cambiar las prácticas excluyentes y sexistas en la educación es necesario trabajar con las y los docentes porque son centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de socialización. De acuerdo con Freixas, Fuentes y Luque (2007) no puede haber cambios en los espacios educativos, por muchas acciones sociales y/o institucionales que realicemos, mientras no haya una

transformación del campo simbólico y en la conciencia y el lenguaje de las y los formadoras/res (p. 59). Por esta razón, es relevante explorar las creencias de docentes del IEMS sobre el género.

Plaza, González y Meinardi (2015) sostienen que las creencias o concepciones que posee el profesorado se transmiten a las y los estudiantes de manera implícita, lo que incide fuertemente sobre la construcción de sus subjetividades, y estas creencias no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por la o el profesor durante sus años de formación, sino también a conocimientos de tipo práctico que involucran principios construidos y/o interiorizados durante su historia personal y profesional.

Sigel define las creencias como "construcciones mentales de la experiencia -a menudo condensadas o integradas a esquemas o conceptos- que se mantienen como verdaderos y guían la conducta" (Sigel citado por Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2022, p. 4); y Moreno señala que son "conocimientos subjetivos poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar decisiones y actuaciones personales y profesionales" (Moreno citado por Plaza, et al, 2015 p. 66).

Por su parte Pajares define las creencias como construcciones mentales basadas en la experiencia previa que las personas poseen, y esas experiencias pueden ser positivas o negativas, o incluso algunas pueden repercutir en procesos de construcción de creencias que sean erróneas (Pajares citado por Latorre-Medina y Blanco-Encomienda, 2002, p.4).

En cuanto a las creencias docentes Latorre-Medina y Blanco-Encomienda (2022) señalan que reflejan "perfiles cognitivos, actitudinales y afectivos" que han sido estudiados por la psicología y la pedagogía para entender su origen e implicación en la práctica educativa (p. 2); y en esa implicación en la práctica educativa estriba la importancia y necesidad de los estudios sobre creencias docentes, ya que "previamente a la enseñanza en el aula, los docentes traen a la conciencia sus propias creencias, valores, puntos fuertes y débiles", sus creencias pedagógicas, tendencias y disposiciones que los llevan a enseñar de un modo determinado, e impulsan las acciones didácticas que afectan en modos distintos el aprendizaje de las y los estudiantes (Prieto, 2007 p. 33).

Las creencias del docente cruzan su práctica profesional porque ésta se sustenta en saberes, acciones, sentires y creencias, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo y con "una participación teleológica y cognoscitiva humana para la transformación de la realidad" (Sacristán citado por Vergara, 2016, p.

75), por lo que en estas prácticas están presentes propósitos bien definidos que tienen efectos en el mundo social.

La práctica docente se define como una actividad social, dinámica, contextualizada y compleja, y está condicionada por la estructura social e institucional y por aspectos ético-morales que reflejan la implicación de la/el docente: su idiosincrasia, subjetividad, biografía personal, formación y cultura de procedencia. Las prácticas educativas, por otro lado, son el conjunto de relaciones que se dan más allá del aula, en interacción con estudiantes, autoridades, madres y padres de familia (Vergara, 2016).

Las creencias docentes sobre el género pueden estar marcadas por sesgos sexista que se podrían llevar al aula en el currículo oculto: ideas sobre la mujer y lo femenino como otredad, inferioridad o negación de lo masculino, que según Amelia Valcárcel se sostienen en el sistema patriarcal (Valcárcel citada por Gil, 2019).

Para Ferrer y Bosch (2010), el concepto de patriarcado cobró reconocimiento general a partir del libro *Política sexual* (1969) de Kate Millet, quien sostenía que el patriarcado es una política de dominación y un sistema compuesto por dos componentes básicos: una estructura social de organización que crea y mantiene una situación en que los hombres tienen más poder y privilegios que las mujeres, y una ideología o conjunto de creencias que legitiman y mantienen esa situación.

Por su parte Rita Segato (2021, 2:38) señala que el patriarcado es un sistema político primigenio, es decir, lo podemos considerar como la primera forma de desigualdad que reconoce el poder, privilegio y autoridad de los hombres sobre las mujeres. Gerda Lerner (1990) sitúa su origen alrededor de 2500 a. C., y que comenzó con el intercambio de mujeres impulsado por el desarrollo de la agricultura durante el neolítico; una vez instaurado se evidenció con la hegemonía masculina en el sistema de símbolos, la privación de la educación para las mujeres y el monopolio masculino de las definiciones.

Lerner también sostiene que, con el paso de los años, no solo hemos de observar cómo la desigualdad entre hombres y mujeres "estaba elaborada en el lenguaje, el pensamiento y la filosofía de la civilización occidental, sino en la manera en que el mismo género se convirtió en una metáfora que definiría las relaciones de poder de tal forma que las mitificó" (1990, p. 309).

Hablar del sistema patriarcal, de su origen y sus formas de operar, nos remite al género porque es a través de este regulador de las relaciones sociales entre

los sexos que se opera el sistema patriarcal. Es decir, desde el sistema patriarcal se promueve una ideología y creencias sobre lo que son y deben hacer los hombres y, sobre todo, las mujeres. El sistema patriarcal opera a través del género para prescribir los espacios de acción, actuación y hasta de las emociones, para hombres y mujeres.

Una de las primeras propuestas para analizar la organización social de la diferencia sexual fue la de Gayle Rubin quien en los años ochenta sostenía que toda sociedad tiene un sistema de sexo-género: un conjunto de disposiciones por el cual la "materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son conformadas por la intervención humana" a partir de la herencia de masculinidad y feminidad (2013, p.44). En este sistema sexo-género la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas, es decir, como son producto de la actividad humana, histórica, la división social de los sexos es particular y variable en cada sociedad (Rubin, 2013, p. 58).

Para Subirats y Tomé (2007) la dupla sexo-género hace alusión a un conjunto de normas y códigos que presiden la vida de las personas: dos grupos de seres humanos, unos en relación con otros, pero en donde lo masculino siempre es considerado superior a lo femenino. Esta superioridad tiene que ver con sistemas de prestigio que también están entretejidos con el género y afectan directamente las nociones culturales del género y la sexualidad (Ortner y Whitehead citadas por Lamas, 2013).

Desde las prescripciones de género se refuerza la desigualdad reflejada en sexismo, misoginia y androcentrismo, que se pueden reproducir también en el ámbito educativo. Para Elizabeth Guerrero, Patricia Provoste y Alejandra Valdés (2006) el aprendizaje de la desigualdad de género en la vida escolar permanece como un problema hasta ahora invisible para las políticas y para la mayoría de los análisis de educación y equidad, o se piensa que ya es un asunto superado, aunque en la escuela se sigan reproduciendo modelos tradicionales de roles y comportamientos de hombres y mujeres, lo que refuerza estereotipos de identidad y jerarquía de género (p. 45)

Para dejar de reproducir estas desigualdades es primordial el trabajo con las y los docentes sobre creencias y prácticas vinculadas con la igualdad y la desigualdad de género, y reconocer que estamos insertos en contextos históricos y sociales que siguen conservando, a pesar de todos los cambios observado en la sociedad actual, rasgos patriarcales, y que si no somos reflexivos de nuestras vivencias y experiencias sobre la desigualdad podríamos reproducirla en el aula.

Metodología

Para recuperar las creencias docentes sobre el género planteamos una investigación cualitativa de corte etnográfico en la que se pondrá en práctica la autoetnografía, entrevistas semi estructuradas y observación.

Como docente del IEMS tengo una participación directa en el mundo de la vida que deseo conocer por lo que recurriré a la auto etnografía para recuperar mi propia experiencia. Para Silvia M. Bénard (2019) la autoetnografía es una metodología cualitativa que se distingue por "partir de lo individual en la investigación, para desde ahí lograr comprender el contexto espacio- temporal en que se vive la experiencia individual" (p. 9). Por su parte Ellis, Adams y Bochner sostienen que la autoetnografía es una de las perspectivas que reconocen y dan lugar a la subjetividad, lo emocional y a la influencia del investigador/ra en la investigación, en lugar de esconder estas cuestiones o asumir que no existen (2019, p. 20).

En cuento a las entrevistas, y de acuerdo con Graciela Tonon (2009), las entiendo como un "encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades" (p. 47), donde se da una conexión entre los sujetos involucrados a través de la palabra, "permitiendo que afloren representaciones, recuerdos, emociones, racionalidades pertenecientes a la historia personal, a la memoria colectiva y a la realidad socio cultural" de las/los participantes (Vélez citado por Tonon, 2009, p. 49).

Para la investigación se llevarán a cabo seis entrevistas a profundidad (a tres mujeres y tres hombres). El análisis de los datos se hará de forma manual y por categorías, que según Rueda, Sigala-Paparella y Armas (2023), se desarrolla en tres pasos: *Reducción de datos*: revisión de los datos para identificar temas y patrones comunes; *análisis descriptivo*: analizar los datos con el fin de deducir enunciados; *interpretación*: tomando como base el sustento teórico de la investigación, se integran los datos cualitativos para generar enunciados teóricos y explicativos sobre el fenómeno estudiado (Modelo de Mejía-Navarrete adaptado por Rueda, et al, 2023).

Consideraciones finales

De acuerdo al grado de avance, se discuten los resultados parciales o finales en torno a la postura teórico-metodológica asumida y a los objetivos planteados.

Hasta este momento se realizaron dos entrevistas a manera de piloto para evaluar la guía de preguntas, misma que se ajustó para mayor claridad en la interacción con las personas participantes, también se llevaron a cabo ajusten en la metodología optando por incluir observación. De las entrevistas piloto se retomaron las categorías surgidas en las entrevistas mismas que empatan con las de interés de esta investigación y se relacionan con la propuesta teórica planteada.

Referencias

Barrancos, D. (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género, *Revista Argentina de Investigación Educativa*, *1*(1), 31-41. https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/6/2

Bénard, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa,* Universidad de Aguascalientes.

Díaz, J. (2024). Manifestaciones del sexismo en las aulas y sesgos de género en la práctica docente, Díaz J. et al, *Educación para la igualdad. Una propuesta situada en el bachillerato,* (pp. 40-65), UNAM-CCH Vallejo. https://cch-vallejo.unam.mx/wp-content/uploads/2024/02/libro_Educacion_igualdad.pdf

Ellis, C. Adams, T., y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bénard (selección de textos), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa,* (pp. 17-42), Universidad de Aguascalientes.

Facio, A. y Fríes, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado, Academia *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires,* 3(6), pp. 259-294. https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/122/1/RCIEM105.pdf

Ferrer V., y Bosch E. (2010). Detención y comprensión de actitudes sexistas: importancia de la ideología de género. Ryan E. y Lemus S. (Coord.) *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género en las aulas*, (pp. 41-67), Universidad de Granada.

Freixas, A. Fuentes-Guerra, M., y Luque. B. (2007). Formación del profesorado y diferencia sexual, *Revista Fuentes*, *7*, Universidad de Córdoba, 52-64 https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2400

Gil, M. (2019). *El origen del sistema patriarcal y la construcción de las relaciones de género*, http://corporacionparaeldesarrolloregional.org/wp-content/uploads/2020/09/LECTUR1.pdf

Guerrero, E. Provoste, P., y Valdés, A. (2006). La desigualdad olvidada. Género y educación en Chile, *en Equidad de Género y reformas educativas. Argentina, Chile,*

Colombia y Perú, (pp. 99-150), Hexagrama-FLACSO Buenos Aires-IESCO Bogotá

Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica para la libertad*, (Trad. M. Malo), Capitan Swing.

Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría de "género". En M. Lamas, (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, (4ª reimpresión), (pp.97-125), Miguel Ángel Porrúa-PUEG-UNAM.

Latorre-Medina, M., y Blanco-Encomienda, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación, *Docencia e Investigación*, 17, pp.147-170 https://shs.hal.science/halshs-03628741/document

Lerner, G. (1990), *La creación del patriarcado*, Crítica.

Plaza, M. González, L., y Meinardi, E. (2015). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente, *Revista IICE,* 38, 63-74. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3461

Prieto, L. (2007). *Autoeficiencia del profesorado universitario*. *Eficacia percibida y práctica docente,* Ediciones Narcea.

Rubin, G. (2013). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. En M. Lamas, (Comp.). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual,* 4ta. Reimpresión, (pp. 35 -96), Miguel Ángel Porrúa-PUEG-UNAM.

Rueda, M. Sigala-Paparella, L., y Armas, W. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios generales, *Ciencia y Sociedad*, (48)2, pp. 83-96 https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2726

Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico*. La construcción imaginaria de la identidad femenina, UAM- Azcapotzalco.

Serret, E. (2008), ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género? *Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de género en educación superior,* Instituto de la Mujer oaxaqueña.

Segato, R. (2021), Entrevista a Rita Segato #Patriarcado#Feminismo, disponible YouTube.

Subirats, M. y Tomé A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación,* Octaedro Ediciones.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi estructura como técnica de investigación, Tonon, (Comp.). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*, Prometeo, versión electrónica.

Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados, *Revista científica Cumbres, 21*(1), 73-99, https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/39

Percepciones genéricas de infancias trans* en la escuela*

*Gabriela Pantoja Soto***

Resumen

Este trabajo presenta una reflexión crítica desde la sociológico sobre la percepción sexogenérica de las infancias trans* en el contexto escolar. Desde un enfoque cualitativo, trans*feminista y decolonial, se indaga cómo las infancias trans* significan su identidad de género en diálogo (y en tensión) con los discursos normativos que circulan en la escuela. El trabajo parte del reconocimiento de las infancias como sujetas políticas, con capacidad de agencia, deseantes y productoras de sentido, en contraposición a visiones adultocéntricas que las conciben como seres en déficit. A través del análisis de experiencias escolares y del entramado legal, institucional y cultural que las atraviesa, se busca visibilizar las violencias simbólicas, estructurales y cotidianas que afectan a estas infancias, así como las resistencias que despliegan para habitar sus cuerpos y nombrarse por fuera del binarismo. El trabajo propone, finalmente, una mirada crítica hacia el papel de la escuela como espacio de reproducción —pero también de posible transformación— de las normativas de género, abriendo la discusión hacia otras pedagogías, en donde haya escucha y reconocimiento de las diferentes identidades.

Palabras clave: infancias trans*, percepción sexogenérica, escuela, performatividad, pedagogía crítica.

* Línea temática: 7. Diversidad diferencias e inclusión.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Educación y diversidad. 5to semestre. Universidad Pedagógica Nacional.
gabypantojasoto@gmail.com

Introducción

La escuela, como institución normativa, reproduce una matriz de género que legitima ciertos cuerpos y deseos mientras excluye o invisibiliza a otres (Butler, 2001; Foucault, 2005). En este escenario, las infancias trans* emergen como cuerpos disruptivos que tensionan las lógicas binaristas que históricamente han estructurado el espacio escolar. Este artículo nace de la urgencia de escuchar y comprender las voces de niñes que, desde sus vivencias trans*, resignifican la experiencia educativa.

Partiendo de una mirada transfeminista, el trabajo busca visibilizar las formas en que estas infancias son percibidas —y se perciben— en los espacios escolares, reconociendo sus resistencias, saberes y estrategias de agencia frente a discursos y prácticas que intentan normalizarlas. Esta investigación se inscribe en un marco epistemológico que reconoce a las infancias como sujetes políticas (Vázquez, 2017) y cuestiona las formas adultocéntricas que históricamente han negado su voz.

Desarrollo

Marco teórico

La reflexión se sostiene en tres ejes conceptuales: la performatividad de género, el adultocentrismo y la subalternización de las infancias trans*.

Desde Butler (2001), entendemos que el género no es una esencia, sino un acto reiterativo que produce y naturaliza diferencias. Las infancias trans* performan el género de maneras que muchas veces incomodan los parámetros escolares hegemónicos, abriendo posibilidades para pensar otras formas de habitar la escuela.

La infancia, tradicionalmente construida como etapa de inmadurez, ha sido objeto de discursos adultocéntricos que le niegan agencia y capacidad de producción de sentido (Vázquez, 2017; Saraví, 2015). Este enfoque ha sido cuestionado por los estudios de infancia crítica que reivindican a les niñes como sujetos sociales y políticos.

Siguiendo a Spivak (2003), se plantea que les niñes trans* pueden ser consideradas sujetes subalternes dentro del orden escolar. Sus discursos son muchas veces traducidos, silenciados o patologizados, impidiéndoles hablar en sus

propios términos. Sin embargo, también resisten, reconfiguran su experiencia y producen saberes.

Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, con una perspectiva ética transfeminista (Travers, 2018). La metodología privilegia la escucha, el cuidado y la creación de espacios seguros donde les participantes puedan compartir sus vivencias en sus propios términos.

La estrategia metodológica contempla:

- Entrevistas conversacionales con infancias trans* en edad escolar primaria.
- Dispositivos lúdicos y expresivos (dibujos, juego de roles, creación de personajes) que favorezcan la expresión simbólica.
- Acompañamiento escolar y observación participante en espacios educativos, en coordinación con les adultes de referencia.

Se considera a les niñes no como informantes, sino como co-investigadorxs que interpretan y resignifican su mundo. Se seguirán los lineamientos éticos establecidos por la *Carta de Ottawa para la investigación con infancias* y se promoverá el consentimiento informado (y entusiasta) tanto de les niñes como de sus familias.

Consideraciones finales

Resultados esperados y avances preliminares

Entre los hallazgos preliminares se identifican formas de exclusión sutil en el aula: insistencia en nombres y pronombres asignados al nacer, regulación de la expresión corporal y deslegitimación del deseo. Sin embargo, también emergen prácticas de resistencia, como la reapropiación del cuerpo, el uso creativo del lenguaje y la construcción de alianzas con otres compañeres.

Se espera que el análisis contribuya a comprender cómo se construyen, negocian y disputan las identidades de género en la escuela primaria, y cómo estas vivencias tensionan las políticas educativas y los discursos pedagógicos dominantes.

Discusión

La presencia de infancias trans* en las escuelas pone en jaque no solo al currículo oculto, sino también a la estructura institucional de género. Las experiencias recogidas evidencian una profunda necesidad de transformar la escuela como espacio generador de vida y no de exclusión (Dussel, 2015).

La performatividad del género en la infancia nos invita a desesencializar el ser niñe y abrirnos a múltiples formas de existencia (Butler, 2001). Este reconocimiento implica desmontar el adultocentrismo y asumir una pedagogía crítica que reconozca el saber que habita en los cuerpos que disienten.

Conclusión

Escuchar a las infancias trans* en la escuela no es un gesto empático: es una exigencia política y ética. Sus voces, aún en medio del silenciamiento, proponen otras formas de imaginar la educación. Una escuela habitable para todes requiere abandonar la comodidad de la norma y abrazar el desafío de la diversidad como posibilidad de aprendizaje mutuo.

Referencias

Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Paidós.

Dussel, I. (2015). Los cuerpos en la escuela: entre la presencia y la ausencia. *Perfiles Educativos, 37*(147), 160-176.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Saraví, G. (2015). ¿Sujeto o subalterno? Infancia, ciudadanía y exclusión. *Nueva Sociedad, 255*, 110-124.

Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? En *Crítica poscolonial*. Debate.

Travers, A. (2018). *The trans generation: How trans kids (and their parents) are creating a gender revolution*. NYU Press.

Vázquez, G. (2017). *Infancias. Entre construcciones y deconstrucciones*. Editorial Noveduc.

El pensamiento creativo como factor de impacto en las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*

*Sandra Plata Gómez***

Resumen

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), considera la importancia de adquirir capacidades para el desarrollo laboral tales como: resolución de problemas, el pensar crítica y creativamente, trabajo colaborativo, habilidades comunicativas y resolución de conflictos. Por ello, el docente debe intervenir con nuevas formas de enseñanza en las que los alumnos encuentren soluciones creativas que respondan a sus necesidades. La presente investigación tiene como objetivo favorecer las relaciones interpersonales en alumnos de cuarto grado de educación primaria a través del pensamiento creativo para la resolución de conflictos. Bajo la metodología cualitativa, usando la investigación-acción, por medio de la observación y el análisis de videograbaciones como técnicas de recolección de datos. La intervención se desarrolló en una institución pública de nivel primaria, específicamente con cuarto grado conformado por un total de 8 alumnos. De los posibles resultados se espera que los alumnos desarrollen habilidades de pensamiento creativo, para que puedan solucionar conflictos de manera creativa e innovadora y que de esta manera las situaciones de aula mejoren.

Palabras clave: educación primaria, juegos, pensamiento creativo, relaciones interpersonales, solución de problemas.

* Línea temática 8: Intervenciones institucionales sobre problemas de violencia y disciplina que alteran la convivencia.
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Educación Básica, tercer trimestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca, Sede Regional Acambay.
platasandra57@gmail.com

Introducción

En la reforma educativa actual, se adopta una perspectiva de buen trato siendo fundamental para establecer relaciones interpersonales y pedagógicas, que consideren el arreglo pacífico de los conflictos. Sin embargo, sigue siendo un reto que los estudiantes desarrollen una habilidad de orden superior como lo es el "pensamiento creativo" para poder resolverlos, más aún, "cuando los conflictos no se resuelven o se abordan de manera violenta, se afectan las relaciones interpersonales, se complica el cumplimiento de la labor docente y se genera un ambiente desfavorable para el aprendizaje" (SEP, 2022. p.4).

En el contexto educativo inmediato se observó cómo los estudiantes al resolver un conflicto se orientan por intereses y opiniones personales que se contraponen e interfieren en las respuestas ante la situación. Se identificaron comportamientos y actitudes negativas, desagrado por el trato que reciben entre compañeros, expresión con groserías, tensión que dificulta lo que perciben las partes del conflicto, entre otras. No obstante, la existencia de conflictos es común en la vida diaria y por ello Perrenoud (2004) considera que los conflictos son el origen de la individuación, que deben ser componente de la acción colectiva y usarse como una forma constructiva más que destructiva.

Por lo tanto, se considera que este trabajo de investigación es relevante tanto en el aspecto educativo como social, siendo una posibilidad para enriquecer e intercambiar saberes y conocimientos. En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo principal favorecer las relaciones interpersonales de alumnos de nivel primaria, a través, del pensamiento creativo para la resolución de conflictos; es decir, que desarrollen la capacidad de generar nuevas ideas en relación con las originales, además de resolver problemas de manera innovadora.

> El pensamiento creativo como capacidad del estudiante para solucionar problemas creativamente o de forma innovadora genera habilidades de relacionarse con sus pares, lo cual implica el reflejo de sus valores, construcción de sus ideas, caracterización personal y competencia profesional, demostrando de esa forma a sus compañeros aquello que le importa, piensa, capacidad de llevar a cabo, cualidades, debilidades y fortalezas (López,2015, como se cita en Gamarra y Flores 2020, p. 160).

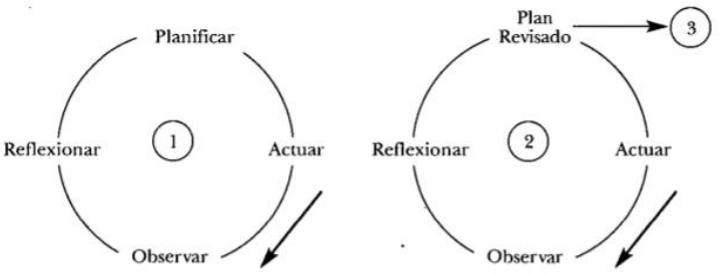
Cabe mencionar, que la búsqueda y análisis de diversos artículos de investigación lograron llamar la atención porque permitieron descubrir los vacíos que existen respecto al tema. Además, no se encontraron artículos que relacionen las tres categorías de investigación, algunos son estudios de caso, otros más de tipo documental y realizados en lugares ajenos al país, el único con resultados significativos se realizó a estudiantes de otro nivel educativo (Gamarra, 2020; Vázquez, 2021; Londoño, 2021). Habrá, sin duda, mucha información de carácter formativo durante el proceso de estudio.

Descripción de la experiencia de la intervención

En esta investigación, se considera el desarrollo de la habilidad de pensamiento creativo para aplicarlo principalmente a la resolución de conflictos y que de esta manera las relaciones interpersonales se vean favorecidas. La presente investigación considera la metodología de tipo cualitativa que supone aproximarse a la realidad educativa para estudiar y comprender a las personas implicadas en dicho proceso. Dentro de sus características ofrece la posibilidad de disponer de una muestra pequeña y especifica de población como la que se tiene. Se emplea el método de investigación – acción de Elliot (1993), quien lo considera un espiral de ciclos constituido por cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre, 2007). Este proceso es flexible e interactivo como se muestra a continuación:

Figura 1

Espiral de ciclos de la investigación acción



Nota: la figura representa el ciclo de las fases de la investigación acción que se desarrollaron durante la investigación. Tomado de Metodología de la investigación educativa (p. 375), por Bisquerra, 2009, Dominio público, La Muralla.

Para adentrarnos en el conocimiento más objetivo y preciso de las categorías de investigación se desarrolló el método conforme a las fases que establece, con la finalidad de responder a los objetivos y contar con resultados concretos. La unidad de análisis está conformada por 8 estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria "Vicente Guerrero" del municipio de Acambay, Estado de México. Sus edades oscilan entre los 9 y 10 años, 5 de ellos son mujeres y 3 hombres. Se determina una intervención mediante el diseño de actividades para favorecer las relaciones interpersonales de forma creativa para la resolución de conflictos.

Para poder identificar y plantear el problema de investigación se observaron los acontecimientos y las pautas de conducta que surgían en el aula ante situaciones de conflicto, se analizó la práctica de manera que permitiera tener claro el problema que se iba a mejorar. Para ello, las videograbaciones se convirtieron en una herramienta indispensable que permitió contar con evidencias observables para describir y explicar la situación. Se planeó el proceso de la investigación conforme a cada una de las fases del método. La primera fase corresponde a la "planificación".

Este acercamiento permitió identificar que el docente como parte de este grupo, también debe potenciar el pensamiento creativo, si bien, no es tarea fácil por los múltiples procesos que conlleva, el impacto de logro será mayor. Ahora bien, para plantear acciones de intervención fue necesario realizar la búsqueda de información en diversas fuentes esto permite comprender qué tipo de acción tenía lugar en este contexto. Como segunda fase la "acción" se dispuso de una tabla en la que se organizaron las sesiones, se describieron las actividades y se determinaron los tiempos necesarios para implementarlas.

Por consiguiente, se realizó el diseño de la propuesta de intervención en la modalidad de Aprendizaje Basado el en Juego, se orientó al desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes mediante el establecimiento de vínculos entre pares, para encontrar mejores soluciones. Se determinaron cinco sesiones con una duración de 50 minutos, para promover el desarrollo de las subhabilidades del pensamiento creativo. Asimismo, cada sesión articuló el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), el contenido y el campo formativo de lo Humano y lo Comunitario. Considerando a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Secretaria de Educación Pública [SEP], 2022). Como se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1

Organizador general del proyecto

Objetivo: Favorecer las relaciones interpersonales a través del pensamiento creativo para la resolución de conflictos en alumnos de cuarto grado de primaria.		
Contenido: Pensamiento lúdico, estratégico y creativo.		
Proceso de Desarrollo de Aprendizaje: Diseña estrategias para atender situaciones o resolver problemas y conflictos que se presentan en el juego y en actividades cotidianas.		
Sesiones	Aspecto	Procesos de Desarrollo de Aprendizaje
Sesión 1 Juego colaborativo	Pensamiento creativo Originalidad	Reconoce y favorece las relaciones interpersonales mediante el encuentro con otros.
Sesión 2 Juego de mesa	Pensamiento creativo Exploración	Revisa su relación interpersonal e identifica formas creativas para llevarla a cabo.
Sesión 3 Juego tradicional	Pensamiento creativo Asociación	Toma acuerdos y asume responsabilidades para resolver conflictos.
Sesión 4 Juego colaborativo	Pensamiento creativo Cuestionamiento/ Relevancia	Valora los efectos de las acciones implementadas y hace los ajustes necesarios para mejorar la experiencia.
Sesión 5 Juego de mesa	Pensamiento creativo Tolerancia	Promueve un intercambio dialógico sobre las formas en cómo se atendieron los juegos y las dificultades que se presentaron.

Nota: elaboración propia a partir del Programa Sintético de la Fase 4 vigente y de las Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño.

Por lo antes expresado, se confirma que la modalidad de ABJ permite identificar, concientizar y transformar problemáticas sociales, promoviendo la interacción social y el avance de los contenidos (SEP, 2024). En conjunto, hacer uso del pensamiento creativo para atender la problemática es algo complejo; sin embargo, Vázquez (2021), considera que es necesario estimular este pensamiento para que los estudiantes expresen sus producciones de manera original ante diversas situaciones. Priorizando que los estudiantes desarrollen el pensamiento creativo para adaptarse a nuevas situaciones y encontrar soluciones sin esperar que otros resuelvan sus problemas. Vázquez (2021) afirma que:

> Es una capacidad porque conduce a la resolución creativa de problemas, es una habilidad porque permite conocer las expresiones creativas y el potencial de los estudiantes, permitiendo enfrentar dificultades en el entorno, logrando aprendizajes significativos y también es un proceso cognitivo porque involucra a diferentes

aspectos de la persona desde procesos de pensamiento básicos como la percepción, hasta procesos más complejos (p. 113).

Por otra parte, para favorecer el desarrollo del pensamiento creativo, el juego aparece como estrategia para potenciar la creatividad y contribuir al desarrollo de distintos pensamientos. Si bien, es cierto que utilizar diferentes estrategias ayuda a los estudiantes a construir soluciones originales para resolver diversas situaciones. En relación con el campo formativo De lo Humano y lo Comunitario para la NEM:

> Tiene como objeto de aprendizaje el desarrollo de experiencias, cognitivas, motrices, socio afectivas y creativas, favoreciendo progresivamente su identidad y sentido de pertenencia a diversos grupos, bajo una conciencia de interdependencia, conexión emocional y compromiso ético en la satisfacción de necesidades. (Servicios Educativos Integrados al Estado de México, 2024, p. 36)

Ahora bien, en la fase de "observación" los datos recogidos sirvieron para tener la evidencia de lo que se realizó, apoyar la reflexión y demostrar que la situación estaba mejorando, tanto en la situación de los estudiantes como en la práctica docente. En un primer momento, los estudiantes llegaron a comprender que deben hacer uso de ideas nuevas, innovadoras y útiles que les brinden diferentes opciones para responder a situaciones. El docente reconoció que es importante salir de lo establecido y afrontar los retos de manera diferente. Bisquerra (2009) afirma que: La observación implica, en este sentido, la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la practica profesional. Observamos la acción para poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestra acción profesional (p. 385).

Aquí hay que tomar en cuenta que todo lo que sucede a los involucrados permite hacer ajustes en el contexto y ofrecer nuevas formas de proceder. En este sentido, se debe reconocer la existencia de conflictos como algo que ocurre de manera cotidiana, que si bien son inevitables se debe buscar la manera de resolverlos y encontrar en ellos una oportunidad de aprendizaje. Torrego (2000, como se citó en SEP, 2022) determina que:

> Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición, en desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son

> incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto (p. 5).

Para afrontar lo anterior, es necesario que primero identifiquen las acusas y mediante el diálogo determinar cómo pueden resolverlo, ser creativos al expresar sus ideas. Aunado a ello, la NEM considera una visión integral de los aprendizajes de los estudiantes, implicando la transformación del espacio pedagógico en el que se aprende tanto en lo individual como en lo colectivo. En el que las relaciones interpersonales le dan sentido a la construcción de conocimientos y al desarrollo pleno de sus capacidades.

Descripción de los resultados parciales o finales

Identificar que los conflictos existen dentro del aula y que pueden verse como una oportunidad constructiva de enseñanza y de aprendizaje permitirá transformar la realidad. Ahora bien, esta problemática debe ser considerada en las escuelas como un contenido de relevancia. Considerando la posibilidad de que por medio del desarrollo del pensamiento creativo los estudiantes sean capaces de construir mejores soluciones a los problemas que enfrentan en su vida cotidiana.

Ahora bien, el pensamiento creativo es la capacidad u habilidad que permite combinar ideas, generando nuevas y originales, con el fin de solucionar problemas de manera creativa, innovadora y coherente, este se desarrolla en un contexto de imaginación (Gamarra y flores, 2020; Toapanta 2020; Espinoza, 2018; Gutiérrez, 2017, como se cita en Gonzaga, 2022, p. 86). Siendo evidente que en la medida en que los estudiantes desarrollen el pensamiento creativo tendrán la capacidad de usar diferentes formas de resolver problemas. Sin olvidar, que este tipo de pensamiento parte de las relaciones interpersonales en el escenario de aula.

Cabe mencionar que la modalidad de trabajo ABJ representada en la Tabla 1 mostró la organización de las actividades realizadas para propiciar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, con fundamento en el juego como elemento natural e inherente a ellos. Habría que mencionar, que "en la NEM el juego se enmarca en el sentido amplio y profundo del derecho humano a la

educación, el cual visibiliza sus relaciones pedagógicas en el desarrollo del perfil de egreso de las niñas y los niños" (SEP, 2024, p. 34).

Referencias

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

Gamarra Moscoso, M. A. y Flores Mamani, E. (2020). Pensamiento creativo y relaciones interpersonales en estudiantes universitarios. *Revista Investigación Valdizana*, 3(14), 159-168. https://www.redalyc.org/journal/5860/586064896005/586064896005.pdf

Gonzaga Contreras, R. C. (2022). Pensamiento creativo: una estrategia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica HACEDOR AIAPAEC*, 1(6). https://portal.amelica.org/ameli/journal/580/5803520009/

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó Editorial.

Perrenoud, F. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Quebecor World Editorial.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP editorial.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Resolución de Conflictos en los Centros Escolares*. SEP editorial.

Secretaría de Educación Pública (2024). *Modalidades de trabajo para la acción transformadora y el codiseño.* SEP editorial.

Secretaría de Educación Pública (2024). *Programa Sintético de la Fase 4.* SEP editorial.

Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2024). *Marco de orientaciones y criterios para el acompañamiento, asesoría y fortalecimiento del programa analítico y la planeación didáctica.* SEIEM Editorial.

Vázquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. *Revista Innova Educación.* https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/385

¡Por una educación con perspectiva de género y sin estigmas! El pensamiento crítico y la deconstrucción en educación secundaria*

*Osiris Patricia López Matus***

Resumen

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Observatorio Nacional de Violencia han señalado que desde el 2008 en nuestro país existe un grave problema de violencia, en específico la de género. Pues, pese a que existe la implementación de diversas políticas públicas enfocadas a mitigar la violencia, aún hay estados que presentan un alza en violencia de género, uno de ellos: el Estado de México. Esto nos ha hecho reflexionar acerca del papel que las y los docentes juegan al implementar los planes y programas pensados desde la política pública, en un espacio neutro y socializador donde confluyen aspectos que retan a las y los estudiantes a cuestionar estereotipos. Sin embargo, la realidad es que dentro del aula el profesorado en su práctica cotidiana se enfrenta al reto de cómo llevarlo a cabo. Por ello, el objetivo de este trabajo es presentar los resultados obtenidos tras la aplicación de un manual dirigido a docentes de educación secundaria en donde se ofrecieron herramientas teóricas/didácticas con el fin de propiciar en sus estudiantes el pensamiento crítico con perspectiva de género. Para ello se aplicó la metodología cualitativa a través del método de investigación acción en una muestra poblacional de tres profesores de nivel se-

* Línea temática: violencia de género. Violencia por motivos de género y contra las mujeres. Masculinidades y violencia. Diversidad sexogenérica y violencia.
Tipo de ponencia: intervención educativa sustentadas en investigación.
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Educación Básica. Tercer cuatrimestre. Universidad Pedagógica Nacional.
osiris_lop17@live.com

cundaria, que imparten la materia *Integración Curricular con enfoque de género*. Parte de los resultados muestran que, tras tener un adecuado piso metodológico las y los docentes pueden lograr en sus estudiantes disminuir los niveles de violencia de género.

Palabras clave: educación secundaria, género, pensamiento crítico, violencia.

Introducción

Los actuales problemas que enfrenta la sociedad mexicana como fenómenos sociales nos han hecho reflexionar sobre las aportaciones que las y los docentes podríamos brindar desde nuestra posición, pues tal parece que cada que existe una coyuntura social, la comunidad nos ha demandado que prestemos principal atención, en cuál ha sido la raíz del problema que se enfrenta. No es para menos, pues la educación pública es el mecanismo que conduce o conlleva el proyecto político-educativo de un país. Esto se traduce a que, como docentes somos actores políticos fundamentales en la tarea de buscar cerrar las brechas de desigualdad que el sistema patriarcal ha propiciado durante años.

En el contexto mexiquense actual, las instituciones, organizaciones gubernamentales, no gubernamentales y la sociedad civil organizada han puesto sobre la mesa la necesidad de combatir las dos alertas de género vigentes en el estado desde diversos frentes; principalmente en los espacios educativos. Pues, no debemos olvidar que en el Estado de México este no es un fenómeno aislado, sino que se ha intensificado debido a que el contexto sociocultural la justifica, promueve o tolera. La violencia prospera gracias a la desigualdad que, tanto en nuestra sociedad como en muchas otras, marca las relaciones entre mujeres y hombres (Llaca, 2010).

Hablando desde un sentido estricto, la educación se ha convertido en el espacio propicio para la transformación social, pues resulta ser que el aula es un ambiente idóneo socializador en el que confluyen a través de la cognición y la dialógica aspectos que retan a las y los estudiantes a cuestionar un problema grave como lo es la violencia de género. Esto nos hace cuestionar porqué, pese a más de 10 años de implementación y pertinencia, de una necesidad como lo es la perspectiva de género en las políticas públicas, sobre todo en las educativas aún siguen existiendo vacíos entre las y los docentes para poder generar ambientes escolares propicios y libres de estereotipos.

Esta investigación parte de reflexionar acerca de los problemas a los que se enfrentan quienes ejercen la docencia, pues pese a que existen diversos cursos, talleres y manuales donde se promueve el uso de esta perspectiva, todo es pensado desde una visión totalizadora que no repara en observar la realidad y cotidianeidad de las y los docentes. En primera, porque al no hallarse una correcta concientización del por qué debemos actuar con perspectiva en su mayoría se obvia u omite, en segunda porque la mayoría de las estrategias no sitúan al profesorado en casos prácticos en el aula donde puedan pasar a la acción.

Por ello, la presente propuesta desde la metodología cualitativa con el método investigación-acción propuesto por Farfán y Navarrete (2016) busca generar a través del análisis de los problemas, obstáculos y barreras observadas en la práctica docente de tres profesores en una escuela secundaria enclavada en el norte del Estado de México, un manual que se traduzca en una herramienta que las y los docentes puedan utilizar en su hacer diario, que les permita desarrollar el pensamiento crítico en ellos y posteriormente en sus estudiantes con el siguiente objetivo:

General: Propiciar en las y los estudiantes a través de la transformación de la práctica docente el pensamiento crítico, que les permitan ser promotores de la perspectiva de género para generar ambientes educativos libres de estereotipos.

Descripción de la experiencia de la intervención

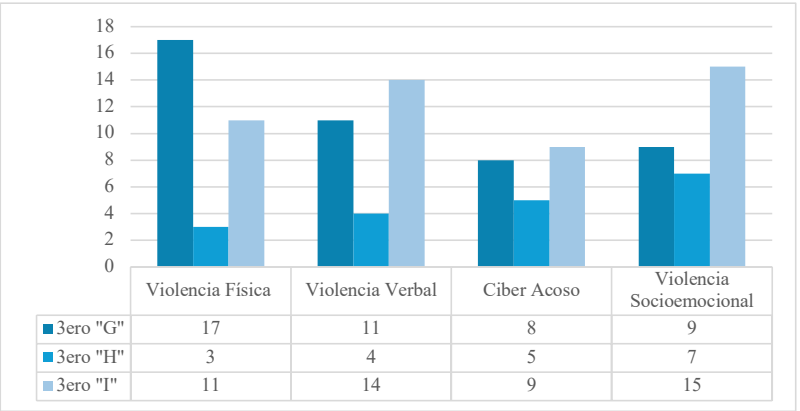
En 10 años de aplicación de políticas enfocadas en este rubro, hemos visto con agrado cómo las infancias y adolescencias aprenden e incorporan a su lenguaje diversas categorías que provienen de una educación con perspectiva de género. Pero aún con estos avances significativos, hemos observado que, tras la aplicación de las políticas a nivel estatal, la violencia de género ha ido a la baja, pero no en el ritmo que se esperaría. Por un lado, vemos la urgencia y pertinencia que es reconocida desde las instituciones, por otro lado, nos encontramos a la carente operatividad de diversos programas y protocolos sobre todo en el ámbito educativo.

Esto por supuesto, tiene repercusión a nivel local, pues en una escuela secundaria enclavada en el norte del Estado de México la cual es el escenario de estudio de esta investigación, hemos catalogado los 113 reportes de incidencia, pertenecientes a los tres grupos muestra: G, H e I, en diversos tipos de violencia

escolar a partir de la clasificación hallada en los Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente Violencia Escolar, Fase 6 (2023) como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Reportes de incidencia



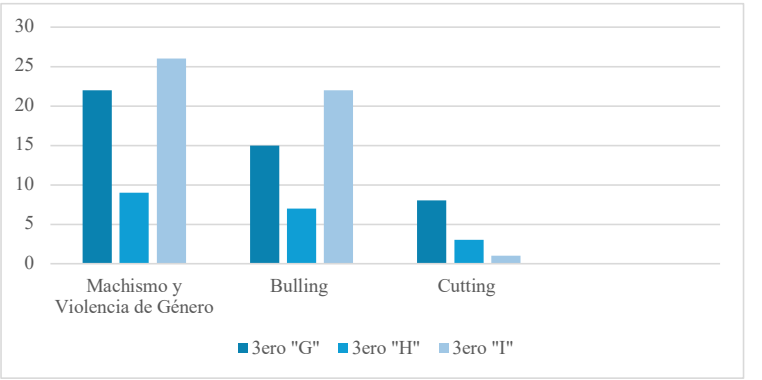
	Violencia Física	Violencia Verbal	Ciber Acoso	Violencia Socioemocional
3ero "G"	17	11	8	9
3ero "H"	3	4	5	7
3ero "I"	11	14	9	15

Nota: esta tabla es de elaboración propia a partir del análisis y contabilización de los reportes catalogados por grupo que pertenecen a tercer grado.

Posteriormente estos reportes, fueron catalogados en razón a temas de género y otras intersecciones tal y como se muestra en la Tabla 2. Pues al realizar el análisis de las incidencias, pudimos dar cuenta que no solo pertenecen a un tipo de violencia, sino que desde la intersección encontramos variables de catalogación, ya que la mayoría de los reportes de incidencia sobre violencia física por ejemplo, tenían en la raíz del conflicto el demostrar masculinidad hegemónica; otros, eran sobre Ciber Acoso desde señalamientos hasta difusión de imágenes, en violencia socioemocional sobre los conflictos que se viven dentro del noviazgo como celos y machismo, algunos de estos ejemplos pueden verse en las figuras 1 y 2.

Tabla 2

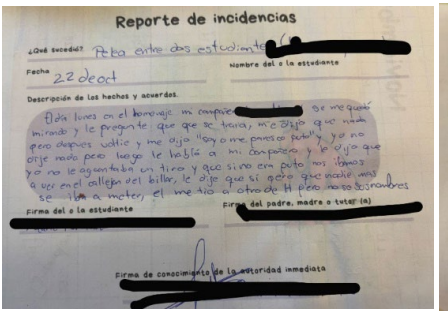
Intersecciones en los reportes de incidencia

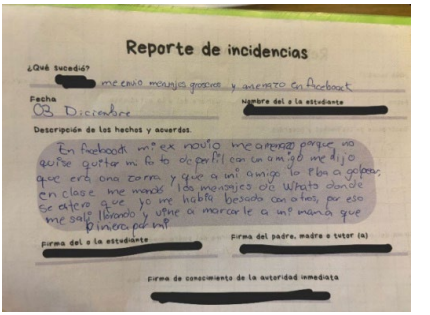


Nota: esta tabla muestra la catalogación de reportes entorno a las intersecciones: Machismo y violencia de género, bulling y cutting

Figuras 1 y 2

Ejemplos de reportes de incidencia





Nota: estas figuras son dos ejemplos del tipo de reportes de incidencias que se encuentran dentro de los expedientes de los grupos muestra

Es necesario mencionar el contexto social-estructural de las y los estudiantes ya que, esta escuela secundaria se encuentra ubicada en una cabecera municipal en la región mazahua al norte del Estado de México, en un ambiente de corte semiurbano. Con 305 estudiantes que provienen de comunidades aledañas, por lo que sus usos y costumbres son diversos. Aunado a esto, se conforman de una vastedad de familias compuestas o reconstituidas (divorcios, madres y padres solteros, abuelos y abuelas, hermanas mayores que ejercen la tutoría, quienes se hacen cargo de sus cuidados, etc.); en consecuencia, estos factores

influyen en su comportamiento y la forma en que conciben las relaciones de género.

Frente a este escenario es imposible no pensar qué podemos hacer o en todo caso, partiendo desde la reflexión de la práctica sobre lo que hemos dejado de hacer. Este problema no pertenece únicamente al sector social, sino que es parte de la realidad cotidiana dentro de las escuelas. Lo cual obliga a las y los docentes a ser conscientes de la función y tareas que desarrollan a nivel social, sobre todo que, derivado de un análisis crítico reconozcan todos los impactos que tiene su práctica en diversas dimensiones (Fiero, Fortoul, & Rosas, 1999). Llegando a las siguientes observaciones:

- La comunidad docente es consciente de la necesidad de mejorar su práctica.
- Dentro de la relación profesor-estudiante, las y los docentes actúan desde el adultocentrismo y aunque son conscientes de que el estudiante debe generar interés para lograr apropiarse de los contenidos y PDA
- Las y los docentes reconocen que carecen de un piso metodológico que les permita alcanzar el logro de sus objetivos pues siguen reproduciendo estigmas, estereotipos y patrones de violencia de forma inconsciente

Dicho sea, que el proceso de diagnóstico al cual se sometieron los tres participantes nos ha dejado diversas autorreflexiones, además de las enunciadas anteriormente, pues otras han sido sugeridas por otros pares dentro de la "observación no participante", que según Campos y Lule (2012) trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos. Este intercambio nos ha dejado diversas aportaciones que a continuación se presentan:

El" Docente observador A" considera que:

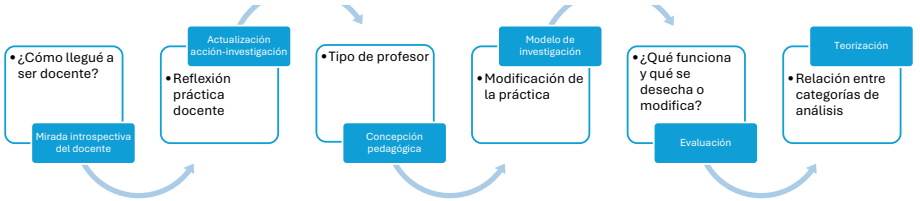
> Creo que hay claridad dentro de las consignas, sin embargo, cuando realizaba la revisión de tu video pude observar que tienes una tendencia a solo darle participación a un sector de tu alumnado, (las y los que sabes que tienen la respuesta) hay algunos puntos a mejorar por ejemplo en el crear un interés genuino no porque la disciplina sea obligatoria sino por generar la curiosidad sobre el tema.

El "Docente observador B" añade:

> Mientras observaba tu video notaba ciertos patrones... por ejemplo en el sentido estricto del porqué tus alumnos empiezan a desinteresarse creyendo que eso no les va a servir en su vida cotidiana, porque desde mi punto de vista te enfocaste mucho en el lado teórico.

Posteriormente dentro de este ejercicio de reflexión buscaron la forma de transformar este problema en una oportunidad, como lo enuncia Donald A. Schön (1998) pasar a la acción "ver cómo y hacer cómo" lo que dio como resultado la construcción de la pregunta de investigación: *¿Cómo favorecer la perspectiva de género a través del pensamiento crítico en Educación Secundaria para generar ambientes educativos libres de estereotipos?* En este sentido y tras la revisión de diversos referentes teóricos en la investigación acción, se determinó que el método propuesto por Farfán y Navarrete (2016) les permitirá percibir, comparar, contrastar, añadir y ordenar la intervención.

Figura 3
Modelo de investigación-acción



Fuente: elaboración adaptada a partir del método propuesto en el texto "Investigación-Acción de la reflexión a la práctica educativa" (2016).

Después de analizar este modelo de intervención, las y los docentes determinaron calendarizar cada una de las seis etapas, pues como se puede observar en la figura anterior estas se encuentran interconectadas. Lo cual nos permitirá observar el constante ciclo de reflexión a la acción al cual son sometidos las y los docentes, observando de forma lógica los resultados que se van obteniendo dentro del proceso. De forma que, operativamente el desarrollo de esta propuesta se desglosará en dos momentos de aplicación (véase tabla 3).

Tabla 3

Primera aplicación

	Mirada introspectiva del docente	Actualización acción-investigación	Concepción pedagógica	Modelo de investigación	Evaluación
Acción de la investigación	Problematización ¿Qué de mi práctica requiere una transformación? ¿Por qué mi problema es el problema de muchos y muchas? Reconocimiento de la falta de piso metodológico. Cómo generar un pensamiento crítico en mis estudiantes que les permita generar una reflexión sobre los conceptos y patrones socialmente normalizados que parten de la violencia.	Diagnóstico Reflexión práctica-docente, pues no se poseen herramientas o guías metodológicas para hacerlo. La mayoría de los cursos, materiales para abordar la perspectiva de género en educación secundaria son herramientas pensadas desde las secretarias de estado y muy pocas veces poseen la visión pedagógica o dotan al docente de cuestiones prácticas para hacerlo, por ello él o la docente termina obviando por completo la materia. Tal como se puede observar en los resultados del diagnóstico aplicado a tres docentes que imparten la materia: Integración Curricular.	Diseño de la propuesta metodológica Estructuración de un plan de seguimiento que consiste en dos momentos de aplicación.	Primer momento de aplicación del modelo de intervención en tres grupos de tercer grado (G, H e I), por los tres profesores que fueron diagnosticados.	Nivel de alcance de conocimientos ¿Que funciona y qué de ello puede tener continuidad para una segunda aplicación? A través de la aplicación de los instrumentos de evaluación ver qué cambio y cómo en una muestra poblacional de 75 estudiantes
Instrumento	Videograbación, diario docente y reportes de incidencia	Revisión de documentos del marco legal internacional, nacional y local	Diseño de la propuesta de intervención donde se modelan situaciones reales para generar el pensamiento crítico	Aplicación de la propuesta de intervención en los tres docentes diagnosticados	Cuestionario y diario docente

Fuente: elaboración propia a partir del análisis del Modelo de investigación-acción de Farfán y Navarrete, en esta tabla se muestran los pasos y su descripción a fin de realizar la intervención educativa

Descripción de los resultados parciales o finales

Al momento en el que se escribe este artículo de investigación se tiene culminado el primer momento de aplicación, por lo cual describiremos paso a paso cada uno de los momentos de intervención tras el método de investigación acción propuesto por Farfán y Navarrete (2016), las dificultades y hallazgos obtenidos hasta este periodo, ya que, la aplicación tuvo como consecuencia reformular y modificar la estrategia para poder generar el pensamiento crítico en las y los alumnos.

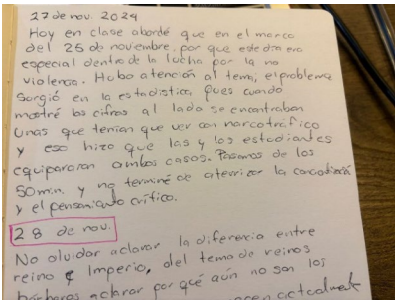
Mirada introspectiva del docente

Tras realizar este paso hemos echado mano de algunos de los instrumentos de recolección de información tales como lo son: la videograbación que según

Antonio Latorre en su texto "La investigación-acción, conocer y cambiar mi práctica educativa" (2003) nos permite recoger información precisa sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa como los ya enunciados anteriormente por nuestros pares "Docente observador A y B". En ese diagnóstico fue necesario leer de viva voz la experiencia docente de los tres profesores, en donde a través de los diarios diagnosticaron su experiencia como dice Porlán (1997)

Figura 4 y 5
Videograbación y diario docente





Nota: las imágenes presentadas muestran la experiencia docente a la cual se enfrentó la "Docente participante C"

Actualización acción-investigación

Dentro de esta etapa, se realizó una revisión de documentos del marco legal internacional, nacional y local para observar por qué esta problemática debe ser atendida pues es parte de la comunidad y repercute en ella.

Concepción pedagógica y Modelo de investigación

En este paso, el colectivo de los tres docentes seleccionó las categorías de análisis clave a utilizar en este primer momento de intervención; en ellas podemos observar que emplean como estrategia ir de lo general a lo particular tal. Las sesiones de la disciplina *Integración curricular con Enfoque de género* fueron aplicadas desde la metodología sociocrítica del Aprendizaje Basado en Problemas, en la que al estudiante se le presentaron situaciones de conflicto para su análisis, posteriormente pasaron a lo teórico y finalizaron en la práctica llevando el conocimiento adquirido a sus pares.

Figura 6-9

Primera aplicación



Nota: intervención y primera aplicación en las que las y los "Docentes participantes A, B y C" intervinieron en el aula

Evaluación

Durante el periodo de aplicación pudimos dar cuenta de los problemas a los que se enfrenta él o la estudiante cuando se le cuestiona sobre un tema que en muchas ocasiones se ha vislumbrado como un tabú, tras las primeras sesiones de aplicación las y los docentes pudieron notar que el estudiantado se predispone al momento en el que se trabaja con los temas de género. Encontramos con tristeza que tanto como la Perspectiva de Género como la Educación Sexual Integral al menos en el Estado de México sigue siendo una deuda pendiente.

Para el análisis

"Docente participante A": Cuando apliqué la estrategia vi mucha predisposición de mis estudiantes, uno incluso comenzó a dibujar en cuanto empezamos a hablar del tema, en cuanto escucharon la palabra género la asociaron directamente a un tema sexual y hubo muchos comentarios al respecto, reconozco que quizá algo que me falte a mi en lo personal es tomar un segundo taller para apropiarme de ciertas categorías que me faltaban dominar.

"Docente participante C": Cuando empecé a trabajar el tema de la diferenciación de categorías me di cuenta que, muchos de mis estudiantes cuando escucharon la palabra sexo, la asociaron directamente con el coito, entonces cuando hubo un dialogo de por medio pudieron entablar conversaciones profundas, aunque con tristeza vi que muchos de ellos no hablan de estos temas en su núcleo familia.

Para el avance

"Docente participante A": Me gustó mucho trabajar el tema de violencia simbólica, se dio para que las y los alumnos cuestionaran acerca de los roles que juegan en el hogar y en la junta de padres y madres de familia, una madre se me acercó para hacerme el comentario que derivado de esa clase su hijo cambio sus hábitos y ahora hace labores del hogar.

"Docente participante B": A diferencia de la vez pasada cuando intenté retomar los temas del libro de Igualdad, hoy con agrado veo que los domino, que si de pronto surge una pregunta puedo contestar teóricamente, aunque me falta llevarlo a situaciones reales.

Las y los docentes, reconocen que aún falta mucho por trabajar, pero esta primera intervención dejó buenos resultados. La comunidad estudiantil pudo hacer una reflexión sobre su actuar y pensar de forma crítica los sucesos que les rodean a diario para mitigar la violencia, sobre todo la de género. Al momento en el que se finaliza este primer momento solo se contabilizaron 3 reportes de incidencia, 2 del grupo J que en esta ocasión no participó en la aplicación del primer momento y 1 del grupo H en el que hubo un conflicto que derivó de una noticia vista en los medios y que abrió un debate sobre la lucha de las mujeres en las calles y que se traspalo al aula.

Referencias

Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai, Xlll*, 45-60.

Dirección de Desarrollo Curricular para la , E. (2023). "Violencia escolar, Secundaria. Fase 6". En S. d. Pública, *Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente* (pág. 6). México: SEP.

Farfán García, M., & Navarrete Sánchez, E. (2016). *Investigación-Acción de la reflexión a la práctica educativa.* México: Colofón.

Fiero, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente.* México: Paidos.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa.* España: Graó.

Llaca, M. I. (2010). *Equidad de Género y prevención de la violencia en primaria.* México: Secretaria de Educación Publica- PUEG UNAM.

Martin, J., & Porlán, R. (1997). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. En J. Martin, & R. Porlán, *El Diario del Profesor. Un Recurso para la Investigación en el Aula* (págs. 25-30). España: Díada Editora.

ONU. (28 de 09 de 2024). *Objetivos de la Agenda 2030.* Obtenido de https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/sites/3/2015/01/S-SDG-Poster_-Letter.jpg

Sabanero, A. S. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J. A. Trujillo Holguin, & J. L. García Leos, *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (págs. 97-107). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. .

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo, Cómo piensan los profesionales cuando actuan.* España: Paidos.

Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada.* Barcelona: Octaedro.

La percepción de las docentes de preescolar respecto a las violencias en sus entornos escolares*

*Viviana Ruiz Rebollar***

Resumen

El proyecto de investigación en el cual se trabaja, para obtener el grado de maestría en Investigación de la Educación, se ha titulado: "La percepción de las docentes de preescolar respecto a las violencias en sus entornos escolares", el objetivo central es analizar las percepciones de las docentes de nivel preescolar sobre las violencias hacia su persona, ejecutadas por las familias de su estudiantado por cuestiones de género, mismas que suceden en sus entornos escolares, de tal manera que se comprenda al fenómeno, a partir de la voz de las docentes. Para el estudio del proyecto de investigación antes mencionado, se parte de un posicionamiento feminista para entender la categoría mujer, diferentes macro teorías post estructuralistas y teorías post modernas para reflexionar sobre la categoría violencia, se alude a la fenomenología con la intención de pensar la categoría percepción. La construir de la realidad se realiza a partir de una metodología cualitativa horizontal, que responde a las necesidades del sector social- educativo para dar a conocer las subjetividades de las docentes respecto a las violencias, a partir de una estrategia biográfico-narrativa, donde se retomen relatos de vida de las docentes de preescolar, por medio de entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: violencias, mujeres-docentes, percepción.

* Línea temática: violencia de género. Violencia por motivos de género y contra las mujeres. Masculinidades y violencia. Diversidad sexo genérica y violencia.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 80%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
viviana.ruiz.86@outlook.es

Introducción

Leer, ver y escuchar en los medios de comunicación, crecientes actos de violencias cometidos contra el colectivo magisterial, por parte de padres, madres o tutores del estudiantado, me llevan a cuestionar mi labor docente, la labor profesional de las compañeras afectadas y reflexionar acerca de las relaciones familias-docentes, me pregunto sobre las afectaciones que estas violencias hacia el magisterio tienen en cada entorno escolar y considerar como impactan en la vida personal, familiar y profesional de las docentes.

El proyecto de investigación en el que se trabaja pretende responder a las preguntas: ¿Cómo perciben las docentes de educación preescolar las violencias de género que reciben de las familias de su estudiantado dentro de sus entornos escolares?, ¿Perciben las docentes de preescolar relación entre las violencias ejercidas por las familias de su estudiantado en sus entornos escolares y su condición de mujer?, ¿Cuáles son las formas de violencias de género que perciben las docentes de preescolar por parte de las familias de su estudiantado?, ¿De qué manera las docentes afrontan violencias de género ejecutadas por parte de las familias de su estudiantado? y ¿Cómo impactan las violencias de género que las docentes enfrentan por parte de las familias de su estudiantado en su vida personal y profesional?.

Se espera que al dar respuesta a las anteriores preguntas, mediante un ejercicio de investigación aporten información para considerar el siguiente supuesto: Las docentes de preescolar perciben las violencias que provienen de las familias del estudiantado como parte de la desvalorizar profesional y son actos que señalan poder, los cuales surgen debido a que las prácticas educativas se involucran con aspectos de crianza que son entendidas como una transgresión a los cuidados maternos, esto posiciona a la imagen docente en una disputa entre la configuración moderna de las mujeres y la construcción imaginaria, histórica y sociocultural de las docentes que continua presente en sus prácticas profesionales de las cuales las políticas educativas, siguen sin responder.

Desarrollo

Mujeres docentes

Con fundamento en la antropología, la categoría mujer, tiene un carácter histórico, que confronta las ideas culturales heredadas al individuo. La condición de mujer se crea a partir de la historicidad y se entiende a partir de la construcción de "producción, de reproducción y otras relaciones vitales que están inmersas independientemente de su voluntad" (Lagarde, 2005. p.78), la carga histórica que el género femenino porta es considerable dicta una serie de condiciones que aluden a la configuración de la imagen de una mujer. Entonces al usar la categoría mujer se alude a "su contenido de ser social genérico, cuando se usa la voz mujer se alude al grupo sociocultural de las mujeres" (Lagarde, 2005. p.80), y se entiende entonces que esta categoría también es utilizada por la cultura patriarcal, para marcar una diferencia entre hombre y mujer, en la cual el hombre se define por el trabajo mientras que la mujer se define por su sexualidad. En este sentido entra en juego la división sexual del trabajo, que permitió la entrada de las mujeres al área laboral, pero en condiciones precarizadas, ejemplo de ello fueron las profesoras rurales en México. Por otra parte, la categoría mujeres, se refiere a las particularidades de cada una de las mujeres, en estas particularidades importa la edad, la escolaridad, religión, etc. al tener una historicidad, la mujer se encuentra en condiciones que se han vuelto naturales, necesarias o normales y permiten modelar la praxis social. Así las mujeres tienen por su historicidad acciones ya establecidas y naturalizadas, que se ve obligada a cumplir.

A lo largo de la historia, esta condición limita las acciones y vida de las mujeres, sin embargo "las mujeres comparten como género la misma situación genérica, pero difieren en cuanto a sus situaciones de vida y niveles de opresión" (Lagarde, 2005. p.79), las mujeres no tienen los mismos roles en todas las culturas, cada sociedad establece condiciones particulares y el sometimiento se difiere de acuerdo con las relaciones socioculturales en las que se encuentre una mujer. El contexto, momento histórico y la cultura en el que nacen las mujeres puede determinar su condición y situación social, económica, jurídica e incluso política, por ello cada mujer percibe de manera distinta su relación con los otros, así cada mujer vive de manera distinta el género femenino y sus implicaciones, una condición que rompe con esta idea, es la performatividad, que nos indica la posibilidad de que algunas mujeres no se determinen por su cultura.

Para entender como algunas condiciones socioculturales se reproducen a lo largo de la historia, y se convierten en actos reiterativos. "Judit Buttler desarrolla su teoría de la performatividad, en cuyo centro se encuentran prácticas y formas del habla autorizativa, las cuales generan lo que nombran, y producen determinados efectos" (De la Garza y Leyva, 2017. p.507), así el lenguaje y la repetición de los términos y hechos, no son solo enunciados o simples conductas, estos producen efectos en los individuos, la repetición de estos crea reglas y normas socioculturales, las cuales el sujeto se ve obligado a cumplir. El rompimiento en estos actos repetitivos desafía las reglas, normas y desestabiliza las diferentes estructuras.

En este sentido las mujeres a partir de su género han repetido y en algunas sociedades siguen repitiendo conductas impuestas, que se han naturalizado, son tan imperceptibles y se encuentran en muchas formas, como en el sector educativo. Por lo cual, mirar a través de las teorías feministas, pretende romper con los estereotipos que se les ha asignado a diferentes profesiones , por ejemplo, actualmente, en la cultura patriarcal, algunas carreras profesionales son y tienen mayor reconocimiento social por ser consideradas para hombres, como las ingenierías, mientras que otras profesiones se han señalado para mujeres, como las respectivas al área educativa, donde el 69.9% son profesionales mujeres y 30.1% son hombres, lo cual puede significar que la profesión docente se encuentra estereotipada por una condición de género, culturalmente adoptada y casi invisible. Esta situación al parecer provoca que se presenten diversas problemáticas relacionadas con temas con relación al género y la construcción estructural de la sociedad. Por ello conviene acercarnos a estudiar problemas a partir de la visión feminista.

Desde esta perspectiva, la construcción del quehacer de una docente en México es fruto de una performatividad, un proceso histórico, político, social y cultural, a partir de la conquista española, el trabajo docente en mujeres se inició por religiosas, instaurándose el término "amigas" (Padilla, 1999. p.129), con la finalidad de establecer una relación más apegada entre alumnas y profesoras, lo que tal vez llevó a estructurar a las docentes mujeres en un aspecto de igualdad, afectividad, protección, y cuidado, mientras que, para el término docente (masculino), se entendió como una figura de fuerza y autoridad.

Al seguir la idea de León, "un sujeto puede ejercer una práctica proyectada desde el pasado, que se repite de manera rutinaria, generando una especie de inercia y percepción de inmovilidad" (León, 2017. p. 57), luego entonces, a las docentes mujeres se les han asignado culturalmente ciertas características,

como la de cuidadora, protectora y amorosa, que, debido a la rutina, se ha vuelto parte de las condiciones de la práctica ideal de una docente.

En su escrito *Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876* de Ma. Teresa Bermúdez, describe como las mujeres se abrieron paso en el espacio magisterial, y eran vistas como poderosas, interesantes, atrayentes poseedoras de cualidades, siempre y cuando, no irrumpieran las reglas sociales de la época y se comportaran de manera dócil y ejemplar. Las maestras se convirtieron en un agente respetado, sobre todo si eran señoras o señoritas virtuosas, o bien habían de escoger esta profesión aquellas mujeres que quedaban viudas y que no deseaban "caer en el fango". (Bermúdez,1996, p. 122). Se puede visualizar, que la figura de la docente mujer, se catalogó, como una profesión de servicio social, encaminada al bienestar familiar, el cuidado y la protección de los menores, igualmente se le adjudicó la moralidad como una condición para ejercer de manera adecuada el rol de profesora, lo que lleva a invisibilizar su condición de profesional de la educación y a estereotipar las funciones que desempeña.

Violencia

En general es importante reconocer que la violencia ha existido en gran parte de la historia humana, y continúa transformándose, se presenta en diferentes formas e intensidad, los contextos al parecer comienzan a determinan como percibimos la violencia. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia puede definirse:

> De muchas maneras, según quién lo haga y con qué propósito... La define como, el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002. p.3).

Es importante reconocer en esta aproximación, que al manejar el término "según quien lo haga", abre la consideración a la subjetividad, del acto violento. Además, la definición que propone la OMS deja como punto de referencia el propósito con el que se ejerce la violencia. Podría entenderse que da pie a la legitimidad de actos violentos, dependiendo del sujeto o del propósito. Por ello conviene estudiar con mayor profundidad, "en una lectura interpretativa...de

forma no lineal respetando sus sentidos contextuales-culturales. Las lecturas ideológicas de los actores sociales y también su cualidad acumulativa dentro de la historia de relaciones de poder y desigualdad" (Moncrieff, 2015. p. 94), Es decir a partir de los elementos de la subjetividad, el contexto histórico, y la percepción de los sujetos violentados, no solo de quienes ejerce la violencia, sino a partir de quien la vive.

En esta línea, Wieviorka, propone reflexionar "la violencia a partir de la definición del sujeto. Es decir, a través de la subjetividad de la persona que es violenta y también de la perspectiva de aquella persona que es víctima de la violencia, o sea, de aquella subjetividad que es cuestionada por la violencia" (Wieviorka, 1988. p.339-340), en la aportación del autor, se hace necesario rescatar los diferentes puntos de vista, debido a que la violencia no se entiende solo como un acto de agresividad, sino como parte del funcionamiento social, que se establece de acuerdo con diferentes contextos, que puede interpretarse legitimo o no, y manifestarse visible o invisible, por ello para entender la violencia se requiere entender el sistema en el que se despliega la violencia, sus actores y la sociedad. De esta forma en los entornos escolares, no es suficiente con observar la conducta violenta en los sujetos, sino que es importante considerar su contexto, relaciones sociales, etc. Wieviorka, profundiza un poco más, no hace un concepto de violencia, pero se acerca bastante, cuando refiere:

> La violencia es negación o efecto nocivo respecto a la integridad física y moral de una persona, con las implicaciones que posiblemente conciernen a las generaciones siguientes, y dificulta el construirse como Sujeto, su evocación invade la subjetividad, sirve como proceso de subjetivación. En esta perspectiva, la violencia afecta las existencias singulares, personales o colectivas (Wieviorka, 2001. p.172).

En este sentido queda más claro la interpretación que el autor hace, y se entiende entonces que la violencia afecta la construcción del propio sujeto, su capacidad de autonomía, no solo se trata de una cuestión que afecte visiblemente como un golpe físico, sino que reduce y limita a la víctima, no solo en una cuestión personal sino también colectiva. El mismo autor hace una forma de reconstrucción de las formas de entender la violencia, para acercarnos a su intención, y menciona que en un primer momento se reconoce a la violencia como una conducta de crisis, resultado de una frustración, en un segundo análisis, reitera que la violencia tiene un carácter racional e instrumental, que sirve para alcan-

zar fines, en la tercera aproximación, realiza una relación de cultura y violencia "Algunos autores ven en el progreso de la cultura, o más bien de la civilización, el contrario de la violencia" (Wieviorka, 2001. p.174), es decir se maneja un doble discurso por un lado un sujeto civilizado que controla su agresividad y pulsiones violentas, y por otros sujetos que se valen de la violencia como mediaciones políticas. De estas consideraciones el autor nos pide reflexionar que los tratamientos que se le han dado a la violencia sirven para entenderla.

Percepción

Alfred Schutz, se interesa por el estudio de la comprensión del mundo social, y hace referencia a la percepción, pues refiere que a través de esta los sujetos otorgan sentido al mundo. La percepción entonces se encuentra relacionada con la vida y relaciones sociales. La comprensión del mundo se da por estructurar y significar el mundo del sentido común. "en un lenguaje más formal una fenomenología de la actitud natural" (Schutz, 1962. p. 15), de esta manera se entiende que la compresión del mundo está determinada por las relaciones sociales primarias que el individuo tiene, primeramente de su familia (padres o madres), después nos involucramos con el mundo cotidiano, sin cuestionar, solo damos por sentado el mundo en el que vivimos, menciona Schutz, citado por Natanson, "un pasado; que tiene un futuro, y que el tosco presente en el cual nos encontramos nos es dado epistemológicamente a todos los hombres normales casi de igual manera" (Schutz, 1962. p.16), así no nos atrevemos a cuestionar nuestra vida, todo es cotidiano y natural, a este proceso Husserl lo denomina "la actitud natural" (Schutz, 1962. p.16), no nos atrevemos a interpretar ni comprender el mundo, esta es una estructura de la vida cotidiana en la cual el sujeto a partir de su sentido común trata de entender a los otros y Asimismo, el autor critica, el actuar del individuo al mencionar que antes de interpretar o comprender el mundo, deseamos dominarlo. En este sentido figura el tema de investigación, pues es necesario primero interpretar la violencia desde quien la padece.

En nuestra vida cotidiana, vamos interpretando el mundo según nuestra precepción y "cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, a la luz de lo que Schutz denomino su situación biográfica" (Schutz, 1962. p.17), con ello las experiencias son una forma de expresar la realidad que tenemos, de acuerdo con la experiencia, historia y cultura, la realidad cobra validez. Las experiencias entonces forman parte de la percepción, porque son por ellas que el

individuo se sitúa en la vida, son las experiencias la base para percibir la realidad y esta a su vez está ligada a la situación biográfica personal. Por ello dos personas pueden ver un mismo fenómeno, pero será interpretado de distinta manera, esto ocurre entonces con el fenómeno de la violencia, hacia las docentes, y a partir de este proceso las violencias cobran o no legitimidad.

Metodología

Este proyecto de investigación se acerca a la realidad a partir de una metodología cualitativa, se plantea necesario el uso de metodologías diferentes, para ayudar a conocer las condiciones de grupos vulnerable, para ello se pretende hacer uso de las metodologías horizontales, en busca rompen la asimetría y desigualdades impuestas por las voces hegemónicas, mediante las narrativas y relatos de vida, considerando como técnica la entrevista semiestructurada.

Consideraciones finales

Por el momento el proyecto de investigación se mantiene en la construcción epistemológica y teórica.

Referencias

Bermúdez, M. T. (1996). Vueltas y revueltas en la educación, 1860-1876. En Mílada Bazant (coord.), Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historiade la educación en México. México: El Colegio Mexiquense, AC, pp. 111-128.

Lagarde, M. 2005. Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. UNAM. Ciudad de México.

León, E. (1997). "El magma constitutivo de la historicidad". En: León, Emma y Zemelman, Hugo (Coords.) Subjetividad: umbrales del pensamiento social. España. Anthropos-CRIM-UNAM, pp. 36-72

Padilla, A. (1999). La educación elemental en el Estado de México a finales del siglo XIX. En Experiencias educativas en el Estado de México. Toluca: FOEM: El Colegio Mexiquense pp. 91-141.

Schutz, A. (2015). El problema de la realidad social. Buenos Aires. Amorrortu

Wieviorka, M. (2001). "La violencia: destrucción y constitución del sujeto", en Espacio abierto, 10 (3), Julio-Septiembre.

El fortalecimiento de las habilidades socio emocionales para la autorregulación de las conductas disruptivas en alumnos de la fase 5 de educación primaria*

*Araceli Martínez Maqueda***

Resumen

La presente ponencia se sitúa en el trabajo de la investigación acción como parte parcial de un documento recepcional para obtener el grado de maestría en Educación Básica de la UPN Sede Regional Nezahualcóyotl en el Estado de México. Expone el diagnóstico aplicado para delimitar la problemática de la escuela primaria Australia en la Ciudad de México, en el cual, se aplicaron técnicas mixtas de investigación cualitativa, tales como análisis de documentos, observación participante, cuestionario y entrevista semiestructurada. Se obtuvo una visión de la población a intervenir y, por lo tanto la identificación de la problemática; la pregunta de investigación es ¿Cómo el fortalecimiento de las habilidades socio emocionales disminuyen las conductas disruptivas en la escuela? La posible estrategia de intervención es: diseñar e impartir un taller de habilidades socio emocionales que comprenda los cinco aspectos que los docentes deben promover en el marco de la Nueva Escuela Mexicana para el desarrollo socio emocional, los cuáles son: el conocimiento de sí y de los estados afectivos, el cuidado de sí mismo y de las otras personas, la construcción de un proyecto de vida, las habilidades sociales y, la Educación integral en sexualidad. La relevancia de esta propuesta radica en fortalecer las habilidades socioemocionales como parte medular de su ser y proceder de los alumnos en su contexto escolar, familiar y social donde se pretende la autorregulación y conciencia de

* Línea temática: enfoques analíticos, teórico-metodológicos, problemas conceptuales y usos de la teoría en el estudio de la convivencia, la disciplina y la violencia en las instituciones educativas.

** Maestría en Educación Básica. Universalidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Sede Regional Nezahualcóyotl.
aramaq193@gmail.com

niños que se encuentran en la antesala de la pubertad y, con alto riesgo de ser alcanzados por su contexto social.

Palabras clave: habilidades socio emocionales, autorregulación, conductas disruptivas, alumnos, primaria.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha reorientado la manera de leer la realidad en la organización de la enseñanza y aprendizajes al interior de la educación básica en nuestro país; el Plan de Estudios 2022 demanda al magisterio un trabajo profesional donde no es suficiente dominar contenidos propios de las ciencias, el manejo de grupos y la didáctica diversificada, ahora hay que hacer una ardua labor de investigación cualitativa, con intervenciones precisas, adecuadas y pertinentes constantemente para la atención de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Además, no debemos desatender la realidad que nos circunda, por el contrario, partir de ella para formar a seres humanos democráticos, prepositivos, reflexivos etc., desde la particularidad de cada contexto socioeconómico.

En el marco de estas disposiciones políticas, sociales y educativas surge la necesidad de profesionalizar la práctica docente para retomar a la educación con las herramientas necesarias que permitan ser verdaderos agentes de cambio e interviniendo en la realidad para modificarla y mejorarla. Así, se deriva esta investigación con enfoque cualitativo, entendiendo por tal, como lo señala Hernández (2014) "un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo "visible", lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos" (p. 9).

El contexto educativo de intervención es en la escuela primaria Australia, ubicada en la Col. Leyes de Reforma 3ª sección en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México. Su horario de servicio es de 8:00 -16:00 hrs., con ingesta; cuenta con una antigüedad de 59 años. La plantilla docente, se conforma por un director, dos subdirectores (académico y Gestión escolar), dieciocho docentes frente a grupo, una profesora de Promotoría de Lectura, una profesora de Educación Socioemocional, dos profesores de Inglés, tres profesores de Educación Física y una especialista de UDEEI. La matrícula de la escuela asciende a 520 alumnos inscritos en 18 grupos de 25 a 31 alumnos aproximadamente (274 mujeres y 246 hombres), de los cuales 64 alumnos son reportados con rezago

escolar en comprensión lectora, lectoescritura y razonamiento lógico matemático; considerando a alumnos con inasistencias, retardos y de nuevo ingreso, 22 de los 64 alumnos reciben atención de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI). Partimos de que las conductas disruptivas no serán motivo de atención de la UDEEI ya que como lo señala su Marco Técnico de Operación para el ciclo escolar 2024-2025:

> La UDEEI tiene como propósito contribuir, desde su quehacer especializado y a través de sus tres ejes de operación (asesoría, orientación y acompañamiento), a garantizar la atención justa, participativa y de excelencia del estudiantado, priorizando la visibilización de quienes tienen alguna discapacidad o aptitud sobresaliente.

En el avance de la investigación, se hace uso de la metodología de investigación acción que, por excelencia es la que se aplica comúnmente en el área educativa. Latorre (2007), concibe a la investigación acción como "una investigación 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. 25).

En el diagnóstico se emplearon instrumentos mixtos, los cuales según Medina et. al. (2023) "pueden proporcionar una visión más completa y equilibrada de los temas que se están investigando" (p. 17). La posición que se tiene ante la problemática es neutral y objetiva ya que no se es parte del contexto escolar, no así para investigarla e intervenirla. Por lo tanto; la primera técnica que favoreció para reconocer y delimitar a la población y objeto de estudio fue la revisión y análisis de documentos; Medina et, al (2023) señala que, "implica la revisión y evaluación sistemática de documentos escritos, tales como informes, transcripciones, registros y publicaciones, con el objetivo de obtener información y comprender mejor un fenómeno o un problema específico" (p. 30).

Los documentos concretos de revisión fueron: el diagnóstico inicial de la escuela, el cual se hizo en la colaboración y aportación de los docentes conforme lo recabado de cada grado y grupo durante el primer trimestre del ciclo escolar 2024 – 2025, el segundo documento de revisión fue el Programa Analítico vigente y después el Programa de mejora continua, en éstos aparece como prioridad común la atención a la problemática de las conductas disruptivas de los alumnos derivada de la carencia de autocontrol y valores, agresión física y verbal. Las consecuencias negativas de ello son: el tiempo que invierten los docentes en resolver problemas de conducta más que a la parte académica,

situación que los lleva a ubicarse en un rezago de conocimientos. Por lo que, en el documento de Diagnóstico Escolar 2024 – 2025, se introduce que se deberá priorizar en las planeaciones didácticas la educación socioemocional y convivencia escolar.

Frente a ello, se hace el planteamiento de la pregunta de investigación: ¿Cómo el fortalecimiento de las habilidades socio emocionales disminuyen las conductas disruptivas en la escuela?

La población concreta de intervención en esta tesis, es el grupo 4° C, el cual está conformado por un total de 24 alumnos, de los cuales 10 son niños y 14 niñas, con una edad promedio entre 9 y 10 años. De éstos, 5 niños presentan conductas disruptivas de manera constante, 2 se encuentran en estadística de la UDEEI y 2 más presentan inasistencia frecuente, todos ellos con rezago educativo conforme al grado escolar como una de las consecuencias de la problemática que aquí se plantea.

Entre los datos representativos del diagnóstico inicial del grupo, se encuentra lo siguiente:

- El 25% del grupo no ha adquirido la lectoescritura.
- Muestran rezago en la producción de textos, uso correcto de signos de puntuación y mayúsculas en nombres propios.
- El 40% presenta dificultad en la resolución de las 4 operaciones básicas y razonamiento lógico matemático.
- En la evaluación inicial por campo formativo, promedian con 7 en el campo De lo humano a lo comunitario como el de mayor calificación y, con 4 en el de Lenguajes como el promedio más bajo.
- El 60% del grupo se ubica en un nivel esperado de los conocimientos básicos con respecto al grado escolar en el que se encuentran.
- El estilo de aprendizaje predominante es Kinestésico.
- En estimación de la maestra de grupo, el 25% del grupo presenta una mala conducta, el resto, buena y muy buena.
- La autoevaluación sobre la participación, equidad e inclusión, arrojó que el 40% de los alumnos no presenta el fomento a la participación y motivación;
- La valoración de convivencia muestra que se deben fortalecer las vías de comunicación y reconocer las emociones para aprender a autorregularse y evitar conflictos.

- De acuerdo con el pase de lista, asiste de manera regular casi el 80% del grupo, solo se tiene firmado una Carta compromiso con padre de familia.

Por lo tanto, los objetivos de la investigación son:

Objetivo general

Fortalecer las habilidades socio emocionales de los alumnos de fase 5 de nivel primaria para la disminución de las conductas disruptivas en la escuela.

Objetivos específicos

1. Identificar las causas y tipo de convivencia que generan las conductas disruptivas de los alumnos de fase 5 de nivel primaria.
2. Promover las habilidades socio emocionales para el fortalecimiento de la autorregulación de las conductas disruptivas en los alumnos de fase 5 de nivel primaria.
3. Valorar si las habilidades socio emocionales fortalecen la autorregulación de las conductas disruptivas en los alumnos de fase 5 de nivel primaria.

Para fines de esta ponencia, se presenta el avance del primer objetivo específico, para ello se procede a complementar el diagnóstico de la población a intervenir, el grupo 4° C.

Se revisa el diagnóstico inicial del grupo, realizado por la maestra responsable del mismo y posteriormente se utiliza la técnica de observación participante, la cual, según Medina et. al (2023):

> El investigador debe estar en el sito o lugar a investigar y debe establecer una relación con las personas que conforman dicho grupo, la información se recoge a partir de instrumentos como bitácoras, registros anecdóticos, lista de corroboración, guía de observación (p. 21).

De la observación, se obtienen las notas de campo, las cuales, según Latorre (2007), "deben ser descriptivas, deben fecharse, indicar el lugar de la observación, quienes estaban presentes, el ambiente físico, qué ocurrió. Han de ser concretas y detalladas" (p. 63).

En las notas se describe cómo es el ambiente de aprendizaje en el aula, tanto con la maestra de grupo como con el resto de las clases complementarias, como Educación Socioemocional, inglés y Promotoría de lecturas, la dinámica del comedor escolar y las clases de educación física en el patio. Como hechos relevantes, se encuentra a un grupo disociado del trabajo de la maestra de grupo, ya que generalmente se observa que las clases constan de indicaciones escritas en el pizarrón para copiar y seguir trabajando de manera individual, en algunas ocasiones los alumnos se sientan en pares para trabajar y en la mayoría de los casos trabajan solos, preguntando dudas a la maestra, quien permanece en su escritorio haciendo trabajo administrativo como, calificar cuadernos, registrar actividades en listas o llenando diversos formatos solicitados por la dirección o comisión escolar correspondiente; se observa también que esta dinámica de clase contribuye a que la mayoría de los alumnos permanezcan apáticos al trabajo escolar o reunidos en grupos platicando o jugando, incluso generando desorden y mostrando conductas de violencia. No así en el comedor escolar, donde generalmente todos toman alimentos y conviven pacíficamente.

En la clase de inglés los alumnos son activos, participantes y generalmente muestran interés, la maestra tiene una didáctica dinámica y buen control de grupo; a los alumnos les agrada salir al patio a la clase de educación física y en ocasiones el maestro de clase toma medidas disciplinarias como "el tiempo fuera" en caso de que algún alumno no atienda las indicaciones y pueda generar algún accidente con otro compañero; en cuanto a la clase de Promotoría de lectura, los alumnos vuelven a mostrar apatía y menos de la mitad del grupo realiza la actividad a tiempo, en esta clase la maestra lee una lectura y los alumnos reflexionan a preguntas de comprensión. Finalmente, en la clase de Educación Socioemocional, la maestra imparte una clase reflexiva, generalmente sobre el tema de valores, autoconocimiento y su medio, los productos suelen ser actividades kinestésicas y con tarea, donde se sugiere la participación de los padres.

El contexto familiar, social y económico que viven los alumnos, se conoce mediante la revisión y análisis del cuestionario sociocultural aplicado a padres en el inicio del ciclo escolar actual. Según Latorre (2007) el cuestionario es el instrumento de uso universal en el campo de las ciencias sociales. Consiste en un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contestan por escrito (p. 71).

Del análisis del cuestionario, se obtienen las características económicas, culturales y sociales de los padres de familia, se identifica un nivel socioeconómico medio bajo porque se delimitan a:

- Las ocupaciones de los padres de familia son: obreros de fábricas, comerciantes independientes o empleados, y una minoría son profesionistas. La ocupación de ambos padres es el 58.3 % son empleados, el 20.8 % son comerciantes, el 20.8 % profesionistas. Sus ingresos mensuales oscilan entre los 5,000 y 10,000 pesos.
- Su nivel de escolaridad corresponde al 12.5% con licenciatura, 33% con nivel medio superior, 50% con educación básica y 4.5% son analfabetas.
- Todos cuentan con servicios básicos como agua, luz, pavimento y drenaje en casa, carecen eventualmente de agua potable y tanto el alumbrado como el transporte público es escaso en su comunidad, todos tienen celular con internet y menos de la mitad con computadora con internet.
- El 41.7 % del grupo tienen familias nucleares y el 58.3 % son familias monoparentales. El 45.8 % de las familias del grupo no cuentan con ningún servicio médico y asisten a médicos particulares, el 29.1 % acude al IMSS, el 25.1 % cuenta con seguro popular.
- El 50% de las familias cuentan con casa propia, el 45.8% rentan su vivienda y el 4.2% vive en una casa prestada.
- Los problemas sociales que con mayor frecuencia aquejan a la población en la periferia de la escuela son: consumo de sustancias adictivas, contaminación, robos y asaltos.
- El 45.8% de las familias refiere no tener violencia intrafamiliar, el 16% casi nunca, el 33% a veces presenta violencia intrafamiliar y solo el 4.1% siempre vive violencia en la casa. De igual manera, el 79% de las familias afirma que el ambiente y convivencia familiar en casa es buena a muy buena.

También se aplicó una entrevista semiestructurada a maestros, con la finalidad de conocer lo que ellos han hecho en su didáctica en el grupo pero, sobre todo, cómo lo perciben en el manejo de las habilidades socioemocionales; según Latorre (2007), gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron (p. 75).

De la entrevista, se obtuvo como constante el testimonio de los profesores respecto al poco compromiso y apoyo que muestran los padres a sus hijos, incluso, la percepción de que es una causa que merma la buena conducta de los alumnos en la escuela y, por tanto, señalan que el contexto familiar del alumno es una amenaza constante. Conciben al grupo disperso y poco estructurado, carente de límites con muestras de violencia con la intención de lastimarse y al momento de ser sorprendidos, niegan la situación.

Para completar la información anterior, se elaboró un segundo cuestionario a padres de familia a través de medios digitales, mismo que tuvo el propósito de conocer con mayor precisión el contexto y relaciones familiares de los alumnos, enfatizando cómo se comporta y se relaciona el alumno en casa, cuáles son las emociones que presenta, la causa y, en caso de estar un adulto cerca, cómo apoya a la contención de las mismas. Responden 23 de los 24 padres/tutores existentes y en las respuestas se observa que: más de la mitad de los alumnos son hijos primogénitos, el 65% de ellos tiene de 1 a 2 hermanos con una relación entre ellos de buena a muy buena e igualmente con el resto de la familia; la tendencia en la manera de afrontar sus emociones es a través del llanto en caso de enojo o tristeza, la madre o el padre si está cerca de su hijo (a), conviven con él o ella, ayudan a las tareas y no consienten que sea grosero (a), que griten, contesten a sus padres o que no quiera hacer las tareas de la escuela. De igual manera, la mayoría muestran las cualidades de amabilidad, respeto, alegría, compartido (a) y sociable al relacionarse con sus pares y, las desventajas en esa misma relación es que muestran ser tímidos, confiados o inseguros.

Conforme a la NEM, el diagnóstico educativo debe identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, describir los resultados de aprendizaje y las problemáticas que afectan al aprendizaje, para este motivo, se hizo lo ya descrito y, como lo menciona Punset en Bisquerra (2012) "La inteligencia, sea emocional o de cualquier otro tipo, o es social o no es inteligente" (p. 6).

En esta primera parte de la experiencia de investigación, fue sencillo vislumbrar la problemática preponderante a la que se presenta la primaria Australia, asimismo, al establecer el segundo y tercer objetivo específico de la investigación, se pretende la alineación con lo que establece la NEM en el Cuaderno de apoyo curricular para la práctica docente de Educación Socioemocional:

> El desarrollo emocional, requiere del conocimiento acerca de los fenómenos afectivos: cuáles son, cuál es su función, cómo se expresan y cómo pueden ser regula-

> dos, para lograr bienestar y una convivencia armónica. Los afectos actualmente reconocidos por el consenso de los investigadores son: emociones (básicas y secundarias), estados de ánimo y sentimientos [...] Aprender a regular la intensidad de las reacciones emocionales, con base en el contexto y la situación, ayuda a potencializar su función y a favorecer una sana convivencia (p. 9 -11).

Los aspectos que los docentes han de promover para el desarrollo socio emocional, según el mismo cuaderno de apoyo, son:

- El conocimiento de sí y de los estados afectivos.
- Cuidado de sí mismo y de las otras personas.
- Construcción de un proyecto de vida
- Las habilidades sociales y,
- Educación integral en sexualidad

Por su parte, La Organización de las Naciones Unidas (2018) en la Agenda 2030 señala la promoción de la Cultura de Paz y la no violencia así como comprender y ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

Como agentes de cambio, se deberá mostrar corresponsabilidad para erradicar toda conducta disruptiva a través del fortalecimiento de un ser humano íntegro comprendido en sus tres aspectos: un ser humano bio-psico-social, enfatizando, en la gestión de sus emociones.

Referencias

Bisquerra, R. Coord. (2012) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia.* http://www.faroshsjd.net

Hernández. S. R. et. al (2014). *La Metodología de la Investigación.* 6ª edición. Mc Graw Hill.

Latorre, A. (2007). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Grao.

Medina, R. M. et. al (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación.* Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi.

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3).

SEP (2022) Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Educación básica. Fase 3 a 6.

Un barrio minero fundacional como escenario de prácticas de cuidado y convivencia en niñas y niños*

*Denisse Alejandra Ramírez Trejo***

Resumen

Una práctica cotidiana en niñas y niños es el cuidado que permita una sana convivencia, adquiere relevancia en espacios informales como el barrio, en los cuales existen diversos procesos sociales que emergen en una coyuntura y son visibles en discusiones, apatía y ausencia de afecto; por ende, la vía que se propone es el autocuidado, el de la otredad y lo otro. El objetivo de este trabajo es analizar las prácticas de cuidado y convivencia en niñas y niños que emergen en escenarios informales de Pachuca Hidalgo como medio de acción para minimizar las condiciones de vulnerabilidad y riesgo en las que interactúan, desde un enfoque cualitativo a través de observaciones in situ, cartografía social y entrevistas a profundidad para recuperar y coadyuvar en minimizar los efectos negativos en los escenarios de interacción. En los reportes parciales de la investigación es pertinente realizar hábitos, actitudes, sentimientos de armonía, protección, respeto, autocuidado y cuidado para la convivencia, así como el disminuir los patrones de violencia visibles de generación en generación, para el cuidado entre niñas y niños.

Palabras clave: cuidadores, infancia, contexto sociocultural.

* Línea temática: 3. Convivencia, prácticas pedagógicas y creación de ambientes inclusivos para el aprendizaje. Hacia un currículum centrado en la convivencia. Currículum oculto. Experiencias de manejo de conflictos entre docentes, docentes y alumnas/os, docentes y autoridades, padres, en jardines de infantes, escuelas de educación básica, escuelas de educación media superior, las IES, las normales e instituciones educativas en general. Las tradiciones barriales y las relaciones entre los vecinos. Impacto educativo.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación, Tercer Semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ra368643@uaeh.edu.mx

Introducción

Cuidar es un derecho inherente desde el nacimiento de los seres humanos porque genera preocupación hacia la otredad para mantener y preservar la vida. Boff (2012) plantea una actitud de amor y armoniosa en el círculo personal, social y ambiental en donde interactúa la humanidad; también la preocupación y temor hacia las personas con quienes se establece un vínculo afectivo; además es una necesidad de protección ante las vivencias de los seres vivos; la precaución y prevención de las circunstancias de la cotidianidad para evitar o en su defecto coadyuvar a los daños que emergen.

La infancia es la etapa ideal para la convivencia en escenarios que nutren la realidad en experiencias, gustos, momentos agradables y situaciones que son foco de atención ante las adversidades, como la ausencia de empatía, fracturas en el entorno, aislamiento, delincuencia y contaminación. De esta manera, la problematización del estudio se sitúa en un contexto en donde existe una necesidad de cuidado en las niñas y niños como respuesta a la indiferencia, controversias, ausencia de comunicación y empatía. Como lo menciona Del Pozo et al., (2017) al referir que la sociedad que se ve afectada incluye aquellas características étnicas, necesidades educativas especiales, violencia, riesgo social y responsabilidad penal; por ende, se requiere de atención prioritaria dirigida a la población infantil dadas las condiciones que experimentan y les genera dificultad en el desarrollo.

El presente se desarrolla en el Barrio La Camelia ubicado en la zona de Pachuca de Soto Hidalgo, considerado como el escenario en donde se crean y reconstruyen relaciones sociales sustentadas en el intercambio de ideas y participación con la otredad. Cabe mencionar que el contexto objeto de estudio plantea la existencia de una sociedad heterogénea, situaciones de inseguridad, ausencia de valores como la empatía y el respeto. Martínez (2023) describe reportes de robo, siendo los lugares de mayor incidencia las casas de los habitantes, en particular las que se encuentran en abandono, extrayendo objetos y motocicletas de algunos bienes materiales. Este evento da cuenta de bandas delictivas que operan en los alrededores, por lo que se plantea la necesidad de recorridos de agentes de la policía para salvaguardar la integridad en el barrio.

Del mismo modo Soriano (2023) argumenta que algunas zonas se encuentran en vigilancia y resguardo con la finalidad de evitar algún riesgo, así como se describe a continuación

> El inspector de la Dirección de Protección Civil, Bomberos y Gestión Integral de Riesgos, refirió que dichas obras mineras tienden a sufrir un efecto de reloj de arena invertido, es decir, se abaten del centro en forma de uve, por ello tomamos un área de un diámetro de cien metros, para que en caso de que esta estructura colapse y haya algún agrietamiento en el suelo o en las casas, ya tengamos un área de amortiguamiento. (párr. 3)

Para ello se propone el diseño y aplicación de estrategias para asistir de manera paulatina a las demandas sociales y fomentar el autocuidado, el cuidado de la otredad y del entorno a través de acciones de autoconocimiento, reconocimiento, compasión, respeto, atención, asistencia, preocupación, empatía, afecto y armonía que en conjunto integran prácticas de cuidado.

En este sentido, el objetivo es analizar las prácticas de cuidado y convivencia en niñas y niños que emergen en escenarios informales de Pachuca Hidalgo como medio de acción para minimizar las condiciones de vulnerabilidad y riesgo en las que interactúan, en correspondencia con la pregunta de investigación que plantea ¿Cuáles son las prácticas de cuidado y convivencia en niñas y niños que emergen en escenarios informales de Pachuca Hidalgo como medio de acción para minimizar las condiciones de vulnerabilidad y riesgo en las que interactúan?

Por lo tanto es supuesto de investigación refiere que el cuidado de sí, de la otredad y lo otro son prácticas que se realizan en escenarios informales sustentadas en empatía, preocupación y atención que lleva a cabo la persona cuidadora hacia quien recibe el cuidado para disminuir problemáticas que forman parte de la realidad, convivencia y el actuar de niñas y niños.

Desarrollo

Marco referencial

El cuidado tiene diversas aristas que permiten la construcción en ámbitos cotidianos y reales. A este término le antecede el enfoque teórico de cuidadanía, una propuesta nueva que enfatiza en el género femenino siendo el de mayor participación como figura que permite la procreación, reproducción y sustento de la vida, a través de valores, emociones e ideologías que propician la integridad de los individuos en diversos contextos. Los autores Junco et al., (2006)

aluden a "una forma de reivindicarnos sujetos en una sociedad que ponga la sostenibilidad de la vida en el centro, que se organice en torno a las necesidades de las personas" (pág. 47) esta idea enfatiza en el ser humano como miembro de un grupo social con la naturaleza innata de convivir y crear vínculos afectivos hacia la otredad, además genera como antecedente el conjunto de adversidades y situaciones que cada sujeto presenta durante la cotidianidad con la intención de incluir cada acontecimiento para proponer soluciones en colectivo y con ello mejorar las condiciones de vida de los mismos.

El presente se sustenta en la propuesta teórica de Carol Gilligan quien refiere a "un paradigma destinado a eliminar el modelo jerárquico y binario del género, que durante siglos ha venido definiendo el sentido y las funciones de la masculinidad y la feminidad" (Gilligan, 2013, pág. 7) en donde el cuidado se regenera para no limitarse a actividades domésticas y propias de las mujeres, por el contrario, debe considerarse importante como el valor de la justicia e igualdad. De tal forma que las condiciones de bienestar coadyuven al desarrollo del amor, vínculos afectivos y obligaciones para la asistencia humana.

Si bien tanto mujeres como hombres poseen roles, tareas y consignas acorde la condición biológica y física, el auxilio dirigido a uno mismo y a la otredad no persigue la condición humana, sino la estabilidad, empatía, voluntad, voz, escucha y razón para la liberación. Gilligan (2013) enfatiza en el protagonismo del feminismo como forma de transformación ante las injusticias y diferencias que aquejan a la familia, amigos e incluso sociedad para la existencia de la honestidad, autenticidad, respeto, sensibilidad y verdad.

Desde el enfoque de Nel Noddings (2002) se plantea la siguiente idea

> No tengo idea de si las mujeres son, por naturaleza, más afectivas que los hombres. Yo lo aludo. Pero creo que puede aprenderse estudiando la tradición del cuidado que ha sido en gran parte la historia de las mujeres. (pág. 10)

En función de ello, desglosa como antecedente una postura femenina porque concibe al cuidado como eje central de las mujeres al desempeñar la maternidad y responsabilidad del hogar. Sin embargo, hoy en día se incorpora como una posibilidad de todo individuo para asistir ya sea consciente o inconsciente a partir de la afectividad aquellas adversidades de la realidad de sí, de los demos y del mundo natural con el objetivo de comprender a cada uno la necesidad de

ser cuidados, por lo tanto, esta subjetividad implica el sentimiento de cariño hacia otra persona que permita el crecimiento en afecto y justicia.

En continuidad, es una práctica que se integra por la dimensión cuidado sí, una vigilancia expresada hacia uno mismo (Foucault, 1994); la otredad que es la manera de relacionarse y ayudar a los demás (Garcés y Giraldo, 2013) y; lo otro que refiere al ambiente y elementos tangibles e intangibles que lo conforman (Meza, 2012; Giraldo y Ligia 2013).

En lo que respecta al escenario informal se requiere reflexionar sobre el actuar y el ser de cada individuo como una tarea compleja, porque para comprender la esencia, actitudes y aptitudes conlleva a vínculos inmediatos y de cercanía con la otredad como la familia, amigos y vecinos, estas figuras integran un escenario complejo denominado barrio, el cual es un espacio físico de carácter social con una identidad que caracteriza a quienes se ven inmersos en el (González et al., 2001), además se agrupan a partir de un número determinado de personas, comparten ideología, etnicidad, costumbres, tradiciones y prácticas que los distingue de lo otro, de manera física existen calles principales y parques que limitan al lugar.

Desde el punto de vista de Ruiz (2006) el barrio es un espacio cultural y social caracterizado por múltiples transformaciones a nivel microsocial y macrosocial, en donde las personas que se relacionan en la vida cotidiana intercambian valores, actitudes y normas que enriquecen a la comunidad desde puntos de vista que convergen y divergen de historias, costumbres y decisiones durante la construcción de esencias y significados para la organización del lugar y la manera de comprender el mundo que les rodea.

En la interacción entre niñas y niños que se lleva a cabo en el barrio, predominan enseñanzas por parte de la familia, amigos y vecinos que construyen el aprendizaje a través de la cotidianidad, de esta manera el lugar al definirse como público permite acercarse a diversos eventos que se configuran en la propia relación, con los demás y con el entorno. En palabras de Moreno (2018) para que los miembros de un grupo de la sociedad coexistan y participen en armonía se requiere aprender a ser y a convivir en un mismo escenario, lo cual resulta de la conexión de redes complejas, por ende, este se convierte en el aula en donde los infantes se preparan para la vida.

También Montero (2020) describe que predominan experiencias de la vida, subjetividades y dinámicas tanto positivas como negativas que se caracterizan por una transversalidad al replicarse en escenarios diversos. En este senti-

do, los procesos culturales, políticos y económicos se convierten en particularidades fundamentales para las trayectorias cotidianas que niñas y niños crean en la individualidad y colectividad.

Se deduce que cada aprendizaje se obtiene de forma espontánea, continua, consciente, inconsciente y diversa, siendo la finalidad el crecimiento personal y colectivo para la vida, por ejemplo, desde cuestiones sencillas como el cruzar una calle, el significado del semáforo, el cocinar, hacer cuentas, la resolución de conflictos y la adaptabilidad a condiciones inesperadas; así se convierte en una zona comunitaria en donde la convivencia es fundamental para los lazos sociales que se crean y fortalecen para el encuentro.

En resumen, los aprendizajes que se fomentan en la etapa infantil aluden a la formación de la identidad; lenguaje de tipo coloquial y connotativo; valores, conductas y normas; historia, mitos y leyendas; negociar para establecer un acuerdo mutuo; actividades domésticas, adaptativas y productivas; aceptación de la diversidad; creatividad, innovación y resiliencia; ideología y religión; costumbres y tradiciones, encaminadas a una convivencia pacífica.

Método

La investigación responde al paradigma sociocrítico, metodología cualitativa, diseño de investigación-acción desde la propuesta del espiral de ciclos de Lewin (1946, citado en Latorre, 2005), cuya muestra es intencional o de juicio, siendo los participantes niñas, niños y miembros de la comunidad que vivan en el Barrio La Camelia en Pachuca de Soto, Hidalgo, se aproxima a la realidad de los mismos mediante observaciones in situ, entrevistas a profundidad y la cartografía social.

En la planificación, focaliza que la investigación requiere de actuación dirigida a niñas y niños que se encuentran inmersos en la cotidianidad de un contexto informal;

En la actuación el investigador recupera las nociones de los diferentes actores como padres de familia, vecinos y amigos que interactúan con niñas y niños para brindar, formar y enseñar atributos como el amor, el encuentro, la otredad, el diálogo y trabajo colaborativo para el cuidado;

La observación alude a identificar los puntos a favor y en contra de las acciones llevadas a cabo en función de los datos que se obtuvieron en la observación no participante, entrevistas a profundidad y cartografía social;

La reflexión se deriva de los resultados, este aspecto es la pauta para realizar ajustes a la manera en la que se interviene.

Consideraciones finales

Las condiciones culturales y prácticas que acontecen en el barrio forman parte de la convivencia cotidiana de cada ser humano y es fundamental para la formación de identidad, valores, conocimiento y vínculos afectivos. No obstante, en un entorno en donde la diversidad en ideología cultiva la relación con la otredad es indispensable el respeto y aceptación de las posturas que cada individuo plantea en función de temáticas de la vida, así los intereses orientan un actuar ético a partir de la normatividad para una interacción en armonía y empatía con los otros.

El acercamiento con la otredad se da en esferas familiares, escolares, comunitarias y sociales, siendo el cuidado el medio prioritario que resulta de las relaciones cercanas que se crean en cada espacio como cualidad de encuentro para enfrentar adversidades mediante el reconocimiento de uno mismo y de los otros para trabajar tanto interacción como el afecto. Además, supone una oportunidad para ocuparse y preocuparse por las inquietudes que los mismos expresan y manifiestan en las actitudes y prácticas.

Si bien en el barrio existen prácticas de conflicto, disparidad, pugna entre las niñas y los niños, siendo una etapa en donde las diferencias forman parte de la vida; en el espacio de estudio adquieren complejidad por las situaciones del entorno como la violencia y la muerte de seres queridos e incluso de terceras personas. Además, la familia influye en la manera de ser de cada uno, dado que se retoma como un ejemplo y tales acciones se replican durante la convivencia en escenarios informales.

Referencias

Boff, L. (2012). *El cuidado necesario.* Trotta.

Del Pozo, F., Martínez, J., Manzanarez, M. y Zolá, A. (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista de Paz y Conflictos, 10*(2), 11-39. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205054523002.

Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad.* Gallimard.

Garcés, L. y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas, 14*(22), 187-201. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas/article/view/729/652.

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado.* Fundació Victor Grífols i Lucas.

Giraldo, S. y Ligia, C. (2023). Perspectivas actuales del cuidado en el contexto de la migración. Una revisión teórica. *Huellas de la migración, 8*(16), 181-203. https://doi.org/10.36677/hmigracion.v8i16.21069.

González, D., Olivares, A. y Pérez, M. (2001). El barrio tradicional: sus procesos de identidad en la ciudad moderna. *Urbano, 4*(4), 78-80. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19840418.

Junco, C., Pérez, A. y del Río, S. (2006). Hacia un derecho universal de cuidadanía (sí, de cuidadanía). En J. Arantegui, A. Carretero, A. García, F. García, A. Morán, y A. Rivera, *Ser precarios adaptables y vulnerables* (págs. 44-49). Libre pensamiento.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

Martínez, E. (2023). *En Pachuca policía logra asegurar a ladrón.* [Nota periodística]. Hidalgo Noticias. https://hidalgonoticias.com/2023/09/en-pachuca-policia-logra-asegurar-a-ladron/.

Meza, J. (2012). Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando. *Actualidades Pedagógicas*(60), 215-235.

Montero, A. (2020). *Pedagogía del cuidado y del autocuidado. Una apuesta formativa desde las historias de vida de niños y niñas en Ciudad Bolívar.* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12687.

Moreno, M. (2018). *El barrio como espacio de aprendizaje: estrategias de diseño.* [Trabajo fin de grado, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio institucional. https://oa.upm.es/56451/1/TFG_Moreno_Tejera_MariaTeresa.pdf.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: a caring alternative to character education.* Teachers College Press.

Ruiz, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín.* Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular.

Soriano, B. (2023). *Pachuca: Decenas de viviendas en riesgo en el barrio La Camelia*. [Nota periodística]. El Sol de Hidalgo. https://oem.com.mx/elsoldehidalgo/local/pachuca-decenas-de-viviendas-en-riesgo-en-el-barrio-la-camelia-17448622.

Cuerpos y sexualidades: significados por parte de los estudiantes de educación superior*

*Jacqueline Guadalupe Villanueva Camacho***

Resumen

La presente investigación doctoral surge ante la reflexión sobre los significados que se han depositado sobre los cuerpos y las sexualidades, para cuestionar las diversas miradas, discursos y prácticas que mantienen distancia con los cuerpos, sobre todo a los diversos y diferentes. Ante los discursos que hablan de los cuerpos y las sexualidades desde fuera; se considera relevante la idea de Merleau-Ponty sobre *ser* cuerpo, y con ello dar paso a otras formas de significar a los cuerpos en relación con la sexualidad. Es por ello por lo que la presente investigación tiene como objetivo explorar los significados sobre los cuerpos en relación con las sexualidades que expresan algunas/algunos estudiantes de educación superior del Estado de México. Se hará uso de la metodología cualitativa, en un acercamiento fenomenológico, ya que permite adentrarnos a la experiencia de los actores sociales, así como a la construcción de sus significados. De manera inicial, se han realizado entrevistas individuales y grupales con estudiantes, las cuales han develado algunos términos que las y los participantes relacionan al hablar de cuerpo, imagen corporal, expresión corporal, sexualidad, género y orientación sexual. Se consideran otros instrumentos para proseguir con la investigación.

Palabras clave: cuerpo, sexualidad, investigación cualitativa, fenomenología.

* Línea temática: 7. Diversidad, diferencias e inclusión: entre propuestas alternativas, aproximaciones transversales y transeccionales, y entornos invisibilizados de discriminación, racismos, exclusión e injusticia. Discapacidad, género, orientación sexual, etnias, religiones, etc. en contextos educativos.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Educación y Diversidad (4to semestre). Universidad Pedagógica Nacional. jacquelinegvica@gmail.com; 230928007@alumnos.upn.mx

Introducción

Cuando de los cuerpos se trata, hay diversas formas de significarlos, desde distintos lugares, y diferentes miradas a lo largo del tiempo. Una de las maneras de expresar estos significados es a través de los discursos, que pueden separar a los cuerpos de las personas, de sus emociones, sus expresividades, del entorno que habitan, de sus interacciones, de su propia historia y de sus experiencias, arrebatándoles la oportunidad de vivirse, sentirse y ser. Algunos discursos podrían significar a los cuerpos fuera de sí, como si fueran objetos, artefactos o sólo medios que sirven para herramientas en el mundo.

Para este trabajo, reflexionar sobre los significados que se depositan sobre los cuerpos es relevante, así como cuestionar aquellas configuraciones que ponen distancia entre los cuerpos y las personas. En la presente investigación se entiende a los cuerpos integrados con el ser; cuerpos que son, que viven, que experimentan, que se expresan y que se perciben, tomando en consideración "una variedad de factores históricos, culturales y sociales, individuales y biológicos que operan en distintos periodos de tiempo" (Slade, 1994, p. 502), así como en diversos lugares.

Se busca cuestionar ideas y discursos que configuran y posicionan no sólo a los cuerpos, sino también a las sexualidades en miradas centradas en lo aparente, donde "nuestro sexo es definido simplemente al mirar el cuerpo" (Curtis y Raíces, 2010, p.37). Estos discursos sobre el cuerpo y su relación con la sexualidad se centran en la etiqueta y la función, lo cual caracteriza al cuerpo "en términos anatómicos, hormonales o cromosómicos" (Viveros, 2004, p.175), es por ello por lo que se busca trascender estas ideas, que den paso a las experiencias propias desde los cuerpos y no fuera de ellos, considerando las sexualidades de las personas y no los discursos fuera de ellas.

Explorar otras formas de ser de los cuerpos y las sexualidades , así como sus distintas vivencias, expresiones y significados permite acercarnos a los espacios de la diversidad y la disidencia como una alternativa para dar apertura a otras maneras de concebir los cuerpos y las sexualidades fuera de los referentes que encasillan, silencian y dirigen a la persona, moldeando el cómo deber ser, expresarse, percibirse, identificarse e interactuar con otros cuerpos. Estas otras formas posibilitan darle lugar al cuerpo, ya que

> [...] es a través del cuerpo, su imagen y expresión que puede vislumbrar el cómo se construye la cultura, ya que el cuerpo se puede entender como realidad inmediata, es un cuerpo significado. Es una estructura dinámica en la que se tejen de forma compleja los procesos fisiológicos con los simbólicos (Aguado, 2004, p.46).

Es relevante para este trabajo considerar la oportunidad de "incursionar en los horizontes de posibilidad de la existencia, de las diversas formas de constituir la subjetividad y condición humana, las otras formas de existencia, de vida y en síntesis: las formas plurales del ser y estar en el mundo" (Zardel, 2015, p.171), ya que, desde diversos discursos y prácticas se ha relegado a los otros cuerpos (los diversos, los distintos o diferentes) a la marginación, discriminación e injusticia (Zardel, 2015), ideas que refuerzan la visión cisgenérica, heteronormativa y dicotómica como referente y conductor, que buscan establecer qué es y cómo debería construirse los cuerpos en relación a las sexualidades y cuál es la manera "correcta" de vivenciarla y expresarla.

Aterrizando las temáticas en México, Muñiz y List (2007) mencionan como la construcción de la imagen corporal se ve impulsada por los constructos sociales, los estereotipos, los valores políticos, espirituales, culturales y económicos, los medios de comunicación, así como la medicina, la visión de otras zonas geográficas, las redes sociales, entre otros elementos. Esto tiene un gran impacto en cómo las personas crean una relación con la construcción de sus propios cuerpos, así como la imagen corporal de con quiénes se relacionan. Planteando deseos y búsquedas en nuestros cuerpos y los cuerpos de las otras personas, los cuales deben ser, actuar y modificarse de cierta manera para empatar con dichas expectativas. Esto no resulta ajeno en la mirada de cómo deberían ser y expresarse los ámbitos que conforman a las sexualidades, a las cuales se les establecen normativas, regulaciones, parámetros, estereotipos, clichés y estándares de cómo construir y expresar los cuerpos y las sexualidades.

Sobre las sexualidades, menciona Sánchez que "en la cultura mexicana amplios sectores de la sociedad manifiestan su rechazo frente a aquellos que han decidido vivir sus sexualidades en forma distinta a la heteronormatividad" (2009, p. 102). Justo esas otras formas de vivencia necesitan visibilizarse, para contrastar los discursos dicotómicos que perciben y encasillan al mundo "a partir de dos sexos, dos géneros y legitimando a la heterosexualidad como la única orientación sexual aceptada social y culturalmente" (Wittig, 2006; Núñez, 2016; Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2013, como se citó en Cruz, 2020, p.2).

De esta manera, la heteronormatividad se muestra como una estructura "...de control productivo de los erotismos, los deseos, los cuerpos y los sujetos y las relaciones" (Parrini y Tinat, 2022, p. 287), la cual constituye y reproduce un contrato heterosexual y que constituye a la heteronormatividad como un "eje regulador (normalizador y normativizador) que da legitimidad a la existencia de los cuerpos, sexos, deseos e identidades sexo-genéricas" (Paradiso, et al., 2010, p.107). Siguiendo esta línea, los discursos en torno a los cuerpos y las sexualidades no sólo plantean una forma de percibir el mundo, pues también construyen un molde de vivencia, experimentación y comunicación de la construcción de un mundo subjetivo, donde las personas se han visto acorraladas a ser, sentir y a expresarse basándose en modelos ya estructurados. De esta manera, los cuerpos y su forma de habitar el mundo plantean como al no relacionarse en torno a la heteronormatividad es una transgresión a lo establecido y a la forma de control, es como lo menciona Sánchez (2009) una constante resistencia, que busca vivir y expresar su sexualidad sin restricciones, sin tener que seguir los moldes preestablecidos, encontrando en su identidad un espacio de construcción autónoma, que no se vea encasillada en una dicotomía sexo-genérica.

De esta forma, los cuerpos en relación con las sexualidades se ven atravesadas por la heteronormatividad, los medios de comunicación, las redes sociales, las construcciones históricas del ser, actuar y relacionarnos con el cuerpo propio y ajeno, el cual nos posiciona en formar una percepción en torno al cuerpo dependiendo del género, la orientación sexual, la etnia, la edad, la zona geográfica, el momento histórico, así como los elementos sociales que han edificado formas de concebir, tanto al cuerpo como a las sexualidades. La percepción que se tiene sobre a los cuerpos; donde predominan los discursos dualistas, biologicistas y médicos, que, si bien son importantes y nos han brindado una manera de comprender y ser cuerpo; dejan inexploradas otras formas de significar, expresar y percibir a los cuerpos. De manera similar ocurre con aquellas configuraciones teóricas y científicas que se centran más en el desarrollo, estructura y función del cuerpo en las distintas etapas de la vida, dejando de lado las experiencias que le dan sentido a los aprendizajes corporales a lo largo de la vida.

Al abordar las temáticas en tornos los cuerpos y las sexualidades, la información puede remitir a valorar o significar los cuerpos en extremos opuestos: normales/anormales, sanos/enfermos, válidos/inválidos, a partir de binarismos o dicotomías en torno de las sexualidades, donde algunas se consideren correctas/incorrectas, perversas/normales, esto, ejemplo de ello, tanto para los cuer-

pos como las sexualidades es la cuestión sexo/genérica. Dichos extremos son elaborados en los discursos reproducidos socialmente que configuran los significados sobre los cuerpos, cuya imagen se "ve influida por las representaciones de la belleza, femenina y masculina, que imperan en nuestra moderna sociedad occidental y son trasmitidas a través de los diversos medios de comunicación como formas ideales del cuerpo" (García, 2023, p.28).

Considerando lo mencionado, la presente investigación elabora el siguiente cuestionamiento: ¿Qué significados expresan algunas/algunos estudiantes de educación superior sobre los cuerpos en relación con las sexualidades?, interrogante que permite establecer como objetivo el: explorar los significados sobre los cuerpos en relación con las sexualidades que expresan algunas/algunos estudiantes de educación superior del Estado de México; dividido en dos objetivos específicos, los cuales son: explorar los significados de las/los estudiantes sobre los cuerpos y explorar los significados de las/los estudiantes sobre las sexualidades. Esto, con el fin de reflexionar y discutir con las construcciones que significan a los cuerpos fuera de sí mismos, con etiquetas, dicotomías y reducciones. Esta exploración se realiza desde un acercamiento fenomenológico, con una investigación cualitativa desde la disciplina psicológica. El escenario de la presente investigación es el entorno educativo, debido a que en este lugar se producen y reproducen "discursos y prácticas -que- originaban saberes y mandatos sobre los cuerpos y las sexualidades que contribuyen a formar sujetos" (Villa, 2009, p.214). Así, la investigación se lleva a cabo en una universidad del Estado de México.

Desarrollo

Para el presente trabajo, se busca realizar un recorrido teórico, considerando las diversas miradas y discursos en torno a los cuerpos y las sexualidades. Esto con el fin de poder revisar, reflexionar, discutir y reconstruir los significados sobre y desde los cuerpos y las sexualidades. Dos autores esenciales son Merleau-Ponty y Ahmed.

Comenzando con Merleau-Ponty, quien dentro de su fenomenología considera lo importante que es tratar de "describir, no de explicar ni analizar" (1993, p.8), en este caso los cuerpos, para así hacer una "descripción directa de nuestra experiencia tal como es" (1993, p.7) en torno a los cuerpos. El autor expone la importancia del percibir y experimentar el y desde el cuerpo, pues men-

ciona que "soy mi cuerpo" (1993, p. 167), con el cual pone en duda y discusión el dualismo mente-cuerpo para decir que el cuerpo es; con el cuerpo percibimos, con el cuerpo nos movilizamos, con el cuerpo vivimos y somos en el mundo; no se puede hablar de un cuerpo separado de la existencia y la condición humana. De esta forma, no se usa, no se habita: se es el cuerpo en relación con los otros cuerpos y con el mundo.

El cuerpo "es nuestro medio general de poseer un mundo" (Merleau-Ponty, 1993, p.163) ya que "es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo «cosas» (p.203). Estas ideas permiten reafirmar que el cuerpo no está, no se tiene, no se usa, no es una herramienta vacía: el cuerpo es en el espacio a través del tiempo con el mundo.

Por su parte, Ahmed (2019), quien retoma a la fenomenología Merleau-Ponty, menciona la relevancia de considerar "la experiencia vivida de habitar un cuerpo" (p. 12), y con ello

> cómo los cuerpos son marcados por el género, sexualizados y racializados en función de cómo se disponen en el espacio, como una disposición que diferencia entre «izquierda» y «derecha», «delante» y «detrás», «arriba» y «abajo», así como «cerca» y «lejos». Lo que propongo, en otras palabras, es un modelo de como los cuerpos llegan a orientarse en función de cómo consideran el tiempo y el espacio (Ahmed, 2019, p.18).

Ahora bien, la presente investigación parte desde la psicología, en un acercamiento fenomenológico desde un diseño cualitativo, ya que permite un acercamiento a la experiencia de los actores sociales, así como a la construcción de significados. De esta forma, el presente trabajo permite "estudiar las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas dan" (Denzin y Lincoln, 2021, p.49).

Ahora bien, dentro de la investigación cualitativa se considerará a la fenomenología, la cual busca "entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor" (Taylor y Bogdan, p.16), ya que incursiona en el "papel de la percepción en el proceso de conocimiento, del lugar del cuerpo en el acceso a las realidades del mundo, de las maneras en las que podemos abordar al otro, y muchas otras más" (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012, p.54).

Para llevar a cabo la investigación, se hará uso de "métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista (Taylor y Bogdan, 1994, p.16), así como las representaciones gráficas tales como la fotobiografía, el dibujo y los mapas corporales, vídeos o relatos. De momento, se han realizado dos entrevistas grupales y seis entrevistas individuales de manera inicial, ya que se planean realizar más entrevistas considerando los significados resultantes en este primer acercamiento metodológico. Tomando en cuenta el acercamiento preliminar, se hará una nueva estructura a las preguntas de la entrevista para profundizar en el discurso de las y los estudiantes.

Consideraciones finales

Las entrevistas realizadas permitieron dar cuenta de algunos significados, no obstante, son un paso inicial, ya que se considera el uso de la observación, así como de otros instrumentos para la parte metodológica de la investigación.

Con respecto al primer acercamiento, se pudo obtener significados en torno a los cuerpos y las sexualidades. Sobre *cuerpos*, los estudiantes consideran lo biológico y físico, así como lo que compone al ser y lo exponen como la parte fundamental que nos conforma como humanos. *La imagen corporal* es la percepción, mirada, imaginación, expresión y ser del cuerpo, en tanto a lo físico y aquello que acompaña al cuerpo, como la vestimenta. Sobre la *expresión corporal*, está es la manera de desenvolverse por medio del movimiento, una manifestación de sentir y pensar del cuerpo, que en los estudiantes se expone mediante el habla, la gesticulación, la ropa y la imagen.

Con respecto a las s*exualidades*, los estudiantes relacionan el término con lo biológico y el acto sexual, lo que de momento es una confusión entre coito, sexo y sexualidad; no obstante, algunos estudiantes consideran que la sexualidad es parte importante en su identidad. Con respecto del *género*: es la definición e identificación en consideración con lo social, siendo las categorías hombre y mujer las predominantes, además de algunas expresiones como el transgénero, transexual y género fluido. Los estudiantes mencionan la importancia de reconocer, cuestionar e identificar de manera personal el género para estar bien consigo mismos. Sobre la *orientación sexual* hacen alusión a la preferencia, al gusto y la atracción hacía otras personas, siendo la asexualidad, pansexualidad, heterosexualidad, gay, lesbiana y bisexual las orientaciones más

reconocidas, pero que además de sentirse, no necesariamente se tiene que expresar, pues es algo personal.

En los próximos meses se continuará con la parte metodológica para dar paso al análisis.

Referencias

Aguado, J. (2004). Cuerpo humano e imagen corporal. UNAM.

Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 8(2), 51-74.

Ahmed, S. (2019). Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otros. Bellaterra.

Cruz, R. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 11(21), 1-22 https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.678

Curtis, E. y Raíces, J. (2010). ¿A quién pertenece nuestro cuerpo? En Un cuerpo: mil sexos Intersexualidades. Topia.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa Vol.1. Gedisa.

García, J. (2023). Construcción social del cuerpo y la imagen corporal en mujeres y hombres adolescentes de la Escuela Secundaria 1 de mayo en la Comisaría Meridana de Chichí Suárez. Tesis de Maestría en Trabajo Social, UNAM. http://132.248.9.195/ptd2023/abril/0838058/Index.html

Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Planeta-Agostini.

Muñiz, E. y List, M. (2007). Pensar el cuerpo. UAM.

Paradiso, P, Regueiro, I. y Litardo, E. (2010). Panorámicas sobre derecho, identidad de género y sexualidad. En Un cuerpo: mil sexos Intersexualidades. Topia.

Parrini, R y Tinat, K. (2022). El sexo y el texto. Etnografías y sexualidad en América Latina. El Colegio de México.

Sánchez, A. (2009). Cuerpo y Sexualidad, un derecho: avatares para su construcción en la diversidad sexual. Sociológica, 24(69), 101-122. https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n69/v24n69a6.pdf

Slade, P. D. (1994). What is body image? Behaviour Research and Therapy, 32(5), 497–502. https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)90136-8

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós

Villa, A .(2009). Sexualidad, relaciones de género y de generación Perspectivas histórico culturales en educación. Ensayos y Experiencias.

Viveros, M. (2004). El concepto de "género" y sus avatares: Interrogantes en torno a algunas viejas y nuevas controversias. En Pensar (en) género Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo. Pensar.

Zardel, B. (2015). Hacia el pensar de la diferencia. Una propuesta de subversión de la discapacidad. Revista inclusiones, 2(2), 166-175 https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2842

Violencia desde la práctica pedagógica en nivel preescolar*

*Miriam Dulce Angélica Lara Orozco***

Resumen

Es una investigación fenomenológica que tiene como propósito conocer cómo las educadoras viven las experiencias respecto de las maneras en las cuales actúan para crear el ambiente de aprendizaje e interpretar cómo es la relación de poder que pueda existir entre docentes y estudiantes en los Jardines de Niños de un sector de la ciudad de Chihuahua. Se parte del supuesto de que en el trabajo en nivel preescolar se exige un orden a los niños para generar los procesos de enseñanza aprendizaje. Este orden no parece natural sino impuesto a los educandos, tienen que ver con las formas de docencia que se derivan de modelos pedagógicos que pueden detonar en prácticas violentas para los niños, Asimismo el disciplinamiento a través del castigo a los cuerpos. A su vez, se dialoga sobre las posturas teóricas para analizar el sentido del trabajo de investigación, a través de un estudio fenomenológico cuyo referente empírico se obtendrá por medio de redes semánticas, narrativa y entrevistas a profundidad.

Palabras clave: biopolítica del poder, disciplina, educación preescolar, violencia simbólica, violencia escolar.

Introducción

El trabajo en el nivel de educación preescolar se deriva de modelos pedagógicos que las educadoras sostienen para dar sentido a su práctica, de esta manera se identifican prácticas tradicionalistas, hasta las de orientación sociocrítica que

* Línea temática: prácticas institucionales en el manejo de la disciplina. Dispositivos disciplinarios. Reglamentos y normativas.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.
16070@upnech.edu.mx

la Nueva Escuela Mexicana propone. Con relación al desarrollo de las interacciones entre educadores y estudiantes no pueden negarse la jerarquía de los primeros sobre los segundos que generan una relación de poder en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje. Este poder se hace presente en la relación pedagógica, no de manera ingenua, sino que reviste un proceso disciplinar que los alumnos incorporan reproduciendo la fuerza del poder asimilándolo, es decir, como alimento y castigo a sus cuerpos.

A partir de la observación de hechos ocurridos en Jardines de Niños de la Ciudad de Chihuahua que por citar algunos: la exigencia del silencio, el ordenamiento en filas, la participación regulada por turnos, la solicitud de autorización para ir al sanitario, la prohibición de comer en el aula, la exigencia de permanecer sentados y la privación del recreo constituyen elementos que hacen preguntarse cuánto condicionamiento se impone desde el nivel preescolar, y asimismo se plantea la cuestión de las consecuencias en la formación de los niños y las niñas como actuantes activos o pasivos en una sociedad. Para empezar este estudio se consideró el punto de cómo viven las maestras y los maestros ese proceso de interacciones con los niños en el que se juega posiblemente un rol pedagógico-político mediado por las concepciones que se tienen acerca de la disciplina de los escolares.

Ante este tema se realizaron indagaciones de investigaciones precedentes en este nivel educativo, donde se encontró un vacío puesto que los artículos científicos que se encontraron y analizaron son de carácter clínico en niños mayores de seis años y su planteamiento principal es sobre las conductas que presentan, estos se enfocan en el infante como un problema conductual que se tiene que erradicar. Se encontró que existen pocas investigaciones desde una perspectiva pedagógica y sociológica enfocada en la educación preescolar.

Céspedes (2008), plantea la relevancia de los niños bien portados y la influencia de las familias en el contexto de los infantes. Genise (2014), presenta la investigación de caso de un niño con diagnóstico de trastorno negativista desafiante y se trabaja con él en sesiones de terapia como tratamiento para mejorar su conducta, y adjudica a los padres de familia su poco compromiso para darle continuidad con el trabajo en casa. Martín-Romera (2016), estudió la relación entre infantes con diagnóstico de trastorno negativista desafiante y trastorno de ansiedad, desde una perspectiva clínica. Por otro lado, y desde la perspectiva teórica acorde a esta investigación sólo se encontró el estudio de Ray-Bazan (2017) quien realizó un estudio desde un enfoque sociocultural, en el cual las

actividades de diálogo y reflexión como propiciadoras de actos más regulados de los niños prescolares.

Con base en lo que se ha estudiado, se considera pertinente la presente investigación para comprender la dinámica áulica de acuerdo con la relación entre docentes y alumnos desde otra perspectiva que integre el enfoque en la pedagogía y en la sociología donde se investigue la práctica docente, concretamente de las acciones que se realizan sobre los cuerpos de los otros, desde el poder que se ejerce como autoridad, en el cuerpo de los estudiantes.

Por lo anterior, se propone darle respuesta a las interrogantes que surgieron desde interés propio y acompañan el trabajo de investigación, donde se considera la pregunta general:

¿Cuáles son las implicaciones del ejercicio del poder de orden político-pedagógico que subyacen de la disciplina escolar?,

y de ella se desglosan las preguntas específicas: 1. ¿Cómo es la práctica docente referida a la conducta en los niños de edad preescolar para la comprensión del ejercicio del poder?, 2. ¿Cómo es el desarrollo de las conductas disruptivas pese a los dispositivos de poder que se implementan en las escuelas?, 3. ¿Cómo definen los docentes la relación de poder entre ellas y los niños? y 4. ¿Cuáles factores del contexto sociocultural relaciona el docente con el ejercicio del poder en las aulas en la relación maestro-alumno?.

Como objetivo general se plantea: Conocer y comprender las implicaciones político-pedagógicas del ejercicio docente en el nivel preescolar cuando enfrentan con niños de actitudes y comportamientos que consideran inconvenientes en su desarrollo integral.

Desarrollo

Para esta propuesta de investigación se realiza un acercamiento teórico que sirva para analizar las implicaciones, desde un enfoque político-pedagógico, las interacciones entre ellas y sus alumnos y alumnas, en el que el actuar es clave para estudiar este ejercicio de poder en el disciplinamiento escolar.

Se han reconocido distintas posturas teóricas en cuanto a los modelos pedagógicos que acompañan el trabajo docente en las aulas, entre ellos se encuentran los tradicionales, constructivistas y críticos. Los modelos pedagógicos que ha identificado, Kaplún (1998) en la comunicación en el aula permiten inferir las posturas teóricas que definen el aprendizaje como una acción externa o

como una acción interna que realiza el sujeto, es decir, los modelos exógenos o endógenos. En estos modelos teóricos se advierte la acción del alumno como sujeto activo o pasivo, lo que estará relacionado con actos de violencia o no violencia pedagógica hacia el educando.

Sin embargo, hoy en día, a pesar de hacer énfasis en que la educación se realiza al centro del niño y de sus necesidades, así como de la comunidad educativa, desde un enfoque sociocrítico, los docentes retoman prácticas tradicionales que se encuentran alejadas del verdadero sentido de la educación.

Por tanto, se realiza un breve análisis de las teorías de la educación para la comprensión del objeto de investigación y una reflexión en los cambios que han acontecido en cuanto a la teoría de la educación, así como su importancia en el quehacer docente, en contraste con la conducta de los alumnos dentro y fuera de las aulas en educación preescolar, para interpretar la práctica docente de acuerdo con el paradigma que consideran y desde una perspectiva político-pedagógica.

Kaplún (1998) plantea dos modelos pedagógicos: Exógenos y Endógenos. Los primeros son aquellos que se enfocan en el aprendizaje de contenidos y de efectos. El de contenidos se lleva a cabo de manera vertical, es decir, del docente al alumno, considerando al docente como la persona que sabe y el alumno como aquella que va a aprender de éste, lo que puede reflejarse en las aulas de preescolar cuando se puede tener la creencia de que al ser niño no conoce algo y los maestros deben encargarse de llenar su mente de contenidos informáticos. Este modelo tiene como prioridad cuánto debe conocer el alumno sabe al final del ciclo, cuánto conoce acerca de un tema, sin considerar el desarrollo integral provisto desde su propia vida en un contexto socio cultural, económico y político. El segundo corresponde al de los efectos, que constituye las acciones para que el aprendizaje regulado en cantidad y modo que se planea con base en estímulos o recompensas para obtener una conducta respecto de ese aprendizaje fragmentado. Ambos modelos exógenos, recaen en la formación del alumno desde la vía externa, sin considerar su capacidad constructiva, es decir su aprendizaje interno. El maestro es el protagonista en este proceso y ejerce violencia sobre sus estudiantes.

El modelo endógeno se centra en el proceso que desarrollan los alumnos cuando se les coloca al centro del aprendizaje y el maestro es un facilitador. En el mismo sentido, Kaplún (1998) enfatizó que la educación no debe quedarse en que el alumno aprenda algo, sino constituye una herramienta para transfor-

mar el mundo circundante, es decir, el conocimiento construido deberá trastocar la realidad para generar una dinámica entre alumno y su realidad, y que, para ello se requiere de un proceso crítico.

Al respecto, Not (1983) planteó la pedagogía heteroestructurante, autoestructurante e interestructurante, esta última correspondería a una aproximación a lo que más adelante Kaplún planteó como sociocrítico, es decir, el comportamiento disruptivo que un niño puede presentar en clase no se circunscribe al dictamen psicológico, este comportamiento tiene que ver con las condiciones sociales, políticas y económicas de su entorno cercano como el de su familia, de su escuela y de su comunidad.

Freire (1970), ha develado que la educación oprime al ser humano en su pensamiento y en su acción. Que a través de la educación bancaria los niños atrofian su capacidad de ver su realidad, porque ingresan a una vida enajenante, donde el docente narra la clase, se encarga de llenar las mentes de los alumnos con los saberes que el mismo educador elige a partir del plan vigente que lo elabora el sistema educativo, se dedica meramente a la enseñanza sin cuestionamientos, sin conocer lo que les interesa a los niños, el docente presenta formas de disciplinamiento y el alumno es quien debe obedecer, quien debe escuchar, y como en el modelo exógeno, los docentes son sujetos activos y los educandos son objetos pasivos en busca de disciplinar para adaptarse a los requerimientos de un sistema de domesticamiento, esto obstaculiza que los seres tengan un pensamiento crítico y auténtico.

Se le denomina educación bancaria al hecho de depositar en los cuerpos de otros la información que se posee, y que ha sido vaciada previamente en la figura del docente, desde esta perspectiva, la autoridad educativa en el aula es el opresor, y los alumnos son los oprimidos como una especie de dominación entre los cuerpos de quienes se encuentran dentro de las aulas como recopiladores de datos, son cuerpos domesticados en aras de lo que buscan los grupos dominantes, los que ejercen el poder en el sistema, en la sociedad y que desde esta estructura jerárquica, ejercen el poder sobre los otros donde se promueven los monólogos discursivos y se niegan los espacios para el establecimiento de momentos donde se suscite el diálogo.

No obstante, Freire (1970), propone la educación liberadora o problematizadora, donde el depósito de conocimientos queda atrás, ahora los alumnos reflexionan sobre su propio aprendizaje, el docente no es protagonista en el salón de clase, se deja de lado la enseñanza vertical, y se contrapone el proceso de

enseñanza-aprendizaje, los alumnos se vuelven parte activa en las aulas, donde se habla sobre el aprendizaje entre pares, se permite la reflexión y se abren espacios para fomentar el diálogo, existe un proceso educativo desde la colectividad, se aprende a aprender de sí mismo y de los otros desde la colaboración, desde la libertad.

La reproducción de las masas ha sido una consecuencia de la vida en sociedad, se vive con la expectativa de cumplir ciertos lineamientos para formar parte de ella, desde pequeños se les enseña, se les imponen contenidos en la familia, en la calle, en los espacios educativos, todo ello es con base en lo que se ha hecho desde tiempos anteriores, y la escuela no es más que otro lugar en donde se puede continuar con esta duplicación de seres. En palabras de Bourdieu y Passeron (1981), "toda acción pedagógica... es objetivamente una violencia simbólica" (p. 45), los procesos que se llevan a cabo en las aulas escolares surgen de una imposición a lo que se quiere enseñar, lo que se encuentra en los planes de estudio, son conocimientos que se espera desarrollar en los alumnos a partir de lo que en determinado momento de la historia la sociedad necesite, con interés específico de los grupos dominantes.

Desde la pedagogía política, Foucault (1975), ha planteado el disciplinamiento de las sociedades a través de los diversos castigos implementados a los cuerpos a partir de su categoría la biopolítica, lo cual quiere decir que el sometimiento humano ocurre a través del poder sobre los cuerpos biológicos. No obstante, este castigo ejercido desde la figura de autoridad es mediante la exposición de los infractores, de quienes han obrado mal ante los ojos de una sociedad, acción utilizada para regular las conductas de los otros y como evidencia que, si alguien realiza ese mismo hecho por el cual se castiga, o uno similar, será penado de igual manera, porque de mantenerse en secreto, el castigo no tendría sentido alguno (p. 69). Lo que ha llevado a que la misma sociedad normalice esta serie de sanciones para regular las actitudes y conductas en cualquier lugar, como los hogares, espacios públicos y las mismas escuelas se han convertido en instituciones de orden y disciplinamiento de los cuerpos. Sin embargo, estas presentaciones de cuerpos infractores, no es justa, considerando que el rico puede deslindarse de su responsabilidad, mientras que el pobre está condenado ya a una vida de castigos por su propia condición, "la idea de un mismo castigo no tiene la misma fuerza para todo el mundo" (p. 113).

En la escuela actual, los castigos físicos han disminuido, sin embargo, en las aulas escolares los estudiantes siguen expuestos a reprimendas por no acatar

las ordenes de los docentes, ya no hay castigo del cuerpo físico, pero sí existe un castigo hacia la conciencia, hacia el alma de aquellos individuos que no responden a una forma de ser específica que espera recibir la autoridad educativa.

Los grupos sociales dominantes han encontrado en la escuela maneras de reprimir al sujeto, de irlo moldeando de acuerdo con sus propios intereses, de formar parte de una sociedad que sea funcional para los requerimientos de estas minorías en una sociedad donde se cree que les pertenece. Esta jerarquización recae incluso en los más vulnerados, en los niños, ejerciendo el poder sobre los cuerpos y se considera que las docentes no lo perciben. Desde esta perspectiva, puede comprenderse el sometimiento existente en las aulas de educación preescolar, donde se busca el control y orden en niños pequeños, a quienes, se les pretende disciplinar, lo que suscita una gravedad en la práctica pedagógica, donde se les penaliza por ser quienes son, por querer descubrir su entorno, por buscar alzar la voz y ser escuchados a su tiempo, y desde ese momento, se les amonesta, se les reprime, con el propósito de homogeneizar las aulas a través de dispositivos como los reglamentos escolares, de hacer filas ordenadas que conducen a un abismo para ellos, para niños hambrientos de explorar y son castigados por esa misma razón; el sistema educativo se encuentra condenado a ortopedizar (Foucault, 1975) a los alumnos, como una forma de enderezamiento a sus cuerpos dóciles desde el primer contacto con los espacios escolares.

Metodología

De acuerdo con la pregunta de investigación, este estudio analizará cómo viven las experiencias las docentes y los docentes, lo cual orienta a un estudio fenomenológico como manera de profundizar para poder interpretar la realidad, estudiar el ser a través de estas experiencias que surgen de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez Gayou, 2003).

Las técnicas que se están preparando y gestionando para recabar la información empírica son la entrevista a profundidad, la narrativa y las redes semánticas, esta última como una técnica prestada de las representaciones sociales y adaptada al propósito de la investigación fenomenológica. El objetivo de la entrevista es develar la experiencia de los educadores considerando las relaciones de poder que puedan existir entre maestros y estudiantes de nivel preescolar, y el de la red semántica es rescatar conceptualizaciones biopolíticas y críticas para

la elaboración de las entrevistas y que de ellas se pueda rescatar información puntual de acuerdo con el objetivo de la investigación.

Consideraciones finales

Por último y de acuerdo con el programa de trabajo de esta investigación y del programa de doctorado que se está estudiando, no es posible presentar en este momento resultados del trabajo, pero quizá en noviembre ya haya algunos análisis.

Referencias

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* México, D. F.: Paidós Educador.

Bourdieu, P., y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* (pp. 42-108). Editorial Laia.

Céspedes, A. (2007). *Niños con pataleta, adolescentes desafiantes*. Universidad Católica de Chile. https://www.colegioshaddai.cl/wp/wp-content/uploads/2015/08/Ni%A4os-con-pataletas.-Adolescentes-desafiantes-Amanda-Cespedes.pdf

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Gallimard.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Genise, G. (2014). Psicoterapia cognitivo conductual en un paciente con trastorno negativista desafiante. *Revista Argentina de clínica psicológica*, *23*(2), Pp.145-152.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación* . Ediciones De La Torre.

Martín-Romera, V. (2016). *Comorbilidad del Trastorno Negativista Desafiante y los Trastornos de Ansiedad en preescolares*. Universitat Autònoma de Barcelona,.

Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento.* Fondo de Cultura Económica

Ray-Bazán, J. A. (2017). Autorregulación en preescolares con problemas de conducta. *En Memoria Electrónica del Congreso de Nacional de Investigación Educativa*. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2458.pdf

Experiencias de autoridades, estudiantado y profesorado sobre la violencia de género en la educación media superior*

*Viridiana Flores Nonato***

Resumen

En el presente trabajo se plantea el estudio de la reproducción de la violencia de género en la Educación Media Superior por medio del análisis de las experiencias de las autoridades, el estudiantado y el profesorado en el quehacer cotidiano de la escuela. Lo anterior, en el marco de la institucionalización de políticas de igualdad de género y las movilizaciones feministas y de mujeres que en los últimos diez años han generado diversos procesos en el contexto educativo. El objetivo de la investigación es mostrar elementos que ayuden a vislumbrar los motivos por los cuales, pese a existir un contexto en el que se busca la erradicación de la violencia de género, ésta se sigue reproduciendo en el espacio escolar, lo cual puede observase en las acciones colectivas de denuncia en relación al caso. Uno de los supuestos de los que se parte, es que las acciones para la erradicación de la violencia de género dejan de lado cuestiones que inciden en su reproducción, que difieren en cada sector dentro de la escuela, como las condiciones laborales, el énfasis en el desarrollo de determinados conocimientos, el marco institucional, el sistema meritocrático, relaciones jerárquicas, etcétera, que influyen en que las acciones no logren su propósito y por tanto la violencia se siga reproduciendo.

Palabras clave: violencia de género, experiencias, educación media superior.

* Línea temática: 6. Violencia de género. Violencia por motivos de género y contra las mujeres. Masculinidades y violencia. Diversidad sexogenérica y violencia.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos, cuarto semestre. Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
viridiananonato20@gmail.com

Introducción

A partir del año 2016 los movimientos feministas y de mujeres organizadas comenzaron a tener un creciente empuje en el espacio escolar, organizado diferentes acciones políticas visibilizando así la violencia por motivos de género que permea en diferentes dimensiones en los espacios educativos, tomaron escuelas y facultades, entrando en paro de actividades frente a los actos de violencia de género en el espacio educativo, el encubrimiento y la inacción de las autoridades educativas ante la problemática (Di Napoli, 2021).

Frente a la organización y lucha de las mujeres dentro de diferentes espacios educativos, la respuesta institucional fue hacer políticas y desarrollar mecanismos para gestionarla, incorporando dentro de los marcos normativos nuevas políticas para la igualdad de género y atención y sanción a la violencia de género. Sin embargo, la continuación de las denuncias públicas y manifestaciones sobre actos de violencia de género y la inacción de las autoridades en los planteles siguen vigentes, por lo tanto, es importante abrir el marco de análisis del análisis de la política institucional de género a lo político por medio del estudio de la reproducción de la violencia de en la cotidianidad escolar.

En la investigación se busca analizar las experiencias de las autoridades, el estudiantado y el profesorado sobre la violencia de género en la escuela a partir de las prácticas cotidianas en el espacio escolar tales como: asistir a clases como profesor o estudiante, convivencia en espacios de recreación o descanso, participación en cursos, talleres, conferencias y pláticas de formación y acciones colectivas del estudiantado, considerando factores como la condición de género, generación y nivel dentro de la estructura jerárquica de la institución, contemplando los últimos cinco años que es el periodo en que la UNAM ha realizado cambios significativos en la política de igualdad de género.

Partiendo de la pregunta, ¿de qué manera experimentan las autoridades, el estudiantado y el profesorado la violencia de género en un espacio escolar de bachillerato en el que hay políticas institucionales de igualdad de género y atención a la violencia de género, así como colectivas, individualidades, grupos y organizaciones estudiantiles que denuncian y cuestionan las acciones de las autoridades en torno a ello?, el objetivo de la investigación es: comprender las condiciones y factores que permiten que la violencia de género se siga reproduciendo en el espacio escolar y coadyuvar a generar estrategias que permitan, en los diferentes espacios situados, frenar la reproducción de la violencia. Si bien

dentro de la escuela observamos las lógicas de la sociedad en general, la escuela es un espacio regulado y de formación que permite a quienes coexisten en dicho espacio, crear comunidades y formas de relaciones particulares.

En los estudios sobre la violencia de género en la Educación Media Superior, encontramos cinco ejes temáticos: denuncias por violencia de género, estereotipos de género, estudios y teorización sobre violencia de género, percepción de la violencia de género y reproducción de la violencia de género. El tema más abordado es la percepción de la violencia de género, es decir que es de particular interés la manera en la que lxs estudiantes entienden la violencia en la escuela. En segundo lugar, la reproducción de la violencia, mientras que los estereotipos de género y las denuncias se encuentran como tema central en la minoría de los estudios.

Frente a lo anterior, se considera necesario abordar la problemática no sólo desde las líneas trazadas en las investigaciones analizadas, también es necesario profundizar y retomar en cuestiones propuestas desde las teorías feministas en torno a cómo y de qué manera aproximarse a lxs sujetxs y objetos del conocimiento que nos permitan estudiar, desde un enfoque específico, las problemáticas en torno a cuestiones de género, que en la mayoría de los trabajos analizados no se encuentra explicitado.

Desarrollo

La propuesta teórico-metodológica de la investigación parte desde la epistemología feminista, centrada en analizar las relaciones que se dan en el espacio escolar a partir de un enfoque de género. Asimismo, retomamos las propuestas teóricas desde el estudio de los movimientos sociales centrados en la vinculación entre movimientos sociales, educación y política. Lo anterior, con el objetivo de llevar a cabo una aproximación que nos permita comprender el complejo entramado de la reproducción de la violencia de género en el espacio escolar en el que la movilización feminista y de las mujeres ha tenido implicaciones significativas.

La investigación feminista (Bartra, 2002; Blázquez, 2012, Blázquez 2002) parte de una epistemología en la que las sujetas de conocimiento son las mujeres, ante lo cual, es necesario replantear la manera en la que se abordan los fenómenos sociales problematizando y analizando las dimensiones sociales en las que la mujer se ha desarrollado, implementando nuevos métodos y meto-

dologías así como dando un nuevo enfoque a los métodos tradicionales con el objetivo de que esos instrumentos de investigación sirvan para responder nuevas preguntas desde una perspectiva interseccional que ponga al género como categoría central de análisis.

Uno de los aportes de la investigación feminista es el concepto de género, se retoma aquí desde la postura de Joan Scott (2011), Marcela Lagarde (1997) y Alda Facio (2005). Se entiende al género como un conjunto de características y comportamientos como los roles, funciones y valoraciones impuestas a cada sexo a través de procesos de socialización, mantenidos y reforzados por la ideología e instituciones patriarcales que permite comprender la complejidad social, cultural y política, ignorada por los otros enfoques que presentan un mundo naturalmente androcéntrico que ayuda a visibilizar el orden histórico de la desigualdad entre hombres y mujeres (Facio, 2005; Lagarde, 1997).

Se considera importante retomar los estudios de violencia de género en la educación media desde la perspectiva de género pues la educación, como institución, también fue construida para promover determinados valores sociales y culturales, en ese sentido, Raquel Güereca (2017), plantea que en los espacios educativos, específicamente los de nivel superior,, como un espacio de desigualdad construido y resignificado por la experiencia del estudiantado, a partir de las experiencias en torno al androcentrismo en los contenidos curriculares y de las experiencias de desigualdad a través de las violencias psicológica, física y sexual, asumiendo que la violencia epistémica es una experiencia mayoritariamente femenina, producto del androcentrismo en el espacio universitario (Güereca, 2017).

Ahora bien, respecto al posicionamiento sobre la relación entre los movimientos sociales, la educación y la política, consideramos el carácter político de lo educativo y la relación de esta con los movimiento sociales (Olivier, 2016), observando los procesos de movilización-desmovilización para comprender la dinámica de los movimientos en la educación, dentro de ellos mismos y articulado por el Estado y sus instituciones o como ciclos de protesta (Tarrow, 1994), propuesta que igualmente ofrece elementos para observar el problema de investigación en tanto que el impulso a las políticas de igualdad en la universidad se dio por las movilizaciones de mujeres y ha sido contenido mediante las políticas institucionales, pero que, sigue latente en el contexto escolar.

Dicho enfoque contribuye a pensar en la articulación entre los elementos a analizar del tema de investigación sobre la violencia de género en la educación

media superior trata sobre la imbricación en la estructura de la educación, "[...] sus procesos de institucionalización, la existencia de una cultura alternativa del currículum oculto en la vida cotidiana educativa que debe permear el análisis de la construcción del sujeto y de los movimientos desde el ámbito educativo." (Oliver y Tamayo, 2017)

Siguiendo la idea anterior, el estudio mismo de los movimientos feministas dentro de los movimientos sociales, da cuenta de la relevancia para comprender los procesos de institucionalización de las demandas del movimiento feminista, nutriendo las políticas públicas siendo las mujeres no solo beneficiarias sino protagonistas, pero también plantea que si bien la institucionalización se ha traducido en la visibilización del discurso feminista y de sus demandas, no significa que haya un contexto de igualdad real (Torres, 2020).

En el mismo sentido, estudios que retoman la propuesta teórica en relación a la educación, la política y la movilización, consideran, desde la perspectiva de Tarrow y Melucci, concentrarse en los sentidos de la acción social, centrando la atención en los procesos de experiencias de subalternidad y emancipación, situando al sujeto y los procesos de subjetivación política de la experiencia (Rico y Medina, 2017)

Con base en las aproximaciones teóricas expuestas en relación a la teoría feministas y el estudio de los movimientos sociales y su relación con lo educativo, la propuesta que aquí se realiza es articular la epistemología feminista junto a la acción colectiva vinculada con lo político en la educación para poder dar cuenta del complejo entramado de relaciones que se ven condensadas dentro del relato de las experiencias de lxs profesores y estudiantes sobre la reproducción de las violencias en el espacio educativo del bachillerato.

Consideraciones finales

A partir de lo expuesto, se está desarrollando un diseño metodológico que parta de la teoría feministas y el estudio de los movimientos sociales y su relación con lo educativo, la investigación se contempla como un estudio de caso dentro de un plantel de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

La investigación parte de un enfoque cualitativo, realizando un estudio de caso en el que se busca analizar las experiencias de las autoridades, el estudiantado y el profesorado sobre la violencia de género en la escuela a partir de las prácticas cotidianas en el espacio escolar, considerando factores como

la condición de género, generación y nivel dentro de la estructura jerárquica de la institución. Lo anterior con el objetivo de responder a la pregunta que se ha planteado para la investigación, pues el interés está centrado en indagar la forma en la que los conceptos e ideas de una teoría científica se asumen en la vida cotidiana, cómo se hacen concretos y se anclan en las rutinas y prácticas (Flick, 2007).

Se contempla realizar una triangulación entre cuestionarios, entrevistas a profundidad y grupo focal, sobre lxs colaboradorxs, se seleccionaran representantes de cada sector incluyendo hombres, mujeres y disidencias sexuales entre el estudiantado y de diferentes rangos etarios en el caso del profesorado. En cuanto a las autoridades buscamos incluir a las tres principales figuras de autoridad: dirección del plantel, secretaría general y secretaría académica.

Referencias

Aguirre, S. (2022). Género, literatura y adolescentes en tiempos de pandemia. *La ventana. Revista de estudios de género*, *6*(56), 168-202. Epub 22 de agosto de 2022. Recuperado en 02 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362022000200168&lng=es&tlng=es.

Baltazar, S. (2016).Tú y yo somos diferentes, pero eso no te hace mejor. un estudio sobre los estereotipos de género entre estudiantes de nivel medio superior. *Ra Ximhai*, 12 (1), pp. 127-143

Bartra, E. (2002). *Debates en torno a una metodología feminista*. Universidad Autónoma Metropolitana

Bautista, E., (2019). Heteronormatividad escolar en México: Reflexiones acerca de la vigilancia y castigo de la homosexualidad en la escuela. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (33), 180-199. https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.33.10.a

Blazquez, N. Flores. F. & Ríos. M. (coord.). (2012). *Investigación feminista : epistemología, metodología y representaciones sociales*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación 127*

Castelli, A. K. (2020). Campañas contra la violencia de género: los medios en la construcción del imaginario social en jóvenes de educación media superior. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales Y Humanidades Del ICSHu*, *8*(16), 30-38. https://doi.org/10.29057/icshu.v8i16.5853

Chávez, M. E., Vázquez, V. & de la Rosa, A. (2007). El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes. *Perfiles educativos*, *29*(115), 21-48. Recuperado en 02 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100003&lng=es&tlng=es.

Cruz, M. D. (2021). *La violencia de género: una aproximación a su contribución desde la visión del estudiantado del Instituto de Educación Media Superior plantel Tlalpan II* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]

Di Napoli, P . (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la UNAM: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *19*(2), 1-27. Epub August 13, 2021.https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4567

Di Napoli, P. & Pogliaghi, L. (2019). Significados de la violencia desde la perspectiva de estudiantes mexicanos y argentinos. *Sinéctica*, (53)Epub 28 de agosto de 2020.https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-015

Di Napoli, P. (2020). Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudiantes de educación media. Pesqui, 50 (176) https://doi.org/10.1590/198053147008

Di Napoli, P., (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. Espacio Abierto, 28(2), 27-49.

Di Napoli. P. & Pogliaghi. L. (2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato. *Revista mexicana de sociología*, 84(4), 907-939. Epub 23 de noviembre de 2022.https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60387

Estrada. O. N., Zárate, & G. D. e Izquierdo, I. (2016). Género, violencia y el discurso del (cyber) bullying en el nivel de educación media superior. *Opción*, 32(13) , pp. 954-978 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela

Evangelista, A. A., & Miranda, S. (2018). Violencia de género experimentada en el ámbito escolar. Un análisis descriptivo de la Encuesta Nacional sobre las Dinámicas de los Hogares, Endireh, para las adolescentes de 15 a 19 años en el estado de Chiapas, México. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (11), 167-197. https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a06

Facio. A. & Fries. L. (2005). Feminismo, género y patriarcado en Academia. *Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. 3(6), 259-294.

Flick. U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa.* Morata.

Furlán, A. &Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Gross, E., (1995). ¿Qué es la teoría feminista? *Debate Feminista*, *12*, 85–105. http://www.jstor.org/stable/42624289

Güereca. R. (2016). Claves para una sociología feminista en Blazquez. N. y Castañeda. M. *Lecturas críticas en investigación feminista* (pp. 91-143). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Güereca. R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. Recuperado a partir de https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/929

Harding. S. (2002). ¿Existe un método feminista? En Bartra. E. *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-33). Universidad Autónoma Metropolitana.

Lagarde. M. (1997). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.

López, R. (2011). *Diagnóstico sobre violencia de género en alumnas del Colegio de Ciencias y Humanidades Sur*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]

Matarazzo. M. C. (2008). La igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo nacional. Análisis de las acciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública en materia de igualdad entre Mujeres y Hombres.

Meneses, M. & Pogliaghi, L. (2022).La experiencia de la violencia entre las y los estudiantes de la UNAM. *Education Policy Analysis Archives,* 30(62)

Olarte, D. (2020). Actitudes hacia la Violencia Contra la Mujer en estudiantes de cuarto año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista Educación y Sociedad*, 01(02), 2-18. doi: 10.53940/reys.v1i2.55

Olivier, G. (2016) [coord.]. *Educación, política y movimientos sociales*, México. Conacyt/UAM/RMEMS.

Organización de las Naciones Unidadas. (4 y 5 de septiembre 1995). *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.* https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/fwcwn.html

Palumbo, M. & Di Napoli, P. #NoEsNo: Gramática de los cibereschaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 54(10), pp. 13-41

Pereda, A.A., Hernández. M. & Gallegos, M. (2013). El estado del conocimiento de la investigación sobre la violencia de género y violencia contra las mujeres en el ámbito educativo. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. Furlán, A. & Spitzer, T., pp. 333-379

Poggi. F. (2019). Sobre el concepto de violencia de género y su relevancia para el derecho. *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 42, pp. 285-307

Ramírez, G. (2008). *Diagnóstico sobre la violencia en la Educación Media superior y las relaciones entre estudiantes y docentes para la promoción de los derechos humanos y las relaciones igualitarias.* Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto Nacional de las Mujeres. Academia Mexicana de Derechos Humanos

Romo. E. (2021), *La experiencia social de las estudiantes en el movimiento de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras durante 2019 y 2020: vínculos entre educación y movimientos sociales.* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.]

Rosas, R., León, M. & Ortega, A. (2016). La violencia de género en las escuelas secundarias y preparatorias del sur del estado de Guanajuato. *Ra Ximhai*, 12(1), 145-159.

Ruiz, E., & Zepeda, Y. (2022). Emociones, proceso e-a y expresión sexista. Comparativo entre escuelas de educación media superior de los estados de Coahuila y Nuevo León. *Presencia Universitaria*, *9*(18), 54–77. https://doi.org/10.29105/pu9.18-5

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género, pp. 265-302

Scott. J. Género: ¿Todavía una categoría útil para el estudio? en *La manzana de la discordia*. 6 (1), 95-111.

Tarrés. M. (2002). Apuntes para un debate sobre el género, la política y lo político. En Urrutia. E. *Estudios sobre las mujeres y las relaciones de género en México : aportes desde diversas disciplinas*, (pp. 291-312). El Colegio de México.

La mediación: una estrategia para la resolución de conflictos en el aula*

*Julio Cesar Morales Andrade** y Luis Fernando Castelo Villaescusa****

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo diagnosticar la forma en que se resuelven los conflictos en una escuela primaria de Hermosillo, Sonora, e implementar una estrategia basada en la mediación escolar. Tomando como punto de partida que los conflictos a pesar de ser inevitables en la convivencia humana, pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje si se gestionan adecuadamente. Para ello, se propone capacitar a los docentes en habilidades de mediación, como la escucha activa, la empatía y la comunicación efectiva, con el fin de mejorar el ambiente escolar. La investigación se desarrolla con un enfoque mixto, mediante la aplicación de encuestas a docentes, personal directivo y de apoyo. Los resultados preliminares indican que, aunque existe una noción general sobre la mediación, las emociones negativas y las respuestas impulsivas siguen presentes en la gestión de conflictos. Asimismo, el diálogo es identificado como la herramienta más utilizada, aunque muchas veces carece de una técnica más estructurada. Con base en este diagnóstico, se diseñará un taller de capacitación docente y un protocolo de mediación escolar que se adapte a las

* Línea temática: convivencia, prácticas pedagógicas y creación de ambientes inclusivos para el aprendizaje. Hacia un currículum centrado en la convivencia. Currículum oculto. Experiencias de manejo de conflictos entre docentes, docentes y alumnas/os, docentes y autoridades, padres, en jardines de infantes, escuelas de educación básica, escuelas de educación media superior, las IES, las normales e instituciones educativas en general. Las tradiciones barriales y las relaciones entre los vecinos. Impacto educativo.
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos.

** moralesajulioc@gmail.com

*** l.castelov@creson.edu.mx
Maestría en Gestión Educativa. Segundo semestre. Institución donde realiza los estudios de posgrado: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. José Jesús Bustamante Mungarro".

necesidades del plantel, con el objetivo de promover una convivencia escolar más armónica.

Palabras clave: mediación escolar, conflictos interpersonales, solución de problemas.

Introducción

La convivencia humana está marcada por el conflicto. Lejos de ser fenómenos negativos, los conflictos aparecen constantemente debido a las interacciones sociales y pueden convertirse en oportunidades de desarrollo si se manejan de forma constructiva. En el contexto escolar, enseñar a convivir y resolver conflictos pacíficamente es un objetivo esencial de la formación ciudadana.

Aunque la familia desempeña un papel formativo fundamental, la escuela es el primer espacio social estructurado donde los niños aprenden a convivir, cooperar y resolver diferencias. Por ello, es necesario que los docentes estén preparados para guiar estos procesos, no solo con autoridad, sino con habilidades específicas que favorezcan la resolución pacífica de conflictos.

El propósito de este trabajo es aplicar una evaluación a modo de diagnóstico para conocer la forma en que se resuelven los conflictos dentro de una escuela primaria en Hermosillo, Sonora, para posteriormente introducir una estrategia eficiente para ese proceso a través de un taller de capacitación para los docentes acerca de las habilidades de mediación para la solución de situaciones conflictivas dentro del espacio escolar.

Descripción de la experiencia de la intervención

El manejo de conflictos en el entorno escolar es un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su ámbito académico como socioemocional. En este contexto, los conflictos no son necesariamente negativos, ya que pueden ser vistos como oportunidades para el aprendizaje, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la mejora de la convivencia.

Sin embargo, si no se gestionan adecuadamente, los conflictos pueden desencadenar consecuencias perjudiciales para la comunidad educativa, afectando la calidad del ambiente escolar, el bienestar de los estudiantes y, en última instancia, su rendimiento académico. La falta de estrategias efectivas para la resolución de estos conflictos es un problema común en muchas instituciones

educativas, incluidas las de nivel básico como la escuela primaria seleccionada para este estudio.

No obstante, en este caso, el problema ha sido fácil de identificar. La falta de una estrategia eficiente para la resolución de conflictos se manifiesta de diversas maneras; sobre todo, con la escasa comunicación efectiva entre los alumnos, quienes recurren a métodos inadecuados para resolver sus diferencias, optando por agresiones físicas y verbales, exclusión y acoso escolar. Muchas veces, esto se debe a la cultura en que los alumnos fueron formados, pues desde casa se enseñan los valores, normas y habilidades para la convivencia.

Para atender dichas situaciones los docentes implementan métodos que si bien, resuelven los conflictos de manera inmediata no siempre son los más adecuados; pues, por instinto es común utilizar un grito de llamada de atención, un regaño previo a conocer la situación completamente, un reporte de conducta donde solo es castigado uno de los dos o más involucrados. En consideración a ello, Ramón, García y Olalde (2019) establecen que:

> En el contexto escolar, es importante también poder determinar las causas o factores que provocan los conflictos; el docente antes de adoptar medidas disciplinarias debe recapacitar y comprender qué motiva la falta del alumno, cuáles son sus sentimientos de insatisfacción y hasta qué punto él es también responsable de esa actitud, desobediencia y transgresión de las normas. (p.137)

La mediación escolar es una de las herramientas más efectivas para la resolución de conflictos. A través de este proceso, los docentes pueden intervenir de manera imparcial, escuchando a todas las partes y guiándolas hacia una solución colaborativa. Sin embargo, para que la mediación sea eficaz, los docentes deben contar con habilidades específicas, como la capacidad de escuchar activamente, la empatía, la gestión emocional y la capacidad de generar alternativas de solución que favorezcan a todos los involucrados. Por consiguiente, el objeto de estudio es la falta de estrategias eficaces de resolución de conflictos en una escuela primaria, planteándose la mediación como una herramienta potencialmente efectiva, entendiendo que la intervención adecuada de los docentes puede prevenir situaciones de agresión, exclusión y acoso, promoviendo un ambiente más positivo para el aprendizaje.

Asimismo, para abordar esta problemática, se han formulado las siguientes preguntas clave que guiarán el diagnóstico:

1. ¿Cuál es el nivel de habilidades de mediación y resolución de conflictos de los docentes en una escuela primaria de Hermosillo, Sonora?
2. ¿Qué factores contribuyen a la falta de una resolución efectiva de los conflictos entre los estudiantes?
3. ¿Cómo influye la capacitación docente en la mejora de las habilidades de mediación y resolución de conflictos en el aula?
4. A partir de ello, se plantea un objetivo general, que consiste en mejorar las habilidades en la resolución de conflictos y mediación de los docentes para contribuir a la creación de un ambiente escolar más seguro y armonioso, donde los estudiantes puedan desarrollarse plenamente tanto en lo académico como en lo emocional.
5. Partiendo de este objetivo, derivan otros tres específicos:
6. Conocer el nivel de habilidades de mediación y resolución de conflictos de los docentes en una escuela primaria de Hermosillo, Sonora.
7. Proponer estrategias de formación docente que mejoren la gestión de conflictos en el aula.
8. Diseñar e implementar un protocolo de mediación y resolución de conflictos propio del plantel.

Con este enfoque, el estudio pretende no solo mejorar las habilidades de los docentes en la resolución de conflictos, sino también contribuir a la creación de un ambiente escolar más seguro y armonioso, donde los estudiantes puedan desarrollarse plenamente tanto en lo académico como en lo emocional.

El objeto de estudio del diagnóstico es la falta de estrategias eficaces de resolución de conflictos en una escuela primaria en Hermosillo, Sonora, con un énfasis particular en la mediación como posible herramienta para mejorar la convivencia escolar. En este contexto, se busca identificar las principales dificultades relacionadas con los conflictos en la institución, las estrategias que actualmente se emplean para resolverlos y, sobre todo, el potencial de la mediación para generar un ambiente escolar más armónico y colaborativo.

El presente trabajo de investigación está realizado bajo un enfoque mixto debido a su objeto de estudio; ya que para conocer las principales dificultades relacionadas a la resolución de conflictos y qué estrategias se emplean para ello debe analizarse de forma cualitativa, así como también la perspectiva y en qué grado conocen los docentes de la institución a estudiar acerca de la mediación; este último aspecto también es aplicable para el método cuantitativo, por lo

que se obtendrán datos de ambos tipos mediante las técnicas a implementar. Sin embargo, para efectos de este texto, solo se presenta el lado cualitativo de la investigación, a través de los resultados del diagnóstico.

Como aspecto principal en la investigación se tiene a las habilidades de mediación de los docentes, para ello es necesario conocer el nivel de habilidades en resolución de conflictos con el que cuenta el profesorado, con un enfoque mayor en el uso de la mediación escolar como herramienta principal dentro del aula. Además, se busca indagar la formación previa que puedan tener los docentes en técnicas de mediación y resolución de conflictos.

Para la obtención de la información planteada anteriormente, se recurrirá a la aplicación de una encuesta a los docentes y directivo para conocer su formación y habilidades en la resolución de conflictos; tomando en cuenta a este instrumento como un método de investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que representan a una muestra de una población con la finalidad de describir o relacionar características personales, para generalizar las conclusiones (Torrado, 2004). Esta se aplicará a docentes de forma física a través de un formato para obtener información directa sobre sus percepciones y experiencias relacionadas con los conflictos escolares. Las encuestas se estructurarán con preguntas cerradas y abiertas para captar una variedad de respuestas y perspectivas.

Descripción de los resultados parciales o finales

El estudio se desarrolló con un enfoque mixto, aunque para el presente texto se presentan los hallazgos cualitativos. Se aplicó una encuesta a 16 personas del personal escolar: docentes de grupo, de educación física, practicantes, personal de apoyo y directivos. La encuesta incluyó preguntas abiertas y cerradas, organizadas en tres bloques: datos generales, conocimientos sobre mediación y experiencias en resolución de conflictos.

Las preguntas abiertas permitieron conocer la perspectiva del personal sobre la mediación, las emociones experimentadas al resolver conflictos y los métodos utilizados actualmente.

La primera interrogante, "Para usted, ¿qué es la mediación?", permitió abordar de manera general la perspectiva del personal ante dicho concepto, y las respuestas reflejan un conocimiento parcial o completo del término. La mayoría coinciden en que es un proceso orientado a la resolución de conflictos, y destacan la importancia de encontrar soluciones de manera pacífica, facilitando que

las partes involucradas lleguen a acuerdos. Incluso, las respuestas obtenidas se alinean con definiciones publicadas, como lo es el caso de la siguiente. Según de Armas (2021), la mediación es "un proceso de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio". De forma general, las respuestas exponen una visión positiva sobre la mediación; los encuestados reconocen esta técnica como una herramienta útil y eficaz para resolver conflictos.

En el caso de la segunda pregunta, "¿Qué emociones siente al resolver los conflictos dentro del contexto escolar?", se obtuvo una gran variedad de respuestas por parte del personal de la institución, donde mayormente, expresaron la satisfacción que sienten al resolver una situación problemática. Para Goleman (1997), las emociones son, en esencia, impulsos que nos llevan a actuar, a modo de programas de reacción automática con los que ha dotado la evolución a los humanos. Con base en lo anterior, es evidente que un conflicto genera un impulso en nuestro sentir, puede ir desde una alerta hasta un sentimiento negativo, o incluso, una sensación de alivio y alegría si es una situación que se ha experimentado anteriormente y se conoce la solución.

Entre las respuestas, las emociones positivas predominan como lo es la satisfacción, tranquilidad, alegría y empatía; relacionadas al logro de haber solucionado un problema. Los encuestados comentaron sentirse "satisfechos al resolver problemas entre los niños" o experimentar "alivio y satisfacción" cuando se llega a un acuerdo. Este tipo de emociones positivas concuerda con lo propuesto por Goleman (1997), quien expone que las personas que reconocen sus emociones con mayor certeza tiene un impacto directo en la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera efectiva, como lo puede ser al buscar las soluciones a cualquier conflicto que se presente.

Sin embargo, también hay quienes mencionan emociones negativas o no deseables, como estrés, frustración, enojo y ansiedad; especialmente en aquellas situaciones donde las partes involucradas no están dispuestas a colaborar para llegar a una solución, como en el caso de quién indicó "dentro del contexto, es frustrante y estresante, debido que los alumnos no se disponen a tomar acuerdos, ni soluciones conflictos, además se faltan el respeto."; u otro caso, donde solo se expresaron las formas de sentir enlistadas en dos casos, el primero mencionó solo "Estrés - preocupación - expectativa". Esto indica que, aun cuando los docentes pueden estar motivados o sentirse a la expectativa de resolver la situación de problema, los pueden invadir estas emociones que los desmotivan

o llegar a un punto de cansancio si no se llega a la solución o los involucrados no cooperan.

Finalmente, las respuestas obtenidas en este reactivo dan apertura a conocer la gama de emociones que sienten los docentes al resolver un conflicto, tanto durante el proceso como al final de él; partiendo desde las más positivas, como la satisfacción, la empatía y la tranquilidad, hasta las más desafiantes, como el estrés, la frustración y la ansiedad. Rescatando lo propuesto por Goleman (1997), sobre cómo las emociones funcionan como un impulso que guían los comportamientos, es crucial que los docentes se detengan a reflexionar de qué manera sienten o se ve afectado su ánimo al enfrentarse a un conflicto puesto que la satisfacción por la resolución de estos puede fortalecer la motivación del profesorado, mientras que el manejo adecuado de emociones negativas les permite enfrentar los retos para asegurar una resolución constructiva y pacífica de los problemas.

Por último, la pregunta que finaliza el bloque busca indagar la forma en que los docentes y demás personal de la institución resuelven conflictos en la escuela. La pregunta en cuestión es "¿De qué manera suele resolver los conflictos que surgen dentro de su aula o en el plantel?" cuyas respuestas indican mayormente que los problemas se resuelven a través del diálogo basado en el respeto y un breve análisis de la situación. El diálogo se presenta como la herramienta principal para manejar y resolver los conflictos, y los docentes encuestados reconocen la importancia de una comunicación clara y respetuosa. Algunos participantes mencionan que es esencial la escucha activa hacia los involucrados para que se expresen y se logre una solución equitativa: "Escuchar activamente a los involucrados, fomentar la comunicación, y ayudarles a buscar una solución justa." Otras respuestas también exponen esta idea al señalar que se debe realizar un "análisis de la situación" para comprender mejor la afectación de los hechos: "A través del diálogo respetuoso, análisis de la situación y comprensión de la afectación del hecho." Además, muchos coinciden en que es fundamental escuchar a todos los involucrados y tratar de llegar a un acuerdo que beneficie a todas las partes.

Algunos participantes hacen mención del proceso de dar tiempo para que los involucrados se tranquilicen, especialmente si hay pérdida de control emocional. Finalmente, algunas respuestas resaltan la importancia de la reflexión como parte del proceso: "Platicando con las personas involucradas, que vean que es lo que estuvo mal, hacerlos ver la importancia de no volver a hacerlo, pedir disculpas, si es necesario hablar con los padres." En resumen, las respuestas coinciden en que la resolución de conflictos en el aula y el plantel se basa

principalmente en el diálogo y en llegar a acuerdos entre las partes involucradas, concordando con lo propuesto por Kolangui (s.f.) quien expone que, para aprender a resolver conflictos, hay que aprender a escuchar, que no consiste sólo en oír a las personas, sino también a escucharlas, entender sus pensamientos y sentimientos.

A partir de los resultados obtenidos, es posible señalar que el personal docente y directivo manifiesta una disposición favorable hacia la resolución pacífica de los conflictos, así como un conocimiento general sobre los principios de la mediación escolar. No obstante, también se identifican prácticas reactivas derivadas a la influencia de emociones negativas o a una carencia de herramientas formativas que los orienten en la intervención de estas situaciones. Si bien el diálogo se reconoce como una estrategia valiosa en la gestión de conflictos, su implementación en el plantel aún carece de una estructura sistematizada que permita fortalecer su efectividad. En este sentido, la mediación escolar se presenta no solo como una técnica de intervención, sino como un medio formativo que favorece el desarrollo de valores, habilidades sociales y la autorregulación emocional en los actores escolares. En consecuencia, se considera que la formación docente en mediación, acompañada del diseño e implementación de un protocolo institucional, contribuirá significativamente al fortalecimiento del ambiente escolar, al desarrollo integral del estudiantado y a la consolidación de una cultura de paz dentro de la comunidad educativa.

Referencias

de Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. Educar, 32, 125-136. https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20783/20623

Goleman, D. (19ª Ed.). (1997). Inteligencia Emocional. Barcelona, España: Kairos.

Kolangui, T. (s.f.). La resolución de conflictos como vía para educar para la paz. https://www.excelsior.com.mx/opinion/columnista-invitado-nacional/la-resolucion-de-conflictos-como-para-educar-para-la-paz

Ramón, M., García, María, & Olalde, A. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. Conrado, 15(67), 135-142. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200135&lng=es&tlng=es.

Torrado, M. (2004). Estudio de encuesta. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/19822/1/Estudio_de_encuesta_Capitulo.pdf

El poder legitimado del docente y la transformación hacia una pedagogía decolonial*

*Erika Meza Hernández***

Resumen

Dentro del salón de clases, se ve legitimada y estructurada una relación de poder, sometimiento y control disciplinario, en el trato cotidiano entre docente y alumno, ya que el docente ejerce un poder simbólico sobre el alumno a través de discursos y significaciones, colocando de este modo al alumno en el rol del sometido, ya que éste, visualiza a su maestro o maestra como su principal figura de autoridad, de conocimiento y quien puede a su vez vigilar su actuar.

Anzaldua (2015) ha señalado los dispositivos de poder disciplinarios que existen dentro de la escuela, mientras que Martínez (2017) ha descrito el carácter simbólico de la autoridad, que el docente ejerce, muchas veces, de manera inconsciente, además, señala que esa figura de autoridad se constituye a través de un significado, pero también puede establecerse a través de un significante.

En este ejercicio teórico recuperaré las propuestas relacionadas con el poder simbólico y disciplinario a través de Foucault (1979 y 2003), así como los aparatos ideológicos de Althusser (1974). Esto con el propósito de señalar la necesidad de transformar este tipo de prácticas educativas en un ejercicio dialógico y en una pedagogía decolonial, tal como lo proponen Walsh (2017) y Mignolo (2010). Estos señalamientos son parte de una investigación de maestría que estoy realizando en el Instituto Superior de Ciencias de la educación del

* Línea temática: prácticas institucionales en el manejo de la disciplina. Dispositivos disciplinarios. Reglamentos y normativas.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación de la educación. Instituto Superior de Ciencias de la educación del Estado de México.
erika.meza@isceem.edu.mx

Estado de México, que para efecto de esta ponencia solamente corresponden a una propuesta teórica.

Palabras clave: poder simbólico, aparatos ideológicos y pedagogía decolonial.

Introducción

La relación docente-alumno dentro del salón de clases se ve mayormente estructurada bajo relaciones de un poder simbólico, en donde el maestro funge como la autoridad o como aquel que posee la verdad, y en cambio, el alumno es quien se somete a símbolos y discursos que interpreta como reales o como verdades absolutas, ya que visualiza a su maestro o maestra como su principal figura de autoridad y poseedor de conocimientos.

Por lo tanto el poder del docente se legitima bajo la estructura de una visión neoliberal y capitalista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que por ejemplo Anzaldua (2015) en su ponencia sobre "La educación en la sociedad disciplinaria y en la sociedad de control" menciona que el docente es el que impone un dispositivo de poder disciplinario dentro de la escuela, al establecer el cómo, cuándo y en qué momento se deben cumplir ciertas normas, de tal manera que mediante la vigilancia se establece un dispositivo pedagógico de control, cuyo propósito es el modelamiento de los sujetos, además que las estrategias de control son sumamente eficaces y sin duda están incidiendo en la información de sujetos acordes al desarrollo actual del capitalismo, aunque, también podría describirse a la escuela como ese dispositivo de la modernidad que somete los cuerpos de los otros a través de la disciplina y el control.

Por su parte Rigoberto Martínez (2017) en su artículo "Elementos para una teoría sobre la autoridad simbólica" nos habla del carácter simbólico de la autoridad o de la autoridad con poder, el cual se puede dar de manera inconsciente, pues los sujetos puede subordinarse ante la figura que consideran una institución de poder como puede ser un sacerdote, un juez o en su caso un maestro, esto quiere decir que esta figura de autoridad se constituye a través de un significado, pero también puede establecerse a través de un significante conforme a un sentido de afectividad, o visto como un objeto erótico.

El maestro o maestra pueden ser vistos con cualquiera de las acepciones anteriormente mencionadas, dado que finalmente su poder se legitima de manera inconsciente. Martínez (2017) afirma que "el maestro representa de forma

simbólica a la autoridad, al estado, a la ley y a la moral, y cuanto más respeto y cariño se gana por parte de sus alumnos, más contribuye de forma inconsciente a naturalizar las relaciones de dominación en las que se fundamenta su poder" (p. 7), dando a entender que mientras más democrático, pudiera parecer el ejercicio del poder por parte del docente, también éste puede legitimar la subordinación del alumno y a su vez naturalizarlo o normalizarlo.

De ahí que el objetivo de esta ponencia sea el analizar cómo la escuela ha fungido como un dispositivo de poder y control para el sometimiento de los cuerpos en la relación docente-alumno a través de una ideología capitalista, pero que puede transformarse en una práctica pedagógica educativa decolonial.

Por ello, se tratará de responder a las preguntas ¿Cómo es qué los docentes legitimamos discursos de poder para controlar las acciones de los alumnos? y ¿cómo los docentes podemos reflexionar y autoanalizar nuestras prácticas pedagógicas y educativas para transformar esos discursos de poder?, de ahí que los supuestos que surgen de dichas preguntas serían: Las ideologías capitalistas provenientes de la modernidad legitiman discursos de poder y control disciplinario; las prácticas pedagógicas decoloniales rompen con los paradigmas epistemológicos de la modernidad.

Debido a todo lo anterior es que propiamente primero realizaré una crítica del paradigma de la modernidad que dio paso al actual sistema capitalista, para posteriormente presentar una mirada epistémica que discute con los discursos hegemónicos que por generaciones han prevalecido en las prácticas pedagógicas de los docentes. Este ejercicio teórico por ejemplificar forma parte de un proyecto de maestría que estoy realizando en el Instituto Superior de Ciencias de la educación del Estado de México.

Desarrollo

A lo largo de la historia de las sociedades, se ha utilizado a la escuela como un dispositivo ideológico y de control que inculca al igual que la iglesia y la familia normas morales de comportamiento, esto significa, que la escuela tiene en muchas ocasiones una estructura específica de lo que debe enseñar, narrando la historia desde los vencedores y no desde los vencidos o desde los oprimidos, de tal modo que describe realidades ajenas a las que se viven en la vida cotidiana, esto es, que narra o reproduce ideologías desde una construcción occidental capitalista.

La escuela funciona como un aparato ideológico desde lo que plantea Althusser (1974) ya que menciona que en ella "se aprenden las reglas del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está destinado a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social–técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase" (p. 9). Con ello se puede interpretar que la escuela ha obedecido siempre a un plan y programa de estudios en donde se nos ha dictado siempre lo que podemos y debemos enseñar al alumno, lo que éste debe conocer con base específicamente a una historia contada desde los discursos de occidente, es decir, desde los paradigmas coloniales.

También la educación en México ha sido obligada a seguir ideologías de organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, la misma UNESCO, entre otros, los cuales establecen una visión neoliberal caracterizada por la aparente distribución de la riqueza y mejora en las condiciones de vida, pero la interrogante sería riqueza ¿para quién o quiénes?, y la respuesta es muy clara, ya que esta distribución es para los países poderosos, lo que el capitalismo llamaría la alta burguesía o las clases altas, pues "la sociedad burguesa constituye la organización de la producción más desarrollada y más diversificada" (Mardones, 2017, p. 201). Dado que es ésta, en donde se establece un sistema en donde se generan los bienes y servicios, es la escuela la que facilita la acumulación de capital y el desarrollo de un mercado global.

Cabe señalar que esos organismos mundiales permean nuestra educación y nos atraviesan con discursos político-económicos, que llegan a plasmarse en un plan de estudios para hablar de habilidades, destrezas, progreso, tecnología, entre muchas otras conceptualizaciones que han estado presentes en los programas de estudio y que incluso han formado parte de discursos que como maestros hemos repetido a nuestros alumnos, creyendo al igual nosotros, que son las correctas o las más adecuadas para ellos. De tal forma, que las reproducimos, no las cuestionamos, sino por el contrario las interiorizamos como parte de nuestra práctica educativa.

La escuela enseña las "habilidades, bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica" (Althusser, 1974, p. 10), esta idea, junto con lo mencionado anteriormente, es ejemplo, de cómo la escuela es un aparato ideológico, pues transmite e inculca normas, valores e ideas que perpetúan una ideología dominante, preparando a los estudiantes a

aceptar su rol en esta estructura social. Asegurando la reproducción de sumisión y aceptación de las reglas, en este caso no sólo de las dictadas por el docente, sino por las establecidas de una clase dominante.

Para Althusser y Foucault, es decir, para ambos "la ideología es un concepto imprescindible más allá de la posición divergente que ocupen en sus respectivos andamiajes teóricos" (Ayala, 2021, p.24), pues la ideología forma parte de las relaciones de poder que se establecen en la sociedad, esto es, que las instituciones sociales son las que ejercen el poder en todos los estratos de la sociedad, y lo reproducen a través de sus acciones, dando a entender que el poder es un mecanismo ideológico, una estrategia que utilizan las clases dominantes para tener el control de las masas. Puesto que imponen regímenes de verdad.

Estos regímenes de verdad y control están presentes en la escuela, principalmente en la relación docente-alumno, dado que los docentes casi de manera general asumimos que somos quienes debemos tener el control de la clase a través del establecimiento de normas y sanciones, pero que muchas veces son establecidas como impositivas y extremadamente disciplinarias y vigilantes del actuar de nuestros alumnos.

Llegando así, a someter al alumno a la "vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas" (Foucault, 2003, p. 5). Es decir, que bajo el conjunto de estas prácticas buscamos como docentes, controlar sus comportamientos y conductas, llegando incluso, a manipular de manera simbólica o casi invisible sus acciones, ya que solamente los disciplinamos, no permitimos muchas veces que expresen sus opiniones o que debatan las ideas de otros, sino por el contrario reprimimos y limitamos su expresión de emociones, su autonomía y sus deseos.

Ese sometimiento de los cuerpos está marcado por las ideologías de poder, pues como menciona Foucault (2003) "el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos" (p. 26). Dando como resultado, que, dentro de las relaciones sociales, las dinámicas de poder son políticas, y lo que pretenden es condicionar y someter los cuerpos a una autoridad y a un control a través de la opresión y sistematización jerarquizada.

Esta opresión sigue obedeciendo a ideologías de poder político bajo estatutos coercitivos que van a afectar nuestra realidad y nuestras representaciones sociales, ya que la ideología tendría tres notas esenciales, a juicio de Foucault: a) ser un elemento negativo que ocultaría la realidad, b) acaecer en el ámbito de las representaciones cognoscitivas y c) remitir a un sujeto del conocimiento (Ayala, 2021, p. 26). De tal manera la ideología será un elemento negativo que oculta la realidad o la distorsiona, enmascarándola como verdadera. Esto es lo que ocurre cuando los maestros enseñamos determinados temas y sin tener más referencias que lo fundamentado en un programa o un texto institucional, los repetimos a los alumnos haciéndolos pasar por correctos y válidos, al mismo tiempo que incluso pueden moldear sus creencias, ya que pueden influir en la representación de sus esquemas mentales haciendo al alumno un sujeto pasivo que sólo almacena conocimientos sin invitarlo al análisis o a la crítica.

De otra manera, es esencial también entender que la escuela es un aparato de ideológico de represión. pues como dice Foucault (1979): "La represión en los Institutos: es evidente porque se ejerce sobre un grupo que se esfuerza por actuar. Es más violenta, y se siente más vivamente" (p. 31). Esto quiere decir que las autoridades y en este caso los docentes somos quienes violentamos y coartamos la dinámica y las formas de expresión de nuestros alumnos, pues muchas veces ellos y ellas quieren espacios de diálogo para hablar de sus dudas, de sus emociones, de sus vivencias, pero nosotros solamente nos dedicamos a explicar las temáticas y a establecer ejercicios que nos permitan darles una calificación, sin preocuparnos por su verdadero bienestar, o por ofrecerles una mejor comprensión y apreciación de sus problemáticas.

De acuerdo con Foucault (1979):

> El saber académico, tal como está distribuido en el sistema de enseñanza, implica evidentemente una conformidad política: en historia, se nos pide saber un determinado número de cosas, y no otras —o más bien un cierto número de cosas constituyen el saber en su contenido y en sus normas (p. 32).

Es decir, que aquello que enseñamos a nuestros alumnos es considerado como válido, pues casi en su mayoría los docentes reflejan también, un sistema hegemónico reproductor y conformista, donde se establecen normas y valores sociales desde un discurso de poder colonial ya que describimos la historia des-

de lo contado por occidente y nos mostramos incapaces de romper con esos paradigmas.

Por otro lado, los docentes llegamos a establecer discursos hegemónicos para moldear y dirigir los comportamientos y creencias en nuestros alumnos. Ejemplo de ello está en la manera en cómo enseñamos temas como la inclusión, pues muchas veces nos referimos a la manera en cómo aceptar y tratar a las personas con alguna discapacidad o con alguna dificultad académica y no hablamos de las diversidades, de los géneros, de las razas y los grupos étnicos. Nos situamos únicamente en lo que vemos de manera inmediata, no complejizamos nuestros propios discursos, por lo que el alumno, solamente se queda con una mínima idea de lo que significa inclusión.

Como menciona Foucault (2003), es necesario "analizar el cerco político del cuerpo y la microfísica del poder, implica, por lo tanto, que se renuncie —en lo que concierne al poder— a la oposición violencia-ideología, a la metáfora de la propiedad, al modelo del contrato o al de la conquista; en lo que concierne al saber, que se renuncie a la oposición de lo que es interesado y de lo que es desinteresado, al modelo del conocimiento y a la primacía del sujeto" (p. 28). Por ello, es que debemos renunciar a esa visión capitalista neoliberal, que sólo nos remite a discursos geopolíticos y teopolíticos, para introducirnos a una desobediencia epistémica como proponía Mignolo (2010). Ya que debemos ser capaces de reestructurar nuestra mirada y dejar de lado nuestra zona de confort donde solamente hemos hablado de la política como una forma de organización social subjetiva, y no de una transformación que dé cabida a la gran diversidad del alumnado que tenemos en un salón de clases, es decir, que atienda a las singularidades y pluralidades.

Mignolo nos menciona que el termino de emancipación puede ir ligado al de liberación, donde comenta que "el concepto de liberación tiene su ámbito de pertenencia, por un lado, en el de la modernidad, pero también en de la colonialidad" (p. 27), con lo cual, nos invita a realizar una crítica hacia la estructura colonial occidentalizada para entonces, llegar a un pensamiento pedagógico decolonial.

Walsh (2017) nos habla de "practicas pedagógicas que hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aun presente, desenganchándose de ella" (p. 3), es así, que si analizamos y reflexionamos sobre nuestras prácticas docentes podremos reconstruir metodologías y narrativas que promuevan el diálogo, la reciprocidad, el debate y la crítica, para

ser capaces de generar encuentros y desencuentros epistémicos que rompan con las ideas de orden, progreso y desarrollo.

Walsh nos habla de la esperanza como una forma de transformación, ya que es por tanto necesario el cuestionar esas realidades y visiones capitalistas, modernas y coloniales que siguen persistiendo en nuestra sociedad, "su apuesta, explica, hoy en día está en y por las esperanzas pequeñas, es decir, en y por esos modos muy otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que si son posibles y además existen a pesar del sistema" (Walsh, 2017, p.5), considerando de tal modo que puede haber pequeñas fisuras en esos sistemas homogénicos, que puedan dar esperanza a nuevas críticas epistemológicas y a esas dialécticas otras, que conciban el mundo desde otros modos de pensamiento o como ella misma lo denomina desde otras alter/nativas.

Consideraciones finales

La categoría crítica de poder simbólico de Foucault nos brinda elementos para transformar nuestra práctica educativa hacia una pedagogía decolonial, semejante a lo que él mismo refiere como "la acción, una conmoción simultánea de la conciencia y de la institución; lo que supone que se ataca a las relaciones de poder allí donde son el instrumento, la armazón, la armadura" (Foucault, 2010 p. 40). Desde este enfoque, es que puedo rescatar la necesidad de deconstruir las estructuras existentes para construir nuevas, y, a su vez, fomentar un pensamiento más analítico y crítico.

Es posible que el docente reconstruya su práctica pedagógica al teorizar y cuestionar los paradigmas capitalistas, neoliberales y coloniales que han permeado nuestro actuar, nuestro sentir y nuestro pensar. Pues como menciona Walsh (2017) es necesario "resistir no para destruir, sino para construir algo. Una resistencia ética, critica y digna, en contra del autoritarismo de los regímenes externos e internos de control y poder" (p. 68). En tanto que esa resistencia busque transformar la realidad a través de lo que ella denomina alter-narrativas, esos lugares exteriores que ayuden a construir nuevos caminos para pensar, mirar y escuchar al otro, desde una concepción más dialógica y colaborativa, pues considero, que sólo a través de estas propuestas epistémicas, los docentes podremos implementar nuevos saberes bajo la propuesta de esta pedagogía decolonial que promueve Walsh, y llevarla a cabo dentro de nuestras aulas.

Referencias

Althusser, L. (1974) Ideología y aparatos ideológicos del Estado, ediciones Nueva Visión.

Anzaldúa, R. (2015, 16 al 20 de noviembre). La educación en la sociedad disciplinaria y en la sociedad control, XIII Congreso Nacional de Investigación educativa, Chihuahua, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2106.pdf

Ayala, Y. (2023), Aparatos y dispositivos. O cómo pensar el poder y el contrapoder con Althusser y Foucault, *Dialnet Revistas*, vol. 14 no. 31, págs. 13-39 Dialnet-AparatosYDispositivos-8985543%20(3).pdf

Foucault, M. (1979), Microfísica del poder, Las ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (2003), Vigilar y castigar, Siglo XXI editores.

Mardones, J. M. (2007), Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Fontarama.

Martínez, R. (2017, 20 al 24 de noviembre). Elementos para una teoría sobre la autoridad simbólica". XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0495.pdf

Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la Colonialidad, ediciones del signo.

Walsh, C. (2017), Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión acción para resistir, (re) existir y (re) vivir, I.S.B.N. 978-1-941373-05-07 alter/nativas.

La puesta en acto de la normatividad para la prevención y atención de la violencia de sexual en dos instituciones de educación media superior de la Ciudad de México*

*Edith Granados Balderas***

Resumen

La violencia sexual en el ámbito escolar, particularmente en el nivel medio superior es una problemática persistente y compleja. A pesar de la existencia de un amplio marco normativo (internacional y nacional) y la reciente incorporación de lineamientos para la prevención y atención de la violencia sexual por parte de la Subsecretaria de Educación Media Superior aún es una situación que pone en tensión a las comunidades escolares. Esta investigación parte del interés por comprender cómo se traduce en la práctica cotidiana escolar dicha normatividad a través de los actores responsables de su ejecución: las unidades de atención, integradas por personal directivo, docente y administrativo.

Con base en la propuesta teórica-metodológica de Stephen J. Ball sobre la puesta en acto de las políticas públicas y el enfoque feminista, este estudio busca analizar cómo estos actores escolares interpretan y traducen los protocolos de prevención y atención de violencia sexual. La investigación se desarrollará en dos escuelas de nivel medio superior en la Ciudad de México adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior. La importancia del estudio radica en ofrecer una mirada situada de cómo los actores comprenden las políticas de género, sus resistencias y adaptaciones institucionales, así como los retos y obstáculos que enfrentan en la ejecución de la normatividad.

Palabras clave: acoso sexual, violencia sexual, bachillerato, puesta en acto, políticas públicas.

* Línea temática: 6. Violencia de género. Violencia por motivos de género y contra las mujeres. Masculinidades y violencia. Diversidad sexogenérica y violencia.
Porcentaje de avance: 35%.

** Maestría en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
edithgranadosbalderas@gmail.com

Introducción

La violencia de género concretamente el acoso y hostigamiento sexual es un tema conocido en las comunidades escolares, pero aun tratado como tabú. A pesar de que existe una serie de normatividades en todos los órdenes de gobierno, incluso en el 2022 entró en vigor los lineamientos para la creación de protocolos para prevención y atención de la violencia sexual en escuelas adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior, está problemática se mantiene en los planteles. La reconocemos debido a las manifestaciones de las comunidades estudiantiles y a través de redes sociales, lo que nos lleva a preguntarnos ¿por qué a pesar de tener un marco normativo amplio para prevenir y atender la violencia sexual en los espacios escolares no se instrumenta la normatividad o se hace de manera discrecional? ¿Quiénes son los actores escolares responsables de la atención de la violencia sexual en las escuelas?

Muchas de las investigaciones académicas enfatizan en la negligencia de parte de las autoridades escolares y concluyen en la necesidad de aplicar los protocolos de actuación, sin embargo, el abordaje de la violencia sexual es compleja, es decir, su análisis va más allá de la lógica lineal de implementación de las políticas públicas.

La propuesta teórica-metodológica de Stephen J. Ball "la puesta en acto" nos invita a cambiar la lógica analítica de los estudios de las políticas públicas aplicados a la educación. De acuerdo con Ball es necesario no sólo saber si una norma es implementada o no, sino comprender los contextos, discursos y las prácticas en las que se instrumenta una normatividad. En mi proyecto de investigación me interesa analizar cómo los actores escolares integrantes de la unidad de atención (directivos, administrativos, áreas de orientación y docentes) traducen el texto normativo para la prevención y atención de la violencia de sexual en dos instituciones de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

Planteamiento del problema

La violencia sexual y de género se refiere a todo acto perpetrado contra la voluntad de una persona con base a normas de género y relaciones de poder desiguales. La violencia sexual abarca actos que van desde el acoso verbal, toca-

mientos, acoso, hostigamiento y violación (Organización Panamericana de la Salud, 2013).

En el caso del Nivel Medio Superior en México, este fenómeno ha adquirido particular relevancia ante la persistencia de prácticas de acoso, hostigamiento y revictimización que afectan principalmente a las estudiantes. La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021, en la que se indica la violencia en el ámbito escolar contra las mujeres de 15 años y más, a lo largo de la vida estudiantil es de 32.3 por ciento. Sin embargo, 20.2 por ciento de las mujeres encuestadas manifestó haber vivido violencia escolar en los últimos 12 meses, predominando el acoso sexual (13.7 por ciento), psicológica (12 por ciento) y física (4.6 por ciento).

Daniela Cerva (2020) destaca que México tiene más de veinte años de políticas de género impulsadas por el gobierno a distintos niveles consecuentes con la investigación académica en perspectiva de género. El Estado mexicano cuenta con un amplio marco legal en materia de igualdad y atención a la violencia de género en concordancia con acuerdos internacionales y leyes nacionales.[1] Respectos a quienes son las autoridades escolares responsables de la atención y prevención de la violencia sexual en la EMS, de acuerdo con los "Lineamientos para la prevención y atención de la violencia sexual" (2022) define al personal directivo como: directores y subdirectores de plantel. El personal escolar como docentes y administrativos que dependen de las direcciones generales. Ambas figuras (personal escolar y directivo) conforman la "unidad de atención" quienes se encargan de prevenir, investigar y sancionar los casos de violencia sexual que se denuncien en la escuela, Asimismo deben reportar las Direcciones Generales de las instituciones y estás a su vez a la Subsecretaria.

Luego entonces, si contamos con un amplio abanico de tratados internacionales, nacionales y políticas de género traducidas en leyes generales estatus y lineamientos escolares ¿qué pasa con la prevención y atención de la violencia de género, concretamente a la violencia sexual en las escuelas de educación media superior? Mucha de la evidencia sobre el tema de violencia de sexual y de géne-

1 México en este tema ha ratificado de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como "Convención de Belém do Pará" y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). A nivel nacional la normatividad en prevención y atención de la violencia de género se encuentra en la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y también en algunos artículos de la Ley General de Educación.

ro que reconocemos en Educación Media Superior se sabe a partir de la mediatización de los casos en redes sociales o de diferentes medios de comunicación, a partir de la movilización estudiantil y también de los tendederos de denuncia en las escuelas, en donde se apunta a las autoridades escolares como parte del problema, ya sea por indolencia, omisión, negligencia y revictimización.

Es por lo anterior que la presente investigación se indagado sobre las y los funcionarios las y los funcionarios responsables de la ejecución de la normatividad en prevención y atención de la violencia sexual.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo es la puesta en acto de la normatividad para la prevención y atención de la violencia sexual en dos escuelas de nivel medio superior de la CDMX?
2. ¿Cuáles son las percepciones de los actores escolares integrantes de la unidad de atención sobre la violencia sexual y de género?
3. ¿Cómo los actores escolares de la unidad de atención traducen e interpretan la normatividad de prevención y atención de la violencia sexual en su escuela?
4. ¿Cuáles son los obstáculos, recursos y condiciones institucionales que influyen en la puesta en acto de la normatividad para la atención de la violencia sexual?

Objetivo general

Analizar la puesta en acto de los actores escolares de las unidades de atención para la normatividad de prevención y atención de la violencia sexual en dos escuelas de nivel medio superior de la CDMX.

Objetivos específicos

1. Conocer las percepciones de los actores escolares integrantes de la Unidad de Atención sobre la violencia sexual y de género.
2. Analizar la interpretación, traducción de los actores escolares que conforman las unidades de atención de la normatividad de prevención y atención de la violencia sexual en sus contextos escolares específicos.

3. Identificar los obstáculos, recursos y condiciones institucionales que influyen en la puesta en acto de la normatividad para la atención de la violencia sexual.

Marco teórico y metodológico

Esta investigación se cimenta en dos grandes ejes teóricos: por un lado, la teoría feminista sobre la violencia sexual sexista y, por otro, la propuesta teórico-metodológica de Stephen J. Ball y sus colaboradoras sobre la puesta en acto de las políticas públicas en el contexto escolar.

Desde el feminismo, la violencia sexual no se comprende como una desviación individual, sino como una manifestación estructural del orden patriarcal. Es un mecanismo de control y subordinación que se inscribe en los cuerpos de las mujeres, y que encuentra su legitimación en estructuras institucionales que minimizan, ocultan o naturalizan estas violencias (Rita Segato, 2003).

Mauricio Zabalgoitia Herrera (2020) profundiza en esta línea al plantear que la violencia de sexo/género está en la base de todas las formas de violencia y son las estructuras jerárquicas y las normas implícitas en los espacios universitarios que contribuyen a la reproducción de estas violencias. Autoras como Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2017) mencionan que la violencia sexual sexista se ejerce en un entramado institucional que, lejos de proteger a las víctimas, opera muchas veces en su contra. Esta forma de violencia no se limita a los actos explícitos, sino que se manifiesta también en prácticas cotidianas que reproducen la desigualdad y el sexismo, desde la cosificación hasta la negación de la voz de las mujeres.

Pablo Di Napoli y Leticia Pogliaghi mencionan dos aspectos muy importantes de su investigación con estudiantes de los cinco CCH de la UNAM. El primero, es que la implementación del protocolo de prevención y atención de la violencia de género no ha hecho que disminuyan las protestas y las denuncias por parte de las alumnas y colectivas feministas quienes se han enfocado a exponer la discrecionalidad con que se aplica el protocolo por parte de las autoridades escolares:

> En los cinco planteles, las estudiantes mencionan que el personal de la Oficina Jurídica desincentiva la interposición de quejas argumentando que tienen mucho trabajo y que el proceso va a llevar tiempo, dando "vueltas y vueltas para que te

> canses" y advirtiéndoles que ellas serían las principales afectadas, dado que a los profesores no les pasaría nada. También hubo casos en que se minimizaban las situaciones de violencia que narraban las estudiantes en el momento de asentar formalmente su queja. En este contexto, y habiendo sabido de casos que no prosperaron como esperaban, muchas estudiantes deciden no realizar quejas formales y, en su lugar, denunciar públicamente por mecanismos informales, como los tendederos y las redes sociodigitales. (Di Napoli y Pogliaghi, 2022: 921).

De esta forma a lo que nos estamos enfrentando es una problemática que no sólo depende de la existencia de lineamientos y de protocolos sino en la violencia institucional:

> El núcleo del conflicto es lo que se denomina violencia institucional, categoría presente en la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, y que refiere a los actos u omisiones de las autoridades que discriminen o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia contra las estudiantes (Cerva, 2020:140).

En este contexto, la propuesta de Stephen J. Ball y sus colaboradoras sobre la puesta en acto de las políticas permite examinar cómo las normativas diseñadas para prevenir y atender la violencia sexual en las escuelas de nivel medio superior no se aplican de forma lineal ni automática. Esta perspectiva sostiene que las políticas no se aplican de forma neutral en las instituciones escolares, sino que son constantemente reinterpretadas, negociadas, adaptadas e incluso resistidas por los actores que las ponen en marcha en contextos específicos.

La puesta en acto enfatiza que las políticas se recontextualizan en función de factores como la cultura escolar, los recursos disponibles, la formación del personal, y las experiencias previas de los actores (Ball, Maguire y Braun, 2012). Ball argumenta que las políticas deben ser entendidas no sólo como documentos escritos o mandatos, sino como un conjunto de prácticas que requieren traducción y adaptación por parte de los agentes que interactúan con ellas, como los directores, maestros, personal administrativo y estudiantes.

Ball, Maguire y Braun (2012) identifican cuatro dimensiones principales que influyen en cómo las políticas educativas se ponen en acto en las escuelas:

- Contexto Situado: Se estudian las condiciones específicas del entorno escolar.
- Contexto Profesional: Se analizan las creencias, experiencias y valores de los actores educativos.
- Contexto Material: Se examinan los recursos disponibles y cómo estos limitan o facilitan la implementación de las políticas.
- Contexto Discursivo: Se estudian los discursos y narrativas predominantes que influyen en la interpretación de las políticas.

Un aspecto clave de la teoría de Ball es la agencia de los actores escolares. Los docentes y directivos no son meros implementadores de políticas, sino que actúan como traductores o mediadores de estas. Los actores escolares, por lo tanto, participan activamente en la creación de significados y en la forma en que las políticas cobran vida en la práctica, lo que genera tensiones entre las expectativas normativas que establecen las políticas formales y las realidades locales que enfrentan las escuelas (Ball, Maguire y Braun, 2012).

Finalmente, el enfoque de Ball proporciona una herramienta metodológica para mi investigación, este enfoque cualitativo es clave, ya que permite captar las interpretaciones subjetivas y las dinámicas locales que moldean la forma en que se implementan las políticas por parte del personal responsable de la ejecución de la normatividad.

Se hará un estudio de caso que permite analizar de manera detallada una política específica en una o varias escuelas (Neiman, 2006). De esta manera, emplearemos técnicas cualitativas como entrevistas, observaciones y análisis de documentos para explorar cómo se ponen en acto la política de prevención y atención de la violencia sexual por parte de la unidad de atención de la Dirección General de Bachillerato (DGB) de dos planteles de la Ciudad de México el CEB-4/1 "Mtro. Moisés Sáenz Garza" (Alcaldía Miguel Hidalgo) y el CEB-4/2 "Lic. Jesús Reyes Heroles" (Alcaldía Álvaro Obregón).

Estás fueron seleccionadas en primer lugar porque ser parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la posibilidad de participación de su Dirección General y la disposición e interés que tienen de realización del estudio.

Consideraciones finales

La problemática de violencia de género concretamente la violencia sexual en escuelas de Educación Media Superior se ha estudiado desde la comunidad estudiantil y en pocos casos con el personal docente (Barrera, Salas y Barrios, 2020, Gómez, 2020, Ruiz, 2021, Domínguez, 2022). Las investigaciones proponen principalmente talleres y sensibilización para docentes y jóvenes a pesar de que, en algunos casos, señalan el papel de las autoridades escolares en la improcedencia de las denuncias. En todas las indagaciones se concluye o menciona la urgencia de la aplicación de la normatividad a través de los protocolos escolares ¿Qué implica mirar una problemática escolar como la violencia sexual de manera lineal? ¿Existen soluciones simples para violencias que traspasan el ámbito escolar y se sostienen de una desigualdad estructural? Está investigación más que dar soluciones conmina a indagar más allá de la implementación de la política pública en los entornos escolares.

Por lo anterior, considero que la propuesta de Stephen Ball (la puesta en acto) ofrece herramientas analíticas para comprender no solo qué políticas existen, sino cómo y por qué (no) llegan a funcionar en contextos concretos. Permite visibilizar que, más allá de la existencia de protocolos y marcos legales, su eficacia depende de los modos en que son apropiados, interpretados y traducidos por los distintos actores dentro de instituciones educativas marcadas por desigualdades estructurales de género.

Referencias

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge.

Cerva Cerna, Daniela (2020). "Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres". [En línea] *Revista de la Educación Superior* 194 vol. 49 135-155. Disponible en <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128 < [Consulta 3 de agosto de 2023].

Di Napoli, Pablo Nahuel y Pogliaghi, Leticia (2022). "Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato". [En línea] *Revista Mexicana de Sociología* 84. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales., núm. 4 (octubre-diciembre) Ciudad de México. Disponible

en <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v84n4/2594-0651-rms-84-04-907.pdf< [Consulta 7 de agosto de 2023].

Domínguez, Brenda Ivonne (2022). Sexting, Grooming, Acoso y Hostigamiento Sexual En Estudiantes de Bachillerato en Veracruz. Tesis Maestría en Ciencias con Orientación en Psicología de la Salud. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Gómez Castañeda Ana Paola (2020) El efecto de la violencia sexual sobre la permanencia escolar de mujeres jóvenes en México. Tesina de Licenciatura en Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Ciudad de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C.

Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia. Sexismo en la universidad. Estud. sociol [online]. 2017, vol.35, n.105, pp.571-595. ISSN 2448-6442. https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434.

Neiman Guillermo. Germán Quaranta. (2006) "Los estudios de caso en la investigación sociológica", en Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) Estrategias de investigación cualitativa, Gedisa, Barcelona.

Organización Panamericana de la Salud (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia sexual. [En línea] Organización Mundial de la Salud. Washington,DC. Disponible en: <https://oig.cepal.org/sites/default/files/20184_violenciasexual.pdf>[Consulta 1 de abril de 2024].

Rodrigo González, Marysol (2012). Análisis de la violencia de género contra las estudiantes. El caso de la Preparatoria Oficial No. 24 en el Estado de México. Tesis de Licenciatura en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

Ruiz Córdova, Daisy Dayan (2021). Violencia Docente. Acoso Sexual en la Educación Media Superior en la Ciudad de México. Tesis de especialidad en género y educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

Segato, Rita Laura. (2003). Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Prometeo.

Subsecretaria de Educación Media Superior (2022). Lineamientos para la prevención y atención de la violencia sexual en los planteles dependientes de las unidades administrativas adscritas a la subsecretaria de educación media superior de la Secretaría de Educación Pública. Disponible en: < https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/carrucel/Formato_74.pdf < [Consulta 1 de abril de 2024].

Tapia Fonllem, Margarita Elena y Víctor Corral Verdugo (2012). "Estudio de género sobre la violencia en la educación media superior: factores psicosociales que propician la violencia entre los estudiantes". Violencia de género, juventud y escuelas en México: situación actual y propuestas para su prevención. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LXII Legislatura.

Zabalgoitia Herrera, M. (2020). Estudiantes y violencia de sexo/género en la universidad. Propuestas de acción comunitaria en la UNAM (2017-2019). FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género, 5(1), 129-150. https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5158

La disciplina positiva para fortalecer el pensamiento complejo en segundo de secundaria*

*Nancy Haydee Celso Palacios***

Resumen

En la actualidad, es fundamental que se desarrollen habilidades que permitan a los estudiantes aplicar los desafíos de la sociedad contemporánea, es por eso que se pretende aplicar el pensamiento complejo como herramienta que desarrolla la capacidad de entender y analizar situaciones desde diversas perspectivas es decir se pretende analizar ¿Cómo la disciplina positiva fortalece el pensamiento complejo en segundo de secundaria? en este sentido, la disciplina positiva emerge como una estrategia pedagógica eficaz para promover un ambiente de respeto y cooperación dentro del aula, donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades cognitivas y emocionales de manera integral. Se busca evidenciar cómo este enfoque educativo puede transformar el ambiente del aula y potenciar las habilidades de análisis, síntesis, evaluación y creatividad en los adolescentes. Se analizarán datos sobre la efectividad de la Disciplina Positiva en la reducción de problemas de disciplina y la mejora del clima del aula, así como estrategias para evaluar el impacto en el desarrollo del pensamiento complejo.

Palabras clave: disciplina positiva, pensamiento complejo, segundo de secundaria.

* Línea temática: enfoques analíticos, teórico-metodológicos, problemas conceptuales y usos de la teoría en el estudio de la convivencia, la disciplina y la violencia en las instituciones educativas. Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 30% de avance.

** Maestría en Educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional Universidad Pedagógica Nacional Unidad 152 Sede Regional Nezahualcóyotl.
haydeecelso23@gmail.com

Esta ponencia tiene como objetivo general aplicar la disciplina positiva para fortalecer el pensamiento complejo en un grupo de segundo de secundaria, el enfoque se centra en cómo, a través de un ambiente educativo se desarrolla el respeto mutuo, la autorreflexión y la responsabilidad, a través de la comunicación se logra favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas en los estudiantes. Los objetivos secundarios de la investigación son identificar, establecer y valorar los principios de la disciplina positiva y su influencia en el fortalecimiento del pensamiento complejo.

Este enfoque se lleva a cabo en la Escuela Secundaria General 146 "Atlapulco", ubicada en zona urbana considerada de alta marginación económica, en un área que limita entre Cd. Nezahualcóyotl y el municipio de Chimalhuacán en el Estado de México, específicamente en el nivel segundo de secundaria, en sesiones de 50 minutos, tres veces a la semana.

Las actividades estará alineadas con el contenido tecnológico de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), favoreciendo no solo el pensamiento lógico y analítico, sino también el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que contribuyan al crecimiento integral de los estudiantes, a través de este proceso, se busca obtener herramientas efectivas para fomentar en los alumnos una mentalidad abierta, crítica y flexible, para prepararlos para ser responsables y comprometidos con su entorno. Es así como la disciplina positiva promueve valores como el respeto, la responsabilidad, la cooperación, y la empatía, estos valores son fundamentales para el desarrollo del pensamiento complejo, ya que fomentan la capacidad de los estudiantes para considerar diferentes puntos de vista, entender la relación entre causa y efecto, y tomar decisiones fundamentadas.

El pensamiento complejo se define como una forma de abordar la realidad que reconoce la transversalidad, la interconexión entre campos formativos, a diferencia del pensamiento lineal o reduccionista, el pensamiento complejo busca comprender las relaciones entre las partes y el todo, reconociendo que los sistemas son dinámicos y están sujetos a cambios constantes.

Edgar Morin, uno de los principales exponentes del pensamiento complejo, lo describe como una forma de pensar la complejidad, es decir, de abordar los problemas desde una perspectiva que integra diferentes disciplinas y puntos de vista.

Llegando al supuesto que la implementación de la Disciplina Positiva en el aula contribuye al desarrollo del Pensamiento Complejo en los estudiantes, fomentando habilidades de análisis, argumentación y resolución de problemas a

través del diálogo, la tolerancia y el respeto, la conexión se refiere a la importancia de establecer relaciones significativas y positivas con los estudiantes, basadas en la confianza y el afecto, busca fomentar la autoestima y la autoeficacia de los estudiantes, reconociendo sus esfuerzos y logros, buscando soluciones que promuevan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes.

A diferencia de otros enfoques disciplinarios, como el autoritarismo, que se basa en el control y el castigo, o la permisividad, que carece de límites claros, la Disciplina Positiva busca un equilibrio entre la firmeza y la amabilidad. Estudios comparativos han demostrado que la Disciplina Positiva mejora el clima del aula más que los métodos tradicionales, creando un ambiente de aprendizaje más positivo y estimulante, permitiendo que los alumnos desarrollen libremente su carácter y personalidad siempre y cuando respeten los confines de sus obligaciones, responsabilidades, así como el respeto y comprensión en su entorno escolar. Parte del objetivo central de esta propuesta es aplicar la disciplina positiva para fortalecer el pensamiento complejo en un grupo de estudiantes de segundo de secundaria, este enfoque busca no solo mejorar el ambiente emocional y social del aula, sino también potenciar las habilidades cognitivas de los estudiantes, de modo que puedan reflexionar sobre situaciones de manera crítica y creativa.

Esta metodología, desarrollada por la psicóloga Jane Nelsen busca no solo enseñar a los estudiantes las normas y valores, sino también guiarlos en el desarrollo de competencias emocionales y sociales que les permitan tomar decisiones responsables y efectivas en su vida diaria, se desarrolla dentro del aula la disciplina positiva enfoque pedagógico basado en el respeto mutuo, la empatía, y la promoción de conductas proactivas, más que punitivas, es un enfoque que considera a los estudiantes como actores activos en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo, promoviendo su autorregulación emocional y su capacidad para resolver conflictos de manera constructiva.

A lo largo de esta ponencia se busca también identificar, establecer y valorar los principios de la disciplina positiva como una herramienta que puede fortalecer el pensamiento complejo, en este supuesto los objetivos específicos son:

- Identificar las bases de la disciplina positiva y su aplicación en el aula de secundaria.

- Establecer cómo estos principios pueden ser aplicados para mejorar el clima emocional en el aula, favoreciendo una mejor disposición para el aprendizaje y la colaboración.
- Valorar los resultados de su implementación, tanto en el desarrollo emocional y social de los estudiantes como en su capacidad para abordar problemas de manera compleja.

En prioritario se trabajará actividades lúdicas que establezcan un ambiente de respeto mutuo, los estudiantes participarán en actividades que les permitan identificar sus emociones y las de sus compañeros, y establecer normas de convivencia basadas en el respeto, la empatía y la colaboración, durante esta actividad, se fomentará el desarrollo de la escucha activa y la reflexión sobre cómo las emociones afectan las decisiones y las relaciones interpersonales, se centrará en la resolución de conflictos de manera pacífica y reflexiva, se fomentará la colaboración en grupo, donde los estudiantes deberán de aplicar el pensamiento complejo.

La implementación de la Disciplina Positiva enfrenta varios obstáculos, incluyendo la resistencia al cambio por parte de docentes, estudiantes o padres; la falta de capacitación adecuada para los docentes; y las limitaciones de tiempo y recursos. La resistencia al cambio puede manifestarse de diferentes maneras, como la incredulidad en la efectividad del enfoque, la dificultad para abandonar los métodos disciplinarios tradicionales o el temor a perder el control del aula. Para superar esta resistencia, es importante comunicar claramente los beneficios de la Disciplina Positiva, proporcionar ejemplos concretos de su aplicación y ofrecer apoyo y acompañamiento a los docentes en el proceso de transición

Los resultados parciales obtenidos hasta la fecha permiten identificar avances significativos en varias áreas clave de desarrollo, un avance en su habilidad para analizar problemas, identificar causas y consecuencias, y considerar diferentes soluciones antes de tomar decisiones, la intervención también ha logrado fortalecer la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo y colaborar en la resolución de problemas, una habilidad clave para el desarrollo integral de los jóvenes en su educación básica.

Un aspecto que destacó fue la disminución de comportamientos disruptivos, lo que refleja que, al aplicar los principios de la disciplina positiva, los estudiantes se sintieron más respetados y motivados para participar activamente en

su proceso de aprendizaje, también se observó el aumento en la participación en las actividades, los estudiantes parecen sentirse más seguros al compartir sus ideas y expresar sus emociones sin temor a ser juzgados y aunque existe alumnos que siguen sin respetar íntegramente los acuerdos de convivencia, se ha logrado una mejoría en su conducta en comparación a los resultados obtenidos en el primer diagnostico escolar.

Uno de los primeros resultados observables fue una mejora en el clima emocional dentro del aula, a través de la aplicación de la disciplina positiva, se estableció un ambiente basado en el respeto mutuo, la empatía y la colaboración, en las primeras sesiones, los estudiantes mostraron una actitud menos abierta hacia el establecimiento de normas de convivencia, reglamentos, acuerdos ahora han comenzaron a valorar la importancia de gestionar sus emociones de manera constructiva.

El ambiente emocionalmente seguro y respetuoso creado a través de la disciplina positiva permitió que los estudiantes se involucraran más profundamente en las actividades cognitivas, mejorando sus habilidades de reflexión crítica y colaboración, los resultados evidencian que, al integrar la disciplina positiva con enfoques pedagógicos que promuevan el pensamiento complejo, es posible lograr una educación más integral, en la que los estudiantes no solo aprenden contenidos académicos, sino también a reflexionar sobre sus emociones y decisiones, y a enfrentar los desafíos de manera crítica y responsable.

En cuanto al fortalecimiento del pensamiento complejo, los resultados han sido graduales pero alentadores, a través de las actividades diseñadas para promover la reflexión crítica y el análisis profundo, los estudiantes han comenzado a mejorar su capacidad para analizar problemas desde diversas perspectivas y considerar múltiples soluciones antes de tomar decisiones. Sin embargo, aunque hubo avances, algunos estudiantes todavía requieren más tiempo para integrar estos enfoques de manera natural en sus interacciones cotidianas, lo que sugiere que el proceso de desarrollo del pensamiento complejo es progresivo y requiere refuerzo constante.

Los resultados parciales obtenidos indican que la intervención está en camino de lograr sus objetivos de fortalecer el pensamiento complejo y la gestión emocional de los estudiantes, a medida que avancen las semanas, se continuará implementando estrategias que refuercen la reflexión crítica, el análisis de problemas complejos y la resolución colaborativa de conflictos, se pretende seguir

evaluando y ajustando las actividades para garantizar que todos los estudiantes puedan desarrollar estas competencias de manera efectiva.

Referencias

Nelsen, J. (2006). *Disciplina positiva: Un enfoque educativo para educadores y padres*. Editorial Kairós.

Morin, E. (2005). *La mente bien ordenada: Reflexiones sobre el pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

Bergman, A., & Nelsen, J. (2015). The effectiveness of positive discipline in fostering emotional intelligence and complex thinking skills in adolescents. *Journal of Educational Psychology. (Faltan volumen, número y páginas; incluir si se tiene acceso)*.

García, R., & Pérez, S. (2019). El pensamiento complejo como herramienta para la educación secundaria: Integrando emociones y cognición. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *24*(78), 137–156.

Morin, E. (2008). El pensamiento complejo: Una estrategia para la educación del siglo XXI. En *Educación y pensamiento complejo* (pp. 45–61). Editorial Libros del Zorzal.

Cortés, A., & Rodríguez, M. (2017). Disciplina positiva y su impacto en la educación secundaria. En *Enfoques pedagógicos para la enseñanza secundaria* (pp. 123–144). Editorial UAM.

Hernández, J. A., Rivera, F., & Valerio, R. (2023). El pensamiento complejo como una propuesta para la formación inicial: El caso de la UPN 152 Sede Regional Nezahualcóyotl. En *Memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa 2023*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Hernández, J. (2022). El pensamiento complejo para mejorar la comprensión lectora en educación superior. *Revista SEIEM Cerca de ti*, *18*(50), julio–septiembre.

La invisibilidad de la violencia hacia los docentes de educación especial y sus consecuencias laborales en los CAM del Estado de Hidalgo*

*Melanie Ibeth Zamudio Mera***

Resumen

La violencia dentro del ámbito educativo se ha convertido en una problemática que ha afectado a múltiples miembros de la comunidad escolar, afectando a alumnos como a docentes por igual, sin embargo, existen sectores y realidades que muchas veces se ve estandarizada la violencia como que puede vivir los agentes de la educación. La presente ponencia pretende demostrar los tipos de violencia que pueden experimentar los docentes de educación especial, que laboran activamente en los CAM, del estado de Hidalgo, por parte de las madres de familia de los alumnos que atienden, desde: física, psicológica y patrimonial.

Se dará una introducción de violencia, las características de la misma, dentro del escenario de CAM (Centro de Atención Múltiple), y cómo este ejercicio puede estar dirigido hacia los docentes por parte de las madres de familia de este grupo en específico, entendiendo las características de las mismas, la naturalidad de su duelo y como este mismo puede verse traducido en ejercicios de violencia hacia los servidores de la educación.

Se anunciará los avances del proyecto de investigación, desde la construcción del estado del conocimiento, preguntas de investigación y objetivos, así como la revisión teórica y metodológica del proyecto. Finalmente se subrayó la necesidad de generar investigaciones que ayuden a concientizar la importancia de analizar al docente como sujeto violentado, con mayor hincapié en los

* Línea temática: convivencia, prácticas pedagógicas y creación de ambientes inclusivos para el aprendizaje.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en educación, segundo cuatrimestre. Instituto de Estudios Superiores de Progreso de Obregón, Hidalgo.
melaniemerazamudio22@gmail.com

docentes de educación especial, pues en este sector específico donde carece de información.

Palabras clave: violencia, convivencia escolar, educación especial.

Introducción

Ser docente en la actualidad es una labor compleja, nos encontramos frente a una sociedad llena de cambios, donde los contextos en los que interactuamos, poco a poco demandan múltiples habilidades que un maestro debería responder, ante situaciones emergentes de la sociedad. Sin embargo, cuando estos ejercicios no se logran en su totalidad, tienden a responsabilizar al docente por ser "insuficiente" ante su labor o carecer de saberes. Las constantes demandas, la carga de trabajo, los sueldos y el constante de su práctica, se traducen como ejercicios violentos que poco a poco desgastan al docente.

En México, uno de los problemas que ha tenido mayor impacto, se trata del incremento de los casos de violencia escolar, esto se refuerza con el aporte de Martínez Huerta (2023) quien nos menciona que en el sector educativo "La violencia en México, se ha intensificado en los años afectando la dimensión social de la escuela" (pág. 8)

La violencia se trata de un ejercicio de poder, desde la construcción social, debemos entender que este tema se puede ver representado en múltiples áreas de nuestra vida y que la escuela no es ajena a los ejercicios violentos. Casi siempre se ha analizado la violencia desde la perspectiva del alumno y dirigido entre iguales, pero se deja de lado que esta situación puede afectar a todos los miembros de la comunidad escolar. Los docentes no son solo sujetos que pueden generar violencia, si no también recibirla y que muchas veces se ve estandarizada o minimizados los actos en su contra, sin embargo, no por ello significa que no exista la problemática.

Y que, si lo trasladamos a un escenario poco explorado, podremos ser más conscientes de las vivencias y realidades que existen, dentro del marco de la educación inclusiva, la violencia que viven los docentes de educación especial es un tema que requiere visibilidad y análisis.

Hablamos de docentes que laboran activamente en los CAM (Centro de Atención Múltiple), que atienden específicamente a la escolarización de un sector de población con discapacidad, un sector del cual las producciones donde plasmen las problemáticas que pueden llegar a sufrir son carentes.

Con la finalidad de la construcción del estado del conocimiento, para de esta manera poder seleccionar las vertientes que nos ayuden a contextualizar de manera clara del proyecto de investigación, entre ellas se pudo analizar artículos que hablen directamente de la violencia bajo la mirada de múltiples autores en los contextos mexicanos, siendo una concepción evolutiva, se mencionan los tipos de violencia, clasificaciones, características de los CAM, docentes y de padres, madres de familia o personas tutoras, que nos ayuden a comprender la naturalidad de la problemática, con el objetivo de la comprensión y el análisis.

Dicho proyecto de investigación presenta el objetivo general: "Analizar los ejercicios de violencia y las consecuencias en la vida personal, que sufren los docentes de educación especial, por parte de los padres de familia en los CAM números 1 y 2. de Pachuca de Soto, Hgo. ciclo escolar 2025-2026, mediante el análisis de datos obtenidos en entrevistas"

Se presenta la pregunta de investigación: ¿Cómo se vive la estandarización de la invisibilidad de la violencia hacia los docentes de educación especial, por parte de los padres de familia en los CAM números 1 y 2, de Pachuca de Soto, en el estado de Hidalgo, durante el ciclo escolar 2025-2026?

Dicha pregunta de investigación a su vez se sustenta con la elaboración de supuestos de investigación.

Supuestos de investigación

1. Al estado no le preocupa la salud emocional y mental de los docentes de educación especial, aun cuando estos pueden desarrollar estrés crónico laboral, debido a su excesiva carga de trabajo, y el impacto negativo en su vida, ya que no se cuenta con capacitación o acompañamiento psicológico.
2. Se revictimiza a los docentes de educación especial, por los golpes, insultos y amenazas, que llegan a sufrir ya sea por parte de los alumnos con discapacidades o por parte de los padres de familia de los mismos, aun cuando ponen en riesgo su integridad personal, y no se le reconoce como sujeto violentado, culpándolo de las situaciones que lleguen a presenciar.

Desarrollo

La práctica de violencia ha sido un ejercicio de valor desde los inicios en la construcción social humana, nos encontraremos que se trata meramente de un empleo de poder, para consolidar el liderazgo, irrumpiendo la cultura de la paz.

Si bien la construcción del concepto sobre violencia es muy compleja, ya que no se conoce con exactitud cuándo o dónde ocurrieron los primeros abusos, si podemos analizar los elementos que han ayudado a la construcción del concepto que conocemos hoy en día.

Sin embargo, también vale la pena puntualizar y analizar la perspectiva en la construcción de poder, la conceptualización de Michel Foucault, quien es nos habla sobre los ejercicios de poder, en sus múltiples obras, para entender la construcción de las jerarquías, el poder, el castigo y la violencia, entre otros conceptos indispensables en la comprensión de las construcciones sociales, y los ejercicios que empleamos.

Si analizamos el libro de "Vigilar y castigar" de Foucault, en donde menciona que la violencia corporal es como "un juego desequilibrado de fuerzas, un ceremonial esmerado" (Foucault, 1975, pág. 47).

Es en este sentido que debemos considerar a las escuelas como un centro donde a su vez también se rige cierto poder entre los alumnos, teniendo práctica que nos menciona Foucault, como la imposición del rol docente, los castigos y sanciones, como el uso de reglamentos, siendo una comparativa de los ejercicios de violencia.

Es entonces que debemos reconocer de qué se trata la violencia, se retoma la triangulación de Johan Galtung, mencionada en múltiples artículos del análisis de estos ejercicios en el sector educativo.

Dentro del análisis de Mohamed, retoma la concepción de violencia, bajo la mirada de Galtung, en donde se define como:

> El tipo de interacción entre sujetos que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, provocan o amenazan con hacer daño o sometimiento grave (físico, sexual, verbal o psicológico) a un individuo o a una colectividad (Galtung, 1998, p. 15 como se citó en Mohamed & Shamly, 2017)

Para la descripción de cada tipo de violencia que nos menciona Galtung, se trata de la relación similar a un iceberg para comprender el método de poder. Encontraremos que el primer tipo de violencia que menciona, se trataría de la violencia directa (como aquella visible, consolidándose como conductas verbales, físicas negativas, y patrimoniales que empiezan a atentar contra la integridad del docente, es en esta categoría donde podemos observar, robos, golpes, violencia verbal o psicológica, violencia patrimonial hacia las pertenencias o daño de la propiedad ajena).

Violencia cultural (arraigados directamente con la cultura en la cual se desarrolla el sujeto, donde el uso del lenguaje, apodos, símbolos e ideologías juegan un papel fundamental en el desarrollo de la violencia).

Finalmente nos encontraremos con la violencia estructural (la describiremos como menos visible, entrando los factores externos del sujeto, entre ellos la exclusión, la marginación y discriminación) (Gómez Pérez & Hernández Barrera, 2015, pág. 9)

Para entender entonces el parámetro de la educación inclusiva, es necesario conocer en específico hacía que sector poblacional está dirigido, de esta manera podremos analizar el rol de los docentes de educación especial. Entendemos que los docentes de educación especial, serán aquellos profesionales que se dedican al desarrollo educativo de personas que tengan alguna discapacidad, sin embargo, debemos entender la contextualización sobre lo que se considera como discapacidad, sobre a los cuales se les denomina "normales".

La discapacidad al igual que la violencia y como muchos otros, se trata de un concepto que ha evolucionado con el pasar de los tiempos, teniendo una reestructuración en sus parámetros, desde los sociales hasta los biológicos.

De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México, dentro de la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo", encontramos entonces que la discapacidad es:

> Un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras, debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2020, pág. 10)

Si hablamos de la contextualización donde se desempeñan los docentes de educación especial, encontraremos que, en México, la institución que brinda

los servicios son los CAM (Centro de Atención Múltiple), de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) "se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares" (párr. 4).

Algunas de estas discapacidades pueden ser "intelectual, visual (ceguera, baja visión), auditiva (sordera, hipoacusia), motriz, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo" (Peña Gil, Olmedo Hernández, & Pérez López, 2017)

En el marco normativo de una educación inclusiva, estos centros de educación compilan "Educación Inicial, Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y se promueve la Formación para la Vida y el Trabajo de jóvenes entre 15 y 22 años de edad a través del desarrollo de competencias laborales" (Secretaria de Educación Pública, 2024, párr. 4-5)

Si hablamos de las madres de familia, fungen el papel, no solo del seno familiar, sino que en su mayoría se adjudican el cuidado completo de sus hijos que tengan alguna discapacidad. El rol femenino que tiene las mujeres en las familias, las hace ser sujetos del cuidado del hogar y de los hijos, siendo una concepción histórica, sin embargo, cuando llegan a concebir algún hijo con discapacidad, en múltiples ocasiones suelen cargar con sentimientos de culpa, se ven frustradas, relacionándolo con un castigo divino, siendo este uno de los parámetros donde inician los desafíos de una familia con algún miembro con discapacidad.

Debido a este y múltiples factores que las encamina directamente en el cuidado del desarrollo de sus hijos, las madres de familia, empiezan a desarrollar no solo la empatía hacia sus hijos, sino también el instinto de sobreprotección hacia los mismos, donde existe constantemente la incertidumbre del ¿Qué pasará cuando yo no esté?, influyendo directamente no solo en el desarrollo personal de la familia, si no en los proyectos de vida del mismo niño.

Se consolida el cuidado en donde la madre de familia, decide cuales son las habilidades que debe adquirir el niño y cuales deben reservarse para asegurar su integridad, son muchos los padres sobreprotectores que no creen en las posibilidades de sus hijos, mirándolos como eternos niños, impidiendo su vivencia en actividades de la vida diaria, de ocio, recreación y uso del tiempo libre. (Duran 2014 como se citó en Gallegos, 2017)

Una vez analizados y mencionados nuestros aportes teóricos es indispensable a su vez, enunciar la metodología, como se presentó en el objetivo general, se busca el análisis de los ejercicios de violencia hacia docentes que laboran en los CAM, comprendiendo las causas y consecuencias que pueden llegar a tener los docentes que laboran en dichos lugares, generando un impacto personal y laboral.

Como el enfoque es la interpretación de textos, entrevistas con el objetivo de realzar los significados a través del contexto y la perspectiva de los investigadores, se aplicará el enfoque hermenéutico.

El enfoque hermenéutico recordemos que se basará en el análisis interpretativo de la realidad y de los datos recabados sin intervenir directamente en el objeto, donde se requiere la recopilación de datos y el análisis que busque una justificación, basada en teoría fundamentada, generando una dinámica entre hechos e interpretación, viéndola como un ciclo interpretativo, el enfoque "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 7)

Se seleccionará a las madres, padres o personas tutoras de familia, pidiendo su participación de forma voluntaria, con el objetivo de que nos narran algunas problemáticas o deficiencias que han identificado en el ejercicio de la práctica docente, del maestro(a) que atiende a sus hijos, siendo en este discurso la interpretación sobre algunos ejercicios de violencia sobre los docentes.

Dentro de la etapa de elaboración de las entrevistas, mismas a través de pilotaje fueron implementadas hacia una madre de familia de un CAM diferente a los seleccionados, vía telefónica en marzo de 2025, con el objetivo de pulir las preguntas de investigación, en donde se detectaron categorías de análisis; Como el duelo de las madres de familia, e incluso relatos de violencia entre padres y hacia docentes, cuestionado la práctica de los mismos, frente a la atención de niños con discapacidad.

Consideraciones finales

Después del análisis entonces, entenderemos que las madres de familia fungen un papel indispensable en el desarrollo académico y personal de sus hijos, en la búsqueda del autocuidado, condicionando las acciones que deberían hacer, involucrándose directamente en la educación de sus hijos, en ciertos puntos

restándoles autonomía a los docentes que las atienden, tomando actitudes de exigencia sobre los resultados que deben tener el personal educativo hacia con ellas.

Como ya se había mencionado, al ser ellas las principales cuidadoras de sus hijos, su principal característica de este grupo, es que se encuentran a las afueras de los CAM, esperando a sus hijos, siendo estos momentos donde pueden socializar los hechos que viven dentro, las quejas, rumores o vivencias que se alejan de la realidad, en su mayoría como crítica hacia los docentes de educación especial y cuando no se cumplen las demandas, en casos extremos pueden ejercer violencia verbal, física o patrimonial, e incluso se relata que cuando sus hijos tienen a culminar los estudios que los centros ofrecen hasta la edad adulta, muchas de ellas niegan esta realidad, buscando consolidar la escolarización de sus hijos por un par de años más, debido al miedo y la incertidumbre que les causa atender a sus hijos de manera completa.

Es por ello que entendemos que el escenario escolar, juega en parte una realidad donde las madres encuentran consuelo y descanso de su labor maternal, sin embargo, en otras realidades, algunas madres suelen estar en el acompañamiento de sus hijos incluso dentro del aula, para asegurarse del cuidado de ellos.

Se sugiere continuar con la línea de investigación a través del análisis del trabajo en campo, analizando a profundidad las entrevistas hacia docentes y madres de familia.

Referencias

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2020). *La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.* Ciudad de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* París: Siglo XXI Editores.

Gallegos, M. M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. *Alteridad.*, 20-32.

Gómez Pérez, A., & Hernández Barrera, S. (2015). *Violencia hacia docentes: La otra cara de la violencia escolar.* Chihuahua: XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación.* México: McGRAW-HILL.

Martínez Huerta, G. (2023). Convivencia familiar de niños de primaria, en Temoaya Estado de México y su influencia en conductas violentas a los profesores. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz*, 1-15.

Mohamed, F., & Shamly, E. (2017). Conversación en la catedral de Mario Vargas Llosa y el triángulo de violencia de Johan Galtung. *Candil*, 1-34.

Peña Gil, D., Olmedo Hernández, N. S., & Pérez López, C. G. (2017). Intervención psicopedagógica para niños que asisten a un CAM y presentan trastorno del espectro autista. *Congreso Nacional de Investigación Educativa XIV*, 10.

Secretaria de Educación Pública. (2024). *Educación especial*. Obtenido de Educación especial: https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html#:~:text=Centro%20de%20Atenci%C3%B3n%20M%C3%BAltiple%20(CAM)&text=Educaci%C3%B3n%20Inicial%2C%20Educaci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20

Violencia de género hacia docentes hombres de una universidad del Estado de México*

*Zayra Guadalupe Gutiérrez Bernal***

Resumen

La violencia de género se ha convertido en una de las problemáticas que mayor preocupación causa debido a que en los últimos años se ha incrementado el número de denuncias por este motivo, contribuyendo al miedo y al pánico social en diversos espacios de convivencia. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones se han centrado en la mujer como víctima gracias a que la mayoría de denuncias provienen de mujeres, dejando de lado que existen grandes vacíos respecto a la violencia que experimentan los hombres por razones de género y los efectos que está tiene en la construcción de la masculinidad, especialmente en las Instituciones de Educación Superior (IES). Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar la subjetividad de los docentes hombres sobre el abordaje y afrontamiento de la violencia de género en una universidad pública ubicada en el Estado de México. Consiste en una investigación cualitativa que parte del enfoque fenomenológico y cuenta con la participación de docentes hombres de diferentes espacios universitarios para la realización de entrevistas a profundidad que contribuyen al análisis de categorías y significados, que a su vez promueven el desarrollo de nuevas perspectivas de abordaje de la violencia de género.

Palabras clave: violencia de género, docente, hombre.

* Línea temática: violencia de género. Violencia por motivos de género y contra las mujeres. Masculinidades y violencia. Diversidad sexogenérica y violencia.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Psicología, segundo semestre. Universidad Autónoma del Estado de México.
zaygu4@gmail.com

Introducción

Cada vez es más frecuente escuchar sobre violencia de género, ya sea en la escuela, el trabajo, la calle, a través de la televisión, el internet o cualquier otro medio de comunicación, ya sea de manera formal o informal. La sociedad ha comenzado a dar importancia a la atención y erradicación de esta problemática a través de diferentes estrategias y acciones, sin embargo, estas no siempre llegan a la concientización de la población normalizando el rezago en la prevención y la prevalencia de la violencia. Además, se ha incrementado el pánico social ya que, como apunta Paz Rada (2013), el miedo y la inseguridad se han convertido en el estado natural de las personas y han invadido las prácticas cotidianas de hombres y mujeres, asumiendo que el ser humano es enemigo de sí mismo y dando paso a la lucha, el recelo, el extrañamiento, la duda, el distanciamiento y el peligro constante.

Esta situación ha alcanzado a las instituciones y las respuestas que brindan las instancias responsables de la atención a la violencia de género, las defensorías de derechos humanos y las propias instituciones educativas han privilegiado la escucha femenina, dejando en un rol secundario a aquellos que tradicionalmente poseían voz, por lo que generalmente su abordaje se limita a la violencia contra mujeres y niñas, mientras que a los hombres se les mira prioritariamente como agresores, esto a pesar de que diversas organizaciones como la Organización de Naciones Unidas (2023) definen la violencia de género como aquellos actos dañinos que pueden afectar a una persona o grupo por razones de género y que tiene como origen la desigualdad, el abuso de poder y las normas dañinas, sin especificar si quien recibe la agresión o la ejecuta pertenece a un determinado género.

Como consecuencia el abordaje de la violencia de género en las instituciones se ha centrado en la creación de normas, actividades, programas o protocolos para su erradicación, por lo que existe un gran número de protocolos o guías que, como señala Martín (2020), suelen regular superficialmente la atención a las víctimas, pero no contemplan estrategias para la reparación de daños, la evaluación y seguimiento de los casos, ni tampoco se contempla la prevención ni la reinserción social de los agresores, trasladando el poder entre víctimas y victimarios.

Esta tendencia continúa reforzando la normalización de la negación de la vulnerabilidad masculina, ya que incluso entre los mismos hombres existen có-

digos de honra, el deseo de la demostración de la masculinidad, la censura y la humillación, los cuales son mayores si la agresión proviene de una mujer o alguien "inferior". Además, la violencia experimentada por los hombres suele ser equiparada a otros tipos de violencia o es vista como un motivo de vergüenza, se les resta credibilidad a las víctimas o se niega su existencia, por lo que en la mayoría de los casos no existe una denuncia (Instituto Mexicano de la Juventud, 2017).

Por ende, poco se habla respecto a los riesgos a los que están expuestos los hombres adultos por el hecho de ser hombres, por ejemplo, el acoso y la violencia sexual que de acuerdo con la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) si es menor que en el caso de las mujeres, pero esto no significa que sea inexisten y requiere ser prevenida y atendida urgentemente (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2024). Lo mismo ocurre con otras manifestaciones de violencia por motivos de género, tales como el negarles la participación en programas sociales o académicos diseñados ahora como "prioritarios para mujeres", la menor difusión de campañas de salud, por ejemplo el caso de la prevención del cáncer de próstata o el cáncer de mama en varones, limitar su participación en espacios relativos a los estudios de género, etc.

Tomando en consideración que la violencia de género está presente en diversos contextos y la universidad es uno de ellos, este espacio también debe ser estudiado ya que todos los integrantes de la comunidad están expuestos a agresiones, dado que a pesar de que generalmente se habla del ejercicio desigual del poder entre hombres y mujeres, así como entre docentes y estudiantes, actualmente se sabe que los profesores y profesoras pueden sufrir agresiones por parte de otros actores educativos, ya sea personal académico, personal administrativo, estudiantes o la sociedad en general, tanto de forma directa como simbólica (Gamboa, Ortiz & Muñoz, 2017; Avendaño, Linares & Morales, 2021).

Se debe añadir que las condiciones del trabajo docente en muchos casos son precarias, contribuyendo a la normalización de la violencia, dado que a través de los bajos salarios, la inestabilidad económica y laboral, la carga de trabajo, la escasez de recursos, los cambios en la relación profesor-alumno, el descenso de la valoración social del profesor, el aumento en las contradicciones en el ejercicio de la docencia, entre otras cosas, someten a los docentes, ya que de no aceptar estas condiciones son expulsados y privados de un trabajo decente, por lo que pierden la voz y se convierten en esclavos, sin dignidad y sin la capacidad

de denunciar (Antunes, 2018; Cabrera, 2022), situación que se agravada por factores como el género.

Desarrollo

Ante este panorama es necesario continuar con la investigación sobre esta problemática por lo cual esta investigación tiene como propósito analizar la subjetividad de los docentes hombres sobre el abordaje y afrontamiento de la violencia de género en una universidad pública ubicada en el Estado de México.

Entre las preguntas de investigación destacan las siguientes:

- ¿Cómo se ha modificado el ejercicio de la violencia de género a partir de su abordaje y la implementación de estrategias para su afrontamiento dentro de la institución seleccionada?
- ¿Cómo perciben y vivencian su masculinidad los docentes ante el abordaje de la violencia de género al interior de la institución seleccionada?

Para el desarrollo de la investigación se emplea un diseño fenomenológico que contribuye a explorar, describir y comprender las experiencias de los participantes. Además, se utiliza la entrevista a profundidad para la recolección de información y su análisis se efectuará a través de la codificación y categorización de datos tomando en consideración las unidades de significado para generar categorías, temas y patrones, detectando citas o unidades clave. Los participantes son personas de sexo masculino, independientemente de su orientación sexual, edad y antigüedad, pertenecientes al personal académico que ejercen la docencia o investigación en las facultades de Ciencias Agrícolas, Enfermería y Obstetricia, Ingeniería y Odontología.

Entre las ventajas de esta metodología se puede señalar que, al ser un tema relativamente novedoso, contribuye a la identificación de categorías de análisis y al planteamiento de nuevos cuestionamientos respecto a la forma en que se ha abordado la violencia de género y los posibles riesgos que esta implica, dado que hasta ahora se ha dejado de lado que los hombres también pueden ser vulnerables y estar expuestos a agresiones por razones de género.

Consideraciones finales

El desarrollo de esta investigación permite plantear nuevos cuestionamientos respecto a la actual forma en que se ha abordado la violencia de género y sus desventajas, debido a que hasta el momento la mayoría de los estudios sobre el tema tienden a visualizarla como la violencia contra la mujer, por lo que dejan de lado a otros sectores de la población que también pueden ser vulnerables, tal como los hombres o las personas de identidad no binaria. Al respecto, se debe resaltar que se puede convertir en un punto de referencia para la toma de decisiones y el desarrollo de políticas públicas, debido a que la violencia de género afecta a todos los sectores de la población y se deben generar estrategias para su prevención y erradicación, las cuales no signifiquen generar nuevas formas de violencia.

Referencias

Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão. O novo proletariado de serviços na era digital*. Boitempo editorial.

Avendaño, W., Linares, M. & Morales, M. (2021). Violencia simbólica en instituciones de educación superior. Experiencia de docentes en una universidad pública. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 12*(1) 140-164. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497866589006

Cabrera, H. (2022). Elaboración de un instrumento de investigación con el método Delphi. Analizando el estrés y malestar en docentes universitarios. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 13*, e1364. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1364

Gamboa, A., Ortiz, J. & Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. *Psicogente, 20*(37) 89-98. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497555990007

Instituto Mexicano de la Juventud. (2017). *Violencia contra hombres. Una violencia más silenciosa.* https://www.gob.mx/imjuve/articulos/violencia-contra-hombres-una-violencia-mas-silenciosa?idiom=es

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) Segundo trimestre 2024.* https://www.

inegi.org.mx/contenidos/programas/ensu/doc/ensu2024_junio_presentacion_ejecutiva.pdf

Martín, E. (2020). Protocolos de atención a la violencia de género en las universidades públicas en México. ¿Un Traje a la Medida?. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 32*(79), 70-94. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1044

Naciones Unidas. (2023). *La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo.* https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/

Paz Rada, E. (2013). La sociedad del miedo y la inseguridad: La construcción de un modelo político y social penalizando la pobreza y la marginalidad. *Temas Sociales*, (33) 13-34. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152013000100002&lng=es&tlng=es

ÁREA TEMÁTICA 16
MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Diálogos entre la comunalidad y el desarrollo comunitario: un estudio etnográfico en un bachillerato de la Sierra Norte de Puebla*

*Ugalde Ruiz Gabriel***

Resumen

En este texto analizo, desde el enfoque de los modelos culturales (Viñao, 2007; Vesterinen, 2022), el devenir de una preparatoria ubicada en una localidad campesina de la Sierra Norte de Puebla, caracterizada por mantener una población estudiantil de jóvenes nahuas. Lo que se desarrolla aquí, son los resultados parciales de un estudio etnográfico que realicé en el periodo de agosto a diciembre del año 2024. De acuerdo con su fundación, la identidad de los docentes y los aspectos socioculturales de la comunidad en donde se encuentra la escuela, he identificado dos modelos culturales que configuran la cultura escolar de la preparatoria, estos son: el desarrollo comunitario y la comunalidad. El estudio abona a la discusión sobre los derroteros y oportunidades en términos de educación histórica en el marco de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Palabras clave: etnografía, interculturalidad, cultura escolar, bachillerato.

Introducción

En el presente texto expongo los resultados parciales de mi trabajo de grado para el Doctorado en Pedagogía de la FES Aragón/UNAM. El objetivo del

* Línea temática: 16. Experiencias de educación media superior intercultural y comunitaria en contextos rurales.
Porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Pedagogía, 3er semestre, Facultad de Estudios Superiores Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México.
gabriel.ugalde87@gmail.com

proyecto es conocer las experiencias de un grupo de estudiantes nahuas y un profesor de una preparatoria ubicada en la Sierra Norte de Puebla, a partir de la recepción del nuevo currículo de Conciencia histórica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En consecuencia, las preguntas de investigación que dirigen el trabajo se asocian a la identificación de elementos de la cultura escolar y particularmente al manejo de fuentes históricas y otras habilidades del pensamiento histórico. Dados los elementos en los que enmarco el trabajo, mi opción metodológica es la etnografía (Sandoval, 2000).

El aparato teórico del que parto es el enfoque por modelos culturales, proveniente de la antropología cognitiva (Benedict, 1971; Mead, 1973), aunque con ciertas adaptaciones hacia los fenómenos educativos como lo podemos constatar en trabajos de autoras como Bertely (2000), Sandoval (2000), Rockwell (2005), Viñao (2007) y Vesterinen (2022). Desde estas aproximaciones la cultura es entendida como un sistema de ideas y prácticas compartidas por una comunidad que dirige la acción humana, la cual está enmarcada en su propia historicidad y es transmitida socialmente (Viñao, 2007). Ahora bien, la cultura como entendimiento del mundo que da sentido a la existencia puede ser analizada y distribuida sistemáticamente en modelos, lo cual permite observar las formas de agenciamiento, así como la producción y aplicación del conocimiento. En investigación educativa este tipo de sistematización es de vital importancia porque los modelos culturales son intersubjetivos y observables desde la misma interacción donde se producen, comparten y mantienen (Vesterinen, 2022, p.61-62).

Con el fin de tener un panorama general del contexto en donde se ubica el bachillerato y comprender cuál es su influencia en la cultura escolar, además de que el currículo de Conciencia histórica se desarrollará por primera vez en febrero de 2025 en todas las preparatorias del país, dividí los propósitos del trabajo de campo en dos partes. En la primera, de agosto a diciembre de 2024, me dediqué a realizar observaciones y entrevistas a los participantes del estudio para obtener información sobre la historia fundacional del bachillerato y su devenir, así como los modos de gestión, las prácticas escolares, los vínculos comunitarios, la inclusión/exclusión de saberes sociales, y la cultura histórica que se entreteje en las aulas. En una segunda estancia, de febrero a julio de 2025, me dedicaré a realizar pesquisas sobre los aspectos del currículo vivido de Conciencia histórica y su relación con los datos obtenidos en el primer periodo de campo.

De acuerdo con su fundación, la identidad de los docentes y los aspectos socioculturales de la comunidad en donde se encuentra la escuela, he identificado dos modelos culturales que configuran la cultura escolar de la preparatoria, estos son: el desarrollo comunitario y la comunalidad. En los siguientes apartados expongo dichos hallazgos con miras a clarificar aquellas dinámicas institucionales, luchas y tensiones que conviven en el día a día con el currículo, siguiendo una de las máximas de Uwe Flick para la investigación cualitativa: "El propósito no es reducir la complejidad desglosándolo en variables, sino al contrario aumentarla incluyendo el contexto" (2007, p.56). Por razones éticas omito los datos de la institución y modifiqué los nombres de los participantes.

Modelos culturales

Desarrollo comunitario

La década de los noventa en América Latina se caracterizó por un periodo de implementación de reformas políticas, económicas y educativas que apelaban al reconocimiento de la diversidad cultural con miras a ser incluidos al modelo neoliberal. De este modo, aseguraban su apaciguamiento a costa de la asimilación del sistema hegemónico, lo que provocó la reconfiguración de prácticas tradicionales ancestrales y un marcado etnocidio. Catherine Walsh (2010) señala que las políticas de este tipo tienen elocuencia bajo la lógica de la interculturalidad funcional en donde no se cuestionan las reglas del juego, lo que incluye las asimetrías y desigualdades sociales y culturales, para incorporar a los históricamente excluidos (p.77). En consecuencia, prácticas como las lenguas originarias y otros saberes sociales a la larga son desplazados por la lengua nacional y las epistemologías provenientes de la cultura científica occidental. El devenir de la preparatoria en cuestión comparte elementos de la interculturalidad funcional encausada en el modelo de desarrollo comunitario como se muestra en los siguientes párrafos.

La fundación de la preparatoria tuvo lugar en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 en México, con el cual se apostaba por la inversión en la Educación Media Superior para "ofrecer oportunidades de superación individual y comunitaria con principios de equidad y justicia social en el estado de Puebla" (Salinas y Amescua, 2001, p.58). Asimismo, la influencia de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo fue de gran relevancia para que en ese

momento el gobernador Manuel Barlett (quien ocupó el cargo de 1993-1999), se preocupara por fundar los Bachilleratos de Desarrollo Comunitario (BDC), cuya meta sería articular una educación formal con capacitación, perspectiva de género, experiencia de grupo, financiamiento y comercialización para responder a las necesidades de las empresas por medio del capital cultural de los jóvenes (Salinas y Amescua, 2001, p.57).

El trabajo por proyectos comunitarios fue la principal cualidad de los BDC (en el año 2000 los BDC cambiaron a Educación Media Superior a Distancia-EMSAD). El modelo educativo era característico de un bachillerato unitario, es decir, un solo profesor, conocido como Técnico de Desarrollo Comunitario, impartía todas las asignaturas. Para este subsistema el estado contrataba a profesionales con estudios en antropología, informática, física, psicología, veterinaria, u otros similares. No se incluía a normalistas "para evitar la reproducción de un estilo escolarizado tradicional" (Salinas y Amescua, 2001, p.60).

En este caso el Ingeniero Agrónomo Armando Betancourt fue designado por la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla para ocupar el cargo de Técnico de Desarrollo Comunitario y, por lo tanto, fue el primer profesor del bachillerato. Su legado aún continúa, recordado por los habitantes y demás profesores, no sólo por ser el fundador de la escuela, sino por iniciar la tradición, aún vigente, del trabajo por proyectos de producción de alimentos, como son: vinos, licores, mermeladas, embutidos, conservación de carnes, cecina, chorizo y pan.

En diversas entrevistas el papel del Ingeniero destacaba en las anécdotas que me compartían los participantes del estudio. La razón principal fue que la preparatoria funcionó, en esos primeros años, más como un centro de capacitación para el trabajo en preparación de alimentos que una escuela de formación propedéutica y de habilidades para la vida. Dicha línea de trabajo propició nuevas oportunidades de empleo y autoempleo para diversos estudiantes, llegando a fundar sus propias empresas panaderas en la ciudad de Puebla, lo que evidenció la potencialidad del nuevo centro de estudios como plataforma de desarrollo económico y alternativa ante la crisis del campo para los habitantes de la localidad. Sobre esta última cuestión, al preguntarle sobre la importancia de la preparatoria para la comunidad me ilustraba don Sergio (fundador de la EMSAD):

> Sergio: bueno, en mi caso, anteriormente aquí el campo respondía. Actualmente ya trabajos me pongo la gorra porque ya no hay nada, ya no produce el campo, por más abono que le eche usted ya no produce. Ya no hay rendimiento, entonces, ya yo lo veía eso, y yo quería que mis hijos, no tuvieran la misma vida que yo traía. No porque yo no los quería en la casa, sino que quería que ellos fueran diferentes a mí, para eso es la educación.

Los elementos fundacionales también pueden ser descritos como símbolos (Hobsbawm, 2002) dentro de una determinada concepción cultural. La popularidad del Ingeniero, a pesar de que sólo se mantuvo por un año en el bachillerato (1999-2000), trascendió en el tiempo, con el desarrollo de una historia de generación de proyectos escolares que hasta hoy se mantiene vigente. La producción del hongo seta, la milpa, y productos derivados de la zarzamora, son ahora su legado.

Si bien, la formación para el trabajo es el sello de este modelo cultural basado en la realización de proyectos productivos, la comunidad de estudiantes que se suman al mercado de trabajo ha tenido que asimilar los elementos culturales de las poblaciones no indígenas, como la vestimenta, el predominio del español, y el abandono de ciertas prácticas tradicionales con el fin de ser competitivos en los circuitos del capitalismo. Sobre este aspecto, el director escolar del bachillerato me mencionaba que lo importante es asegurar un mejor nivel de vida para las y los jóvenes, en donde puedan salir de su "encapsulamiento", y se conecten al mundo moderno, en una suerte de acto civilizatorio, lo cual puede ser comprendido como la continuación de la interculturalidad funcional.

Comunalidad

Desde la historia de la escolarización, la escuela no sólo se ha presentado como una institución clave para la reproducción del capitalismo (Dussel y Caruso, 1999), sino que en sus aulas se generan interrelaciones entre conocimientos variados en un fenómeno que Gunther Dietz, recuperando a Boaventura de Sousa, llama ecología de saberes (2006, en Dietz, 2023), es decir, una aproximación holística que no niega el conocimiento científico eurocentrado, sino que establece un diálogo con éste a través de otros conocimientos: "los saberes excluidos, silenciados, invisibilizados o exterminados por una falsa idea de homogeneidad" (Dietz, 2023, p.15). En el bachillerato que aquí describo existen

prácticas y saberes que se entrelazan con los aspectos formales administrativos de las políticas educativas, lo cual puede ser definido como comunalidad. Aunque cabe decir que ésta tiene una menor presencia en la institución.

En la preparatoria laboran actualmente tres profesores y dos profesoras, un director y una secretaria, quienes dan seguimiento a una matrícula de entre 150 y 200 estudiantes cada año. Tanto profesores como estudiantes comparten aspectos culturales en común, siendo oriundos de la misma región. Uno muy importante es el conocimiento y valor que se le otorga a la agricultura, técnica que se coloca como una de las principales actividades económicas de los habitantes de los pueblos pertenecientes a la Sierra Norte de Puebla.

En mis indagatorias, al cuestionar cómo había sido su infancia en el pueblo a un grupo de estudiantes de segundo grado, éstos me indicaron que sus recuerdos los remitían a la vida en el campo, sembrando y cosechando junto a sus padres, familiares y vecinos. Asimismo, el director y algunos profesores de la escuela me hablaron sobre la experticia en el manejo de técnicas agrícolas por parte del alumnado. Uno de los maestros comparaba su conocimiento en este ámbito con la comprensión lectora de los jóvenes finlandeses, señalando que el contexto geográfico influía en los aprendizajes y cultura de los estudiantes. En Finlandia, comentaba el profesor, debido al intenso frío que se extiende por meses, los niños buscan formas de pasar el tiempo abrazando la lectura.

Como se puede observar, el profesor reconoce en el manejo de técnicas agrícolas un saber tan digno de respeto como la comprensión lectora. Esta misma impresión es compartida por otros profesores, el director y los estudiantes, quienes fomentan cada año los proyectos de siembra de maíz y frijol en las inmediaciones de la escuela. Los estudiantes están tan comprometidos con esta labor que dentro y fuera de la institución podemos encontrar milpas de maíz, además de otros huertos como calabaza, frijol y alcatraces.

Otro de los rasgos de la comunalidad son las formas de organización política o de gestión que provienen desde abajo, y que ofrecen un contrapeso a las normativas institucionales del poder hegemónico, como lo demuestra el actuar del comité de padres de familia. Éste último, funciona como un mecanismo de vigilancia y gestión escolar, cuyos miembros son elegidos democráticamente en una asamblea en la comunidad. Sus responsabilidades son el manejo de los recursos de las inscripciones de los alumnos para invertirlos en servicios, obras y materiales necesarios para equipar las escuelas. También se encargan de llevar la logística de los eventos conmemorativos por el día de la independencia, la

Revolución Mexicana, Todos Santos, entre otras fechas importantes. Además de su responsabilidad en las conmemoraciones, el comité se encarga de vigilar y reportar las ausencias y/o retardos en la hora de entrada de los maestros.

La participación del comité en la escuela, aunque es reconocida como una instancia oficial por el gobierno del estado de Puebla, ha generado ciertas tensiones alusivas a la administración de los recursos, ya que, por tradición, una suma considerable de éstos son empleados para la compra de alimentos y bebidas durante los festejos conmemorativos y religiosos del pueblo. Asimismo, el seguimiento de asistencia y retardos en relación con el horario de trabajo del profesorado es otra causante que provoca tensiones, ya que éstos últimos sostienen que, con tal vigilancia, el comité abusa de sus atribuciones.

Las peripecias expuestas anteriormente son el resultado de la convergencia de dos lógicas antagónicas. La primera obedece a la burocrática administrativa, en donde las y los profesores se posicionan como servidores públicos adscritos al gobierno, y por lo tanto, sólo admiten la autoridad de sus superiores en la jerarquía institucional; mientras que la segunda, propia de las autoridades y la cultura local, es característica de una concepción territorial comunitaria, en donde las escuelas se colocan como espacios protegidos por las dinámicas locales que reproducen la solidaridad entre sus miembros, similar a la función del *tequio*. Esta situación explica porque los comités de padres de familia (casi siempre representados por mujeres) tienen un trato preferencial en los festejos por las conmemoraciones cívicas y encabezan los desfiles por la Batalla de Puebla, el día de la Independencia de México y la Revolución Mexicana.

Conclusiones

En el desarrollo de este texto describí los elementos de dos modelos culturales con una fuerte presencia en el bachillerato EMSAD en cuestión, los cuales moldean la cultura escolar de la institución, aunque ésta última no se reduce a tal binarismo. Existen otros modelos culturales como el nacionalista o el religioso, que influyen en el actuar cotidiano de estudiantes y maestros, aunque descifrarlos será parte de otro estudio más profundo.

Por lo pronto, el trabajo ejemplifica la compleja trama de significados (Geertz, 2003) que envuelve a las escuelas, las cuales, si bien cambian y adquieren nuevas orientaciones influidas por causalidades internas y externas, también son espacios de tradición, cuyos mitos fundacionales se hacen presentes en

dinámicas cotidianas, modos de gestión y condiciones para el aprendizaje, que se colocan como aciertos o amenazas para el porvenir de una educación histórica en la cual la diversidad de saberes se reconozca como una oportunidad de enriquecimiento educativo y no más como un problema.

De este modo, si uno de los principales propósitos de la Conciencia histórica es la formación ciudadana, el desarrollo comunitario no debe ser el pretexto para excluir los saberes sociales y formas diversas de relacionarse con el medio ambiente y la historia por parte de las y los jóvenes. De igual manera, en aras de una historia con perspectiva de justicia social, la comunalidad debe dar paso a una sociedad de redes de intercambio, en donde los conocimientos sociales y escolares se nutran en lugar de subordinarse unos a otros. El nuevo currículo de la NEM, con ciertas reservas que no caben aquí, representa un primer paso en la consolidación de dicho intento por crear una ecología de saberes (Boaventura de Sousa, 2006; en Dietz, 2023), aunque aún es pronto para constatarlo.

Bibliografía

Benedict, R. (1971). *Patterns of culture.* Columbia: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: PAIDOS .

Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.* Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663344&fecha=02/09/2022#gsc.tab=0

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos, 39(156)*, 192-207.

Dietz, G. (2023). Interculturalidad en la educación. *Educación en movimiento, 2(22)*, 14-22. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/381401616_Interculturalidad_en_la_educacion

Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires: Saberes clave para educadores.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación educativa* . Morata.

Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (págs. 19-40). Madrid: Gedisa.

Hobsbawm, E., & Ranger , T. (2002). *La invensión de la tradicion.* Crítica.

Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas.* Barcelona: Editorial Laia.

Salinas, B., & Porras, L. (2001). Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores. *Perfiles Educativos, 23(91)*, 55-76. México.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.* México: UPN-Plaza Valdés Editores.

Vesterinen, I. (2022). *Orders of History. An Ethnographic Study on History Education and the Enacted Curriculum* . Finnish: University of Jiväskylä.

Viñao, A. (2007). Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teias, 1(2)*, 1-25. Río de Janeiro. Obtenido de https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23855

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En C. Walsh, L. Tapia , & J. Viaña , *Construyendo interculturalidad crítica* (págs. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello .

Tensiones y contribuciones en la formación continua de maestros interculturales bilingües en Ecuador*

*Fausto Tingo Proaño***

Resumen

La presente investigación busca aportar una visión comprensiva de la formación continua desde la propia voz de los maestros EIB y entidades formadoras, así como esclarecer los aportes a la práctica educativa desde la interculturalidad y el pluralismo epistémico. A partir de teorías decoloniales y de la pedagogía crítica se reflexiona sobre la pertinencia sociocultural, lingüística y étnica de la formación continua en contextos de diversidad cultural.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, formación continua, educación intercultural bilingüe, pedagogía crítica y decolonialidad.

Introducción

Ecuador es un país diverso y complejo marcado por la desigualdad social, la exclusión, el racismo y la herencia colonial. A la vez, es un territorio de resistencia y reivindicación de pueblos y nacionalidades indígenas con altos grados de autodeterminación. Dichas tensiones han generado propuestas diferenciales de negociación con el Estado, una naciente con la constitución de 2008 es el paradigma del *Sumak Kawsay* (palabra proveniente del *Kichwa*) o Buen Vivir (traducido al castellano), cuyo modelo social, cultural, político y económico parte de la cosmovisión indígena para repensar otras formas de convivencia circunscritas en lo intercultural, lo plurinacional y la reciprocidad (Acosta, 2013).

* Línea temática: prácticas educativas y política de evaluación en contextos de diversidad. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Doctorado en Ciencias Sociales, línea de investigación "Sociedad y Educación", 7mo trimestre. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
fausto_social@yahoo.es

En ese contexto la educación intercultural bilingüe (EIB) ha jugado un papel relevante no solo como bandera de lucha para una educación propia, sino también como un proyecto político y étnico con capacidad de agencia para transformar las relaciones sociales. Un punto neurálgico para comprender la correspondencia entre educación intercultural bilingüe y la organización indígena es la formación docente. Analizar sus dinámicas, oportunidades y contradicciones, así como el fortalecimiento de sus prácticas educativas, abren vestigios para comprender la reconfiguración de discursos, políticas y acciones en este campo.

En ese vía, a nivel teórico me interesa analizar las tensiones y contribuciones de la formación continua en la práctica educativa de maestros interculturales bilingues desde lo intercultural, lo decolonial y lo técnico instrumental. A nivel práctico explorar cómo la formación continua constituye un medio eficaz para superar la noción credencialista, o a su vez un mecanismo reproductor que ha limitado la participación de docentes interculturales bilingües en los diversos programas formativos. Por último, comprender a mayor detalle experiencias personales de docentes interculturales bilingües para pensar programas formativos con mayor justicia social, equidad, igualdad, pertinencia cultural y lingüística en un marco constitucional plurinacional.

Problematización

Históricamente la formación de maestros interculturales ha tenido apoyos insuficientes, además de ser lenta e inequitativa debido a: los efectos estructurales de acceso, calidad y expansión de lo urbano a lo rural (Schmelkes & Ballesteros, 2020); los discursos, políticas y estrategias de tipo multicultural-neoliberal e interculturalidad funcional (Comboni & Juárez, 2015); los obstáculos en la alfabetización académica, prácticas de discriminación y colonialidad de saber en espacios universitarios citadinos (Martínez & Bustos, 2020); acciones improvisadas, tales como: contratos temporales, mínimos procesos de inducción, contratación de jóvenes bachilleres sin experiencia pedagógica e incorporación formativa bajo modalidades semi escolarizadas y a distancia (Salinas, 2017); la formación educativa dominante y homogeneizante basado en lógicas de poder, capital y mercado no toma en cuanta contextos otros como lo local, lo rural y lo multigrado, lo que se traduce en una oferta insuficiente entre el deber ser (realidad sociocultural) y hacer (ejercicio educativo) de los docentes bilingües

(Rodríguez, Bautista & Servín, 2021); y, la desvalorización de las lenguas indígenas, la falta de innovación educativa que incorpore la interculturalidad y, el mantenimiento de jerarquías entre docentes y estudiantes (Krainer & Guerra, 2016).

En suma, se puede decir: los cambios normativos de política educativa en materia docente han tratado de acomodarse a los diversos escenarios sociopolíticos e históricos, en el cual se exige docentes más competentes, mejor informados, actualizados, perfeccionistas y técnicos-especialistas dispuestos a seguir aprendiendo en escenarios complejos de diversidad sociocultural y lingüística. Además, estos maestros deben subsistir en sistemas meritocráticos, estandarizados y evaluativos que van redefiniendo su carrera profesional en dinámicas de poder, capital y mercado.

Pregunta, objetivo y supuesto de investigación central

Pregunta

¿Cuáles son las tensiones y contribuciones de la formación continua de maestros interculturales bilingües en la parroquia de Cangahua desde las dimensiones de la interculturalidad, la práctica educativa y lo decolonial en el marco actual de políticas de desarrollo profesional docente en Ecuador?

Objetivo

Explicar las tensiones y contribuciones de la formación continua de maestros interculturales bilingües en la parroquia de Cangahua desde las dimensiones de la interculturalidad, la práctica educativa y lo decolonial en el marco actual de política de desarrollo profesional en Ecuador.

Supuesto

La formación continua de maestros interculturales bilingües se configura entre procesos instrumentales y decoloniales convergentes de las tensiones y contribuciones de las políticas educativas de desarrollo profesional del país, así como de las prácticas educativas de la educación intercultural bilingüe.

Desarrollo

Enfoque teórico

Las perspectivas teóricas que guían esta tesis parten de los estudios decoloniales y la pedagogía crítica para comprender los procesos de interculturalidad y su relación con la formación continua y la práctica educativa de maestros bilingües.

Se comprende lo decolonial como proyecto político que interroga las relaciones de dominación del mundo moderno y sus transformaciones contemporáneas atribuidas a un sistema-mundo (Wallestein, 1989), el cual naturaliza estructuras económicas, raciales, étnicas, culturales, epistémicas y lingüísticas. De esta manera subalterniza formas de vida y conocimientos (Lander 2000).

Walsh (2003) explica que las luchas sociales y la memoria colectiva han jugado un papel significativo para abrir un horizonte a lo decolonial, es decir, cambios serpentinos para estar, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido u horizonte (de)colonial del poder; o en términos de Quijano (1988) una racionalidad alternativa para entablar nuevas relaciones de nuestro universo con la subjetividad.

Los estudios decoloniales como opción teórica crítica permiten develar jerarquías y formas de dominación naturalizadas en el campo académico dominante. Particularmente en esta tesis aporta a la comprensión sociohistórica de la educación intercultural bilingüe en Ecuador, cuyo proceso se enmarca en luchas de reivindicación por una educación propia con alto potencial cultural y político intelectualizado desde, para y con los pueblos y nacionalidades indígenas del país.

Asimismo, la interculturalidad requiere explicaciones más profundas sobre los conflictos, contradicciones y contribuciones gestadas en las relaciones de poder entre Estado y sociedad. En ese sentido, se debatirá concepciones de la interculturalidad funcional e interculturalidad crítica en los procesos de formación continua y práctica educativa de maestros interculturales bilingues.

Por otra lado, la EIB y sus demandas encuentran en la pedagogía crítica un aporte teórico para cuestionar el sistema educativo vigente que reproduce la desigualdad, el racismo y el sexismo mediante el etnocentrismo cultural. McLaren (2005) propone el concepto de hibridismo poscolonial como "un tercer espacio que no es cómplice ni de los imperativos desarraigadores de la occidentalización ni de las teorías de un autoctonismo estático, natural y decidido"

(p. 376). Dicha conceptualización permitirá poner en tela de juicio las reconfiguraciones entre las políticas educativas de desarrollo profesional con tinte meritocrático y la apertura a la diversidad de la educación intercultural bilingüe como fenómenos que forman parte de la formación continua en la actualidad.

Enfoque metodológico

Consecuentes con las perspectivas teóricas antes expuestas, esta tesis recurre a métodos cualitativos (Creswell, 2019), como los estudios de casos (Stake, 2007). Se toma como unidades de análisis cuatro instituciones educativas interculturales bilingües de la parroquia Cangahua del Ecuador. La localidad forma parte del cantón Cayambe, el cual es un referente nacional, no solo porque ahí emergió la EIB como alternativa educativa en los años cuarenta del siglo XX, sino porque mantiene procesos educativos relevantes de sobredeterminación, educación propia, espacios escolares comunitarios y pedagogías otras.

El acceso a los participantes se propone a través de un acercamiento preliminar al territorio con actores clave (directivos educativos, coordinadores pedagógicos, maestros, lideres comunitarios y organizaciones de base y autoridades locales de gobiernos descentralizados) para garantizar lo que Maxwell (2019) menciona "negociación de relaciones de investigación", es decir, establecer procesos racionales y flexibles de acercamiento al objeto de estudio, así como reducir aspectos de validez relacionados con el sesgo y la reactividad.

La muestra cualitativa será intencional no probabilística (Patton, 2002) compuesta por diversos participantes, a saber: maestros interculturales bilingües, instituciones formadoras, estudiantes de las instituciones interculturales bilingües, directivos distritales, coordinadores pedagógicos de la EIB, líderes comunitarios y asociaciones de base, autoridades locales de gobiernos autónomos descentralizados y autoridades educativas nacionales relacionadas con las políticas de desarrollo profesional docente.

Se propone como instrumentos de recolección de datos: entrevistas (a profundidad y semiestructuradas), grupos focales y observación parcialmente participante. Donde los diálogos se realizaran a través de tópicos o preguntas generadoras que permitan ir reflexionando en torno al objeto de estudio de interés.

Por último, se propone interpretaciones a partir de la voz de los protagonistas para identificar en estas narrativas las estructuras espacio temporales que les marcan límites pero también en el espacio de la coyuntura donde la inter-

vención de los actores es posible, es decir, se reconoce el lugar de enunciación de los diversos participantes, así como estos se circunscriben en fundamentos y argumentos teóricos desde sus sentidos, significados y comprensiones.

Avances

Al momento se ha trabajado en tres secciones teóricas que permitan situar de mejor manera el objeto de estudio, a saber:

- Un capítulo inicial pone en tensión tres debates globales respecto a la profesionalización de maestros EIB. En este caso se aborda la "la diversidad educativa, la sociedad del conocimiento y la práctica educativa" como discusiones contemporáneas que reestructuran el campo de estudio sobre la formación docente. Para comprender la diversidad educativa se retoma a autores como: Comboni y Juárez (2021), Salinas (2017), Rockwell (2010)) y Villagómez (2019); quienes proponen culturas escolares alternativas sustentadas en lo local y pluralidad cultural, donde la formación de maestros es relevante para el fortalecimiento de una educación propia como la EIB, actualmente presente en las agendas educativas. Luego se retoma los aportes de la sociedad del conocimiento, el cual propone un cambio en la formación docente desde una importa regional. El conocimiento en relación con las sociedades actuales exige a los maestros una constante actividad de formación, profesionalización y aprendizaje para dar respuesta a la realidad educativa. Para autores como Vaillant (2014), Tardif (2004), Aguerrondo (2003), los maestros EIB tienen un triple reto: i) igualar las deudas historias de fortalecimiento de la profesión para funcionar en los actuales sistemas meritocráticos, estandarizados y evaluativos de la profesionalización docente ii) dar un salto al siglo XXI para integrar las competencias globales (por mencionar: habilidades bandas, TIC"s o aprendizaje socioemocional) de las cuales dependen el crecimiento económico y cohesión social; c) integrar conocimientos diversos en contextos de educación común, dominante y hegemónica. Finalmente, el tercer debate refiere a la práctica docente, los discursos posmodernistas han puesto en el centro del aprendizaje al estudiante, y en algunos casos a la comunidad educativa, pero cuando las cosas no funcionan conforme lo planificado el culpable es el maestro que no enseña. Lo que no se cuestiona son las múltiples ac-

tividades que asumen con la profesionalización, donde los temas centrales (como lo pedagógico) son desplazados por la razón instrumental de la gestión educativa. Al menos hay tres desafíos en este campo: : i) la dificultad del docente de acercar la teoría a la práctica; ii) la desvinculación de la formación con la realidad y las necesidades de las y los docentes; iii) la naciente exigencia que la sociedad realiza a las instituciones educativas para que proporcionen una auténtica formación transversal (Perrenoud, 2004 como se citó en Narváez-Yar & Herrera-Pavo, 2020).

- Se propone otro capítulo sobre colonialidad, decolonialidad y educación intercultural bilingüe. Esto permite situar la emergencia de una educación propia como la EIB, en respuesta a los procesos coloniales pasados, latentes y vigentes. Inicia con una discusión de la modernidad y las implicaciones que ha tenido el proyecto colonial de los estados-nación en la educación. Se retoman a autores, tales como: Villoro (1999) y Zibechi (2014), entre otros. Luego se aborda la multiculturalidad e interculturalidad desde una mirada mundial, regional y nacional desde autores como: Comboni y Juárez (2015), Dietz (2017) y Walsh (2005), entre otros. Por último, se ubica la educación intercultural bilingüe en Ecuador como resistencia al entramado histórico de la educación oficial, homogeneizante y civilizatoria; se discute a la EIB como un proyecto epistémico, político y social orientado a la construcción de un estado plurinacional, intercultural y decolonial, donde el maestros es un actor fundamental para dichos medios y fines.
- Otro avance refiere a un capítulo sobre desarrollo profesional docente. Además de trabajar elementos conceptuales y teorías que engloban este campo de estudio con expertos por citar: Desimone et al., (2002), Imbernon (2020) y Vezub (2004), se hace una reconstrucción de cómo se ha dado la formación de maestros EIB en el último siglo en Ecuador, esto para comprender cómo el Estado ecuatoriano ha tratado de gestionar la política de desarrollo profesional docente debido a la impronta que marcó el paso de la vida republicana del siglo XIX a la consolidación de los Estados nacionales en el XX y los trayectos posteriores enmarcados en ideologías conservadoras, liberales, civiles, corporativistas, militares y progresistas hacia el siglo XXI, para ello se recurre a: Aguerrondo & Chiriboga (2023), Luna (2022) y Fabara (2013, 2020).

Consideraciones finales

La investigación se encuentra en trabajo de campo, se espera a finales de este año o inicios del 2026 tener resultados preliminares, por lo tanto en este documento no se integran discusiones ni conclusiones. No obstante, se presenta avances del diseño de investigación, así como un aporte teórico concerniente a la formación de maestros EIB en Ecuador, el cual permite tensionar debates contemporáneos respecto a la profesionalización de maestros en contextos de diversidad educativa, cultural y lingüística.

Referencias

Acosta, A. (2013). *El buen vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos.* Icaria.

Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa. SEP/SEB y N México.

Aguerrondo, I., & Chiriboga, C. (2023). La gestión de la reforma global de la educación en Ecuador. *Cuadernos de Investigación Educativa,* [Número especial]. https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.especial.3388

Comboni, S., & Juárez, J. (2015). La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas. In P. Medina Melgarejo (Ed.), *Pedagogías Insumisas. Movimientos políticos-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 385–418). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centro América, Educación para las Ciencias en Chiapas, A.C.

_____ (2021). Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas. CLASO y UAM- Xochimilco.

Creswell, J. (2019). Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (Third Edit). Sage Publications, Inc.

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K., & Birman, B. F. (2002). Effects of Professional Development on Teachers Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(2), 81–112.

Dietz, G. (2016). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica.

Fabara Garzón, E. (2013). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. In Cuaderno del Contrato Social por la Educación Nro. 8.: Vol. Cuaderno 8. Movimiento Social y Contrato Social por la Educación en el Ecuador. http://contratosocialecuador.org/images/publicaciones/cuadermos/8.pdf

_____ (2020) La formación de docentes a partir del 28 de mayo de 1944. Revista Andina de Educación., 3(1), 20-30. https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.3

Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. Revista Científico Profesional de La Pedagogía y Psicopedagogía, 5, 103–112. https://doi.org/10.2307/40183957

Krainer, A., & Guerra, M. (2016). Interculturalidad y educación: desafíos docentes. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Ecuador FLACSO.

Lander, E. (2000). Crisis civilizatoria: el tiempo se agota. En I. León (Coord.), Sumak Kawsay, Buen Vivir y Cambio Civilizatorio. FEDAEPS

Luna Tamayo, M. (2022). Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930. Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia, 55, 79-110. https://doi.org/10.29078/procesos.v.n55.2022.3148

Martínez Buenabad, E., & Bustos Córdova, R. B. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos citadinos mexicanos. Retos de la educación intercultural. DIDAC, 76(76_JUL-DIC), 14–23. https://doi.org/10.48102/didac.2020.76_jul-dic.23

Maxwell, J. (2019). Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo (Primera ed). Gedisa, S.A.

McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. (Cuarta Edi). Siglo XXI Editores S.A.

Narváez-Yar, K., & Herrera-Pavo, M. (2020). Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017. Perspectiva docente. 593 Digital Publisher CEIT, 5(1), 18–36. https://doi.org/10.33386/593dp.20201.178

Patton, M. Q. (2002). Variety in qualitative inquiry: Theoretical orientations. In Qualitative research and evaluation methods (Third, pp. 75–142). Sage Publications, Inc.

Quijano, A. (1988). Modernidad, identidad y utopía en América Latina. In F. Calderón (Ed.), Imágenes desconocidas: La modernidad en la encrucijada postmoderna (pp. 17–24). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. In N. E. Elichiry (Ed.), Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate (pp. 25-40). Ediciones Manantial

Rodríguez Hernández, B., Bautista Ortiz, M., & Servín Calvillo, O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: una aproximación al contexto veracruzano. Revista de Investigación Educativa de la Rediech, 12, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194

Salinas, G. (2017). Reconfiguración de la profesión docente a partir del ingreso al servicio en educación básica. Los casos de México y Ecuador (Tesis doctoral). UPN.

Schmelkes, S., & Ballesteros, A. D. (2020). Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina - AC.pdf

Stake, R. (2007). Investigación con estudio de casos. Morata.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narea Ediciones.

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. Educar, 30, 55–66. https://doi.org/10.5565/rev/educar.690

Vezub, L. (2004). las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje para su abordaje. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 22, 3-12.

Villagómez, M. S. (2019). Desafíos de la formación del profesorado para la educación intercultural bilingüe. In F. Garcés y R. Bravo (Coord.), Interculturalidad, problemáticas y perspectivas diversas. Abya Yala. Valencia Aguirre, A. C. (2016). ¿Son formativos los cursos de capacitación continua? La perspectiva de los directores y docentes de escuelas primarias de los directores y docentes de escuelas. Diálogos Sobre Educación, 7(12), 1–17. https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.256

Villoro, L. (1999). Estado plural, pluralidad de culturas. Editorial Paidós

Wallestein, I. (1989). Análisis del Sistema Mundo. Una introducción. Siglo XXI Editores.

Walsh, C. (2003). ¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América Latina. In C. Walsh (Ed.), Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos y sobre la región Andina (pp. 11–28). Abya Yala y Universidad Andina Simón Bolívar.

Zibechi, R. (2014). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Editorial Quimantú.

Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya y desplazamiento en estudiantes de bachillerato: su relación con "contextos interculturales"*

*Hugo René Ballado Poot***

Resumen

El presente estudio versa sobre los avances de investigación respecto a las actitudes lingüísticas de estudiantes de preparatoria respecto a la lengua maya y la situación de desplazamiento o sustitución de la lengua en el espacio escolar. Este trabajo pretende analizar las actitudes lingüísticas de los estudiantes de nivel medio superior y las consecuencias a nivel social y lingüístico que traen consigo las diferentes -nuevas- situaciones entre una muestra de adolescentes. Las actitudes se estudian a través del método directo por su factibilidad para este acercamiento a su análisis en Tihosuco, Quintana Roo, en la zona maya del estado, que esboce un primer análisis del objeto de estudio en el contexto sociolingüístico de la localidad.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, desplazamiento lingüístico, sociolingüística, método directo, bachillerato.

Introducción

Este documento presenta un trabajo de investigación en desarrollo que se realiza entre noviembre de 2024 y abril de 2025 en la comunidad de Tihosuco, Quintana Roo respecto a las actitudes lingüísticas de estudiantes de bachillerato respecto a la lengua maya. Este trabajo se enmarca en el estudio de la sociolingüística como un campo disciplinar que devela formas de interpretar la

* Línea temática: diversidad lingüística, educación indígena bilingüe y plurilingüismo. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Educación Intercultural, segundo semestre. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.
hugo.ballado@uimqroo.edu.mx

realidad social y la realidad lingüística desde un campo pragmático, discursivo y teórico de la lingüística (Labov: 1978, 1983), discutido también por Fishman (1979) quien acuñó que la teoría se encuadra en las valoraciones de los hablantes hacia su código. No obstante, tiene que ver con un tema pendiente en la investigación local de las actitudes de los mayahablantes respecto a su lengua nativa. Sima y Perales (2013, 2015) elaboraron un análisis respecto a las repercusiones sociales y lingüísticas de las actitudes, empero, su estudio se sitúo en contextos sociodemográficos distintos.

Por otra parte, en una época con mayor notoriedad de desplazamiento o la sustitución lingüísticas en contextos rurales entre jóvenes, este trabajo también se incrusta en un análisis detenido de los imaginarios, las creencias y las concepciones de estudiantes de bachillerato. En este encuadre, el objeto de estudio surge como una propuesta para analizar de manera no sólo más contextualizada hasta el momento en la comunidad, sino como una orientación pausada del estudio de las actitudes en una muestra relativamente divergente a lo que se tiene en la literatura.

Planteamiento del problema

Las actitudes son un tema que requiere una atención desde una óptica sociolingüística. Por otra parte, en un contexto educativo multicultural (Aguado Odina: 1999), de variedad cultural individual o colectiva donde las diferentes formas de ser y pensar de los estudiantes convergen, este estudio propone develar la relación entre las actitudes y situaciones interculturales existentes, o no, que dan cabida a las problemáticas que atentan contra la vitalidad de la lengua, a la vez que discute el concepto de interculturalidad y su implicación práctica, o no, en situaciones educativas.

Justificación

Tomando en cuenta el contexto de desplazamiento y de sustitución lingüística que pervive en algunas lenguas originarias y que Chi Pech (2016) indicaba en su revisión, este estudio sirve como un acercamiento a la situación sociolingüística de la lengua maya en un contexto en específico y permite analizar, discurrir y disertar la manera en que los contextos interculturales -in- existentes tienen cabida e influencia en el desarrollo de tales concepciones, percepciones o acepciones respecto a la lengua desde sus hablantes en un dominio sociolingüístico de vitalidad media-baja. Este estudio beneficia directamente a la comunidad del Bachillerato e indirectamente los lectores del trabajo, o bachilleratos con las

mismas características en la región de la zona maya de Quintana Roo. Devela nuevas miradas respecto a la situación del código entre sus propios hablantes y escudriña perspectivas de los sujetos de estudio, productos de tales procesos de desplazamiento o sustitución.

Esta investigación atiende estrecha y prolijamente la problemática de los tópicos citados en la línea anterior y permite erigir algunas propuestas de trabajo de promoción lingüística como un aspecto a posteriori surgido desde las propias reflexiones y meta-críticas. Las aportaciones de este trabajo a campos disciplinares, refieren concretamente a la teoría de la sociolingüística, la lingüística, a ciertas miradas antropológicas y al propio estudio de las actitudes.

De facto, innova parte de la metodología de estudios lingüísticos de la zona maya para estudios con poblaciones juveniles, así como el análisis y adaptación de los instrumentos con el método indirecto en el contexto de una investigación de corte cualitativo. Debido también a las variables que se estudian y que los contextos de uso de la lengua son mediana o mayoritariamente similares a los del resto de las comunidades y bachilleratos de la zona maya de Quintana Roo, los instrumentos que derivan de este estudio pueden replicarse en contextos similares.

Pregunta de la investigación

¿Cuáles son las actitudes lingüísticas que presentan los estudiantes de bachillerato del primer año, hombres y mujeres entre 14 y 15 años, del Colegio de Bachilleres Plantel Tihosuco y su relación con el o los contextos interculturales que suscitan en la escuela y sus porqués?

Objetivos

Objetivo general

Analizar las actitudes lingüísticas que presentan los estudiantes, hombres y mujeres, de bachillerato del primer año, de entre 14 y 15 años, de Tihosuco, Quintana Roo respecto a la lengua maya y sus porqués, así como la relación con "contextos interculturales".

Objetivos específicos

1. Identificar las percepciones que tienen 20 estudiantes de bachillerato del Colegio de Bachilleres sobre la lengua maya y su utilidad en la vida social, laboral y familiar.
2. Analizar las actitudes lingüísticas para una interpretación de la situación de la lengua.
3. Analizar el papel de la escuela respecto a las actitudes lingüísticas y el desplazamiento o sustitución lingüística.
4. Describir la situación o contextos interculturales en el que se desarrollan las actitudes lingüísticas en el Colegio.

Desarrollo

Marco teórico

El estudio desde la sociolingüística

La problemática identificada, los objetivos planteados y la relación que converge entre estos aspectos indica la pertinencia que tiene este estudio con un recorrido y guía desde la labor de la Lingüística Aplicada. Marcos Marín y Sánchez Lobato (s.f.) comentan que la lingüística aplicada refiere al estudio de la aplicación de conocimientos gramaticales universales de las lenguas en el contexto de la comunicación como experiencia y como acto comunicativo. Se enfoca en el análisis, estudio e intervención científica respecto a los hechos de las lenguas, además de atender problemas lingüísticos. Su carácter de interdisciplinariedad ante disciplinas como la Psicología, la Sociología y la Antropología trae nuevos referentes y nuevas acepciones teóricas sobre la manera en la que las lenguas crean vínculos inter-sociales, de intersubjetividades y de interrelaciones, en el que la lengua está en correlato frente a procesos psicológicos, sociales, individuales y cognitivos de los grupos sociales.

La lingüística aplicada y sus ciencias auxiliares como la sociolingüística se vuelven un camino clarificador para comprender y analizar las actitudes lingüísticas de los estudiantes de bachillerato. En adición, Marcos Marín y Sánchez Lobato (s.f.) comparten que Fishman (1979) concibió la teoría sociolingüística desde el uso social de la lengua y las formas de organizar socialmente la

conducta de los hablantes, y desde las actitudes lingüísticas y comportamientos de los usuarios respecto a las lenguas y sus "otros" en sus comunidades lingüísticas. En sentido profundo, el análisis social de la lengua no refiere únicamente a los hechos sociales sino a su trasfondo meta-sociológico y metapsicológico.

Desplazamiento y sustitución lingüística: un avistamiento a su relación con las actitudes lingüísticas

El desplazamiento de una lengua puede deberse a factores de preferencia de los mismos hablantes de lenguas originarias o lenguas maternas frente a lenguas francas, como se demuestra en el estudio de Muñoz Muñoz (2019). Sima Lozano y Perales Escudero (2015) argumentan los porqués del desplazamiento, entre ellos, el uso económico de los códigos como el castellano, el inglés y el francés, verbigracia, y también con una relación en actitudes negativas de los monolingües mayas con su L1. Estos avatares provocan que las lenguas nativas, como el maya yucateco, se encuentren en una situación de riesgo, de diglosia sustitutiva y de desprestigio respecto a lenguas francas que se utilizan para cuestiones económicas, sociales y estructurales.

Chi Pech (2016) recupera algunas aseveraciones de Flores Farfán (2009) quien en sus estudios comparte que los procesos de contacto entre la lengua hegemónica o de mayor prestigio del país ante las lenguas mexicanas provoca una desestabilización y destrucción de éstas en comunidades monolingües; genera también procesos continuos de sustitución lingüística en la que los hablantes monolingües dejan de utilizar su lengua materna, llegando a producir, en el peor de los casos, un abandono.

Sima Lozano, Perales Escudero y Ríos Morales (2016) hallaron que la lengua maya es calificada como prestigiosa en contextos urbanos y se puede deber a las políticas lingüísticas que favorecen a las lenguas indígenas o, bien, la promoción internacional que ha recibido el maya yucateco; pero en contextos rurales, las valoraciones se encuentran en la antípoda de la situación sociolingüística de la urbe. Comparten también que dentro del estudio de las discursividades que giran en torno a actitudes o relaciones psicosociales de los hablantes en relación a su lengua, el desplazamiento puede entenderse desde el concepto de facilidad compartida que para Terborg (2006) y Terborg y García (2011) que tiene que ver con el éxito o fracaso de los eventos comunicativos y propician la elección de una lengua cuya competencias de los usuarios es mayor que otra. Es decir, las

funciones de la lengua entre los hablantes determinará la lengua que utilizarán para numerosas funciones y qué lengua se ceñirá a escasas y esto, a su vez, detonará el desplazamiento de una lengua.

Sima Lozano, Perales Escudero y Ríos Morales (2016) también reportan que, a través de la aplicación de un cuestionario sociolingüístico adaptado del INALI a habitantes de una colonia de Mérida, Yucatán, los hablantes bilingües de maya-español aseguraban utilizar el maya únicamente entre sus familiares, vecinos, amigos y parientes, y en lugares como el parque, el mercado, la casa de los abuelos, sitios de taxis, tiendas y molinos, y para las situaciones comunicativas se halló que las personas bilingües optan por el uso predominante del castellano para platicar con adultos mayores, conversaciones con autoridades, cuenta cuentos sobre historias de la comunidad, para regañar a los hijos y las hijas o para participar en las fiestas de la comunidad.

Dentro de este mismo contexto de elección de lenguas por sus usuarios, Corredor Tapias (2018) advierte que los mismos hablantes determinan el mantenimiento o la sustitución del código lingüístico. Cuando se trata de mantenimiento lingüístico, se puede deber a factores como el estatus, prestigio, su uso público-comunitario, institucional, político y económico. Empero, los factores que pueden producir y promover la sustitución de una lengua entendida desde el punto de vista sociolingüístico como el abandono total de una lengua por otra en sus ámbitos y espacios de uso, pueden ser muy variados.

Dueñas Chinchay (2016) menciona que existen algunos factores que influyen en la afiliación hacia actitudes positivas o negativas, lo cuales pueden ser la identidad, lealtad, prestigio, rechazo o inseguridad lingüística que son de carácter individual, pero otro grupo de factores fenomenológicos como el bilingüismo y la diglosia que pueden contraer efectos en las actitudes. Resalta inexcusablemente que el bilingüismo parece indicar ser un factor determinante en la situación de desplazamiento, sustitución y en las mismas actitudes.

Las actitudes lingüísticas

Debido a que este proyecto de investigación centra su estudio en las actitudes lingüísticas, supone la necesidad de realizar una revisión profunda de aquellas investigaciones relacionadas al tópico estudiado. Estas actitudes son el resultado o son la epítome de una realidad que trae consigo repercusiones sociolingüísticas. Se pueden traducir en manifestaciones de la actitud de un sujeto

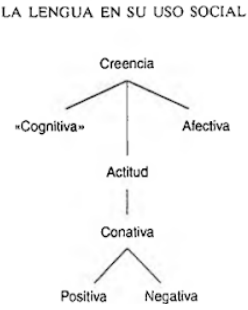
social respecto a su lengua en contextos de variedad lingüística. Pueden existir actitudes positivas y favorables que den soporte a formalización y formación de contextos sociolingüísticos así como mantenimiento lingüístico; y actitudes negativas o desfavorables que pueden incluso provocar el abandono del sistema por sus usuarios (Moreno Fernández, 1998).

Las actitudes son también el espejo de la identidad individual y colectiva de grupos sociales y tienen incidencia en el cambio lingüístico, "no se heredan ni dependen de un valor inherente a la lengua, sino se adquieren en la familia, en la escuela y en nuestro giro social" (Colvarán, 2001 en Falorni 2022). Las actitudes se producen de manera social a través de diferentes componentes y su surgimiento se debe a los constructos y las concepciones que los usuarios de las lenguas le atribuyen al código.

Moreno Fernández (1998) destaca dos formas de interpretar las actitudes lingüísticas: la conductista referida a las reacciones a estímulos de los hablantes sobre las características sociolingüísticas del código hablado; y la mentalista que se refiere a las maneras personales de concebir la lengua y ciertas disposiciones mentales propias de cada persona. En este andamiaje, se puede asegurar que las actitudes lingüísticas son un híbrido entre los comportamientos y las concepciones de los hablantes respecto a su lengua. Enseguida, presentan tres componentes: el afectivo (valoraciones o juicios de los mensajes que existen de las lenguas en situaciones lingüísticas determinadas), el cognoscitivo (son saberes o creencias del objeto sociolingüístico) y el conativo (comportamientos y conductas que surgen de las creencias). Moreno Fernández comparte el siguiente esquema que sintetiza la relación de los componentes en algunas formas de interpretar las actitudes:

Figura 1

Relación entre creencia y actitud [imagen]: Moreno Fernández (1998)



Moreno Fernández (1998) comparte que existen dos métodos para medir las actitudes lingüísticas: el directo y el indirecto. El método directo se caracteriza porque el participante está al tanto de que está siendo escuchado en función de analizar actitudes lingüísticas. Algunas técnicas utilizadas en el método directo son la entrevista y el cuestionario sociolingüístico. El método indirecto consiste en maneras de recolección de datos en las que los participioneros comparten sus actitudes de manera inconsciente. Una de las técnicas es el *match-guise* o par oculto. No obstante, en la literatura se ha considerado que ésta última técnica tiene muchas desventajas y resumidas ventajas. Hotařová (2011) comenta lo siguiente:

> El procedimiento de esta técnica consiste en estimular las reacciones subjetivas de una muestra de oyentes, jueces, a partir de diversas grabaciones realizadas por hablantes bilingües que leen el mismo pasaje en dos lenguas diferentes, o en todas las variedades lingüísticas que se quieren estudiar. Los jueces escuchan las grabaciones creyendo que cada pasaje ha sido leído por un hablante distinto y expresan sus juicios respecto a los rasgos sociales y personales de los hablantes. Esta evaluación de diversos rasgos asociados a los locutores se suele evaluar a través de escalas de diferenciación semántica. El informante nos da a conocer sus estimaciones subjetivas y, a su vez, más íntimas sobre las diferentes variedades de las lenguas (pp. 10).

El mayor problema que se ha encontrado con esta técnica es que no hay certeza si las valoraciones subjetivas que se obtienen del procedimiento a través de los jueces obedecen hacia los fenómenos lingüísticos o se trata de valoraciones hacia los hablantes de las grabaciones, además de la disponibilidad de lectores bilingües con el mismo nivel de competencia comunicativa (Hotařová, 2011). Entre sus ventajas destaca la posibilidad de analizar variables lingüísticas y paralingüísticas como el tono de voz o fluidez de la lectura, y que se permite la observación indirecta sin que los sujetos estudios estén conscientes de su participación real en la investigación.

Un aspecto importante de observancia es que si bien el desplazamiento lingüístico puede parecer desligado de las actitudes lingüísticas -negativas-, es muy probable que su relación y casuística sea mayor de lo que se expecta pues ambos fenómenos lingüísticos se originan a partir de situaciones sociolingüísticas concretas, estímulos y respuestas, conductas y valoraciones mentales de los usuarios del código lingüístico (Sima Lozano y Be Ramírez, 2017; Canché Teh,

2019). Adicionalmente, como parte del trabajo metodológico de Sima Lozano y Be Ramírez (2017), se contempló el uso de pautas de preguntas sobre el tipo de bilingüismo debido a que, como argumentan Sima Lozano y Be Ramírez (2017, 2020) y Canché Teh (2019), las lenguas en contacto de maya yucateco y español podrían generar valoraciones negativas por el estatus o prestigio de la lengua, o bien, ser concepciones que favorezcan a la lengua debido a condiciones como su vindicación por los mismos usuarios.

Actitudes lingüísticas y conciencia lingüística

Ruiz Pareja (2018) analiza las actitudes lingüísticas hacia dialectos andaluces y las divide en actitudes afectivas y actitudes cognitivas a través de un cuestionario. La manera en que realiza sus análisis es a partir de los diálogos que luego vincula a una categorización de afectividad (vínculo hacia el dialecto) o cognitividad (pensamientos o ideologías sobre el dialecto). Realiza una crítica a la verosimilitud del cuestionario y se pregunta si estos instrumentos en realidad demuestran la realidad sobre las actitudes pues en sus estudios del debido a que a pesar del uso del dialecto que utilizan los participantes para una práctica, la validez sería la misma. No obstante, discute que probablemente el grado de fidelidad de las respuestas de los que responden los cuestionarios pueda deberse al desconocimiento de dialectos que no son cercanos y que, debido a situaciones de racismo o segregación, pueda producir respuestas desfavorables o, por el contrario, debido al conocimiento de dialectos cercanos, se recopilen respuestas favorables. La autora halla que el factor psicosociológico de las actitudes se trata de la conciencia o representaciones mentales que constituyen el conocimiento de una situación o cosa.

Morales van Leeuwen (2009) recupera algunos conceptos de conciencia lingüística entre los que destacan: a) la sensibilidad y percepción consciente de una persona respecto de la naturalidad del lenguaje y su papel en la vida del ser humano; b) movimiento educativo que intenta incrementar la consciencia de estudiantes sobre la naturaleza del lenguaje; c) desde el *National Council for Language in Education* (NCLE), programas de conciencia lingüística para desarrollar la sensibilidad y las percepciones conscientes desde el componente afectivo, cognitivo y social; d) adquisición de conocimiento implícito del lenguaje y desarrollo lingüístico; f) capacidad de los individuos para reflexionar

sobre su lengua. En este estudio se halla que a medida que hay amayor conciencia lingüística, las actitudes fluctúan.

Actitudes lingüísticas y la educación: el papel de la escuela

En un trabajo más reciente dentro de la línea su línea de investigación, Sima Lozano (2023) comparte que Álvarez (2008) hallaba actitudes negativas hacia el maya yucateco en Holcá, Kantunil, Yucatán por personas de la franja etaria juvenil y el factor que lo provocaba era la propia escuela que promovía el uso institucionalizador del castellano como vehículo de transmisión del conocimiento en el contexto áulico. Se descubrió que la lengua maya escrita en el paisaje lingüístico era importante para ampliar sus dominios, su conversación o revitalización y por ser un símbolo de identidad.

Canché Teh (2019) recupera parte de su investigación del año 2016 y comparte su estudio sobre actitudes lingüísticas que realizó a través del análisis del discurso. Entre sus resultados, halló que la mayoría de la población estudiantil mayahablante de la licenciatura en Lengua y Cultura de la UIMQRoo obtenía notas reprobatorias en las asignaturas de maya en sus diferentes niveles y eran algunos docentes y estudiantes quienes tenían valoraciones negativas hacia la lengua. Se referían a que el maya yucateco no es una lengua que pueda traer el sustento a los hogares, su predominancia y la distribución geográfica de su uso era menor al que de las lenguas hegemónicas.

Metodología

Se trata de una investigación con enfoque cualitativo inclinado hacia la exploración y profundización del objeto de estudio como una indagación del fenómeno, sus particularidades y los elementos que intervienen. En este proyecto de investigación se elige el diseño de teoría fundamentada porque está sumamente ligado al planteamiento del problema, su naturaleza, la muestra a estudiar y además el interés investigativo de profundizar el estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto sociolingüístico en el que no se han realizado estudios previos. Otra de las cuestiones que fortifican la elección de este diseño es que a través de la literatura se ha observado que los diseños cuantitativos y el diseño fenomenológico-cualitativo no han dado luz de la realidad de las actitudes y se

ha demostrado en algunos de los estudios no ha habido una profundización en el objeto de estudio desde la perspectiva de participantes.

Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017) comentan que existen algunos tipos de entrevistas: las estructuradas (plantea preguntas de manera ordenada para recopilar la información), las semiestructuradas (contiene preguntas que por su flexibilidad se adaptan a las respuestas) y las no estructuradas (contiene más aspectos de conversación investigativa y puede incluir diálogos que no precisan el objeto de estudio). La técnica más pertinente para la recolección de datos de la muestra es la entrevista semiestructurada. Por otra parte, la observación es una técnica ineludible en la investigación cualitativa que se utilizará en este proyecto debido a que parte de las actitudes se analizan a nivel conductista y es mediante la observación que se pueden registrar comportamientos y conductas.

Consideraciones finales

Las actitudes lingüísticas revisadas hasta ahora tienden a ser negativas en cuestiones de la utilidad social, económica, labor y profesional que los hablantes de las comunidades lingüísticas crean y creen en función de la discursividad que se genera en sus hogares o en la escuela, además del desplazamiento de la lengua en el seno educativo. La reducción de usos y funciones se traduce también en actitudes lingüísticas negativas en el seno comunitario y escolar. No obstante, debido a que no los instrumentos no se han aplicado, no se cuenta con las perspectivas de los estudiantes y hablantes bilingües o monolingües.

Referencias

Canché Teh, F. (2019). Diversidad y contacto: una mirada desde las ideologías y las actitudes lingüísticas. En Marleen Haboud (coord.ª), Lenguas en contacto: desafíos en la diversidad, pp. 279-299. Centro de Publicaciones PUCE.

Chi Pech, J. I. (2016). Dinámicas bilingües en la socialización del maya y español en niños de Xpichil (Quintana Roo) en el contexto del desplazamiento del maya. Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana del Centro de Investigaciones y Estudios Superior de Antropología Social, México, D.F.; 70-72.

Corredor Tapias, J. (2018). Aproximación a la sociología del lenguaje: hacia unas consideraciones generales. Cuadernos de Lingüística Hispánica, Nº 31, pp. 59-77.

Falorni, S. (2022). Actitudes lingüísticas en el ámbito hispanohablante chileno. Revisión Sistemática de la Literatura (RSL). Caracol, Vol. 1,Nº 24, pp. 261-287.

Hotařová, L. (2011). Matched-guise: la técnica de pares ocultos. Romanica Olomucensia, Vol 23, Nº 1, pp. 9-15.

Labov, William (1978). Where does the sociolinguistics variable stop? A response to Beatriz Lavandera, Texas Working Papers in Sociolinguistics 44, 1-17.

Labov, William, (1983): Modelos Sociolingüísticos, Madrid, España.

Marcos Marín, F; Sánchez Lobato, J. (1988). Lingüística Aplicada. Editorial Síntesis, S.A., Madrid, España; pp. 14-22.

Morales van Leeuwen, D. (2009). Actitudes y conciencia lingüística. Tesis de Magíster, Universidad de Chile, Santiago, Chile, pp. 8-34.

Moreno Fernández, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. 1era Edición, Editorial Ariel, S.A., Barcelona, España; pp. 179-191.

Muñoz Muñoz, M. (2019). Las actitudes y creencias lingüísticas de estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Vol. 9, No. 18, pp. 1-20.

Ruiz Pareja, R. (2018). Resultados vs. Realidad: un ejemplo en las actitudes lingüísticas. Normas, Nº 8, pp. 272-287.

Sima Lozano, E. G. (2020). Actitudes e imaginarios sobre la jach maya y el xe'ek' maya: dos variantes construidas por algunos hablantes de Mérida, Cancún y Chetumal. Estudios de Cultura Maya LV, pp. 225-253.

Sima Lozano, E. G. (2023). Actitudes lingüísticas hacia la lengua maya por angloamericanos, a partir del paisaje lingüístico de la ciudad de Mérida, Yucatán (México). Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, Vol. 24, Nº 1, pp. 31-54.

Sima Lozano, E. G.; Perales Escudero, M. D. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida. Península, Vol. 10, Nº 1, 121-144.

Sima Lozano, E. G.; Perales Escudero, M. D. (2017). Actitudes lingüísticas hacia la maya por yucatecos bilingües de la Región 90 de Cancún. Culturales, Nº 1, 217-253.

Sima Lozano, E. G.; Perales Escudero, M. D; Ríos Morales, J. R. (2016). La representación discursiva del desplazamiento de la lengua maya en la colonia San Marcos Nocoh, Mérida. Llames, Vol. 16, Nº 1, pp. 119-137.

Terborg, Roland (2006). La "ecología de presiones" en el desplazamiento de las lenguas indígenas por el español. Presentación de un modelo. Forum: Qualitative So-

cial Research 7 (4), Art. 39. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-39-s.htm [Consultado el 06 de febrero de 2025].

Terborg, Roland; García, Laura (2011). Las presiones que causan el desplazamiento-mantenimiento de las lenguas indígenas. La presentación de un modelo y su aplicación. En Roland Terborg; Laura García Landa (coords.). Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes, pp. 29-61. México, D.F.: UNAM-CELE.

Troncoso-Pantoja, C y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Rev. Fac. Med. 2017 Vol. 65 No. 2,* 329-332.

Saberes comunitarios de la Telesecundaria "Héroes 5 de mayo" para el cuidado del medio ambiente y la biodiversidad de Cuetzalan, Puebla*

*Estefanía Libertad Cruz Cortés***

Resumen

Los saberes de los pueblos originarios son sabiduría organizada y acumulada por varias generaciones. Dichos conocimientos son relevantes a considerar en las aulas ya que han favorecido por cientos de años al cuidado de la biodiversidad y la racionalidad del medio ambiente. En este sentido, los niños de las comunidades originarias permiten identificar los saberes que aún permanecen en las comunidades. Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo es analizar y documentar los saberes comunitarios relacionados con la educación ambiental y la conservación de la biodiversidad local de la Telesecundaria Héroes de 5 de Mayo de la localidad de Pepexta, Cuetzalan. Para la documentación y recuperación de los saberes comunitarios se desarrolló un taller. Se observó que los estudiantes poseen un acervo de historias que manifiestan el respeto al medio ambiente, la estrecha relación entre humanos, la naturaleza y el cuidado mutuo. Además, los alumnos reconocen 21 plantas medicinales, así como los cuidados de la flora, las partes de las plantas que se requieren para elaboración de un remedios. Adicionalmente, los estudiantes aplican saberes comunitarios agrícolas relacionados con: fertilidad del suelo, biodiversidad de las plantas, ciclo agrícola, clima para cultivo, elección de semillas etc. Los adolescentes de Pepexta aún son agentes importantes para la difusión de los conocimientos para el cuidado y conservación de la biodiversidad de la comunidad. La incorporación de los saberes ambientales generados por las comunidades originarias

* Línea temática: saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Doctorado en Pedagogía, séptimo semestre. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón.
cruzcortesestefania@gmail.com

en los programas educativos nacionales podría acercarnos a la resolución y prevención de problemas ambientales.

Palabras clave: medio ambiente, biodiversidad, saberes comunitarios, telesecundaria

Introducción

Actualmente en el debate educativo de México y América Latina algunos de los temas de preocupación en la investigación educativa son la conservación de la biodiversidad y el medio ambiente, sin embargo algunos trabajos de investigación van orientados a una lógica de construcción del conocimiento occidental haciendo a un lado los saberes que poseen las comunidades originarias. Los saberes ancestrales de los pueblos originarios son relevantes a considerar en las aulas ya que han favorecido por cientos de años al cuidado de la biodiversidad que tiene como fundamento la racionalidad del medio ambiente y el aprovechamiento integral de los recursos naturales (Rentería y Vélez, 2021).

Por otra parte, en el nivel educativo básico es relevante la Educación Ambiental, ya que permite promover la formación humana, ambiental e intercultural de los estudiantes para transformar y realizar cambios en sus propias comunidades. Sin embargo, en los temas de cuidado del medio ambiente y sobre la conservación de la biodiversidad son pocos los estudios registrados en México en los cuales se demuestra el interés por la investigación y conservación de los saberes de las comunidades originarias en las comunidades educativas indígenas. Actualmente, las comunidades indígenas constituyen los principales núcleos encargados de realizar la apropiación directa de los recursos naturales, a través de actividades agrícolas, pecuarios, forestales, pesqueros etc. Además son aquellas poblaciones que se encuentran en contacto directo con las zonas con mayor riqueza de diversidad biológica de nuestro país.

Cuetzalán es un municipio del estado de Puebla que representa un territorio semitropical ubicado en los límites del estado de Veracruz, donde se presentan lluvias la mayor parte del año. Estas condiciones medioambientales propician un alto porcentaje de humedad y el crecimiento de una exuberante vegetación caracterizada por una diversidad de flora y fauna. Sus habitantes, que en su mayoría son indígenas nahuas y se consideran maseualmej, "campesinos que cuidan y trabajan la tierra", que hablan mexicano, una variante del náhuatl moderno, además de español como segunda lengua (Castillo, 2007).

Asimismo, es importante destacar que de acuerdo con la CONABIO (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad) se considera a Cuetzalan una localidad prioritaria para el país toda vez que los estudios realizados han demostrado que existen una gran riqueza en aves, serpientes, anfibios, reptiles, y especies en situación de riesgo (Massieu, 2017). Para lograr la conservación de la biodiversidad de las comunidades de México, es necesario conocer el contexto educativo así como establecer acciones desde los procesos educativos, específicamente desde el aula, tomar en cuenta el contexto de las comunidades indígenas para establecer acciones pertinentes, así como, emplear investigaciones que no sólo implique analizar o conocer sobre un tema o proceso, sino también reaprender y co-aprender con las comunidades sobre los saberes comunitarios que pueden fortalcer el cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo analizar y documentar los saberes comunitarios relacionados con la educación ambiental y la conservación de la biodiversidad local de la Telesecundaria Héroes de 5 de Mayo de la localidad de Pepexta en Cuetzalan, que contribuyan a fortalecer el cuidado del medio ambiente, y que su vez sean insumo en el ámbito educativo y permitan reorientar el quehacer educativo de la Telesecundaria

Justificación

En México, las políticas educativas promueven programas educativos que fomentan el conocimiento de las características manifiestas de otros grupos culturales, sin embargo aún permanece la estructura formal del currículo explícito de la cultura dominante, en consecuencias las escuelas o las instituciones educativas ni promueven la difusión de conomientos que podrían fortalecer diferentes aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido, un tema relevante en comunidades indígenas y no indígenas es el cuidado del medio ambiente toda vez que influyen directamente en el bienestar de la sociedad. Dentro de cada comunidad originaria existen conocimientos que permiten tener respeto por el mundo que los rodea, sin embargo en las comunidades se ha observado la degradación dichos conocimientos en las escuelas y familias.

En particular, de acuerdo a los trabajo de Massieu (2017) en el municipio de Cuetzalán existe una gran riqueza de flora y fauna. Pero, los pobladores han observado el deterioro ambiental de algunas zonas del municipio y la pérdi-

da de biodiversidad en algunas localidades (comunicación directa con el Dr. Mario Castillo, 2021). Es necesario preservar y difundir las prácticas sociales y educativas, así como los saberes comunitarios que favorecen al cuidado del medio ambiente y conservación de la biodiversidad. En este sentido, los niños de las comunidades originarias son agentes que funcionan como acervos y que permite identificar los saberes que aún se difunden y permanecen en las comunidades indígenas para el cuidado del medio ambiente. Por todo lo anterior, los objetivos del presente trabajo son:

Objetivo general

Analizar y documentar los saberes comunitarios relacionados con la educación ambiental y la conservación de la biodiversidad local de la Telesecundaria Héroes de 5 de Mayo de la localidad de Pepexta en Cuetzalan, que contribuyan a fortalecer el cuidado del medio ambiente, y que su vez sean insumo en el ámbito educativo y permitan reorientar el quehacer educativo de la Telesecundaria.

Objetivos particulares

- Conocer y analizar el contexto educativo sobre educación ambiental de la escuela secundaria que pertenecen al municipio de Cuetzalán del Pogreso del estado de Puebla.
- Analizar y reflexionar las prácticas socioculturales que contribuyen al cuidado del medio ambiente y la biodiversidad de la comunidad de Pepexta.
- Identificar y visibilizar las representaciones acerca de su cosmovisión, los conocimientos propios, sus prácticas socioculturales y su posible articulación con los conocimientos académicos que se abordan en la escuela y en sus prácticas educativas.

Desarrollo

Cuetzalan del Progreso, Puebla

El estado de Puebla está ubicado en el centro-este de la República Mexicana, colinda al norte con Veracruz, al sur con Oaxaca. Tiene una extensión territorial de 33 919 km , que constituye el 1.7% de la superficie nacional. Puebla cuenta

con 217 municipios, ocupa el segundo lugar nacional después de Oaxaca superado en número por el estado de Oaxaca (Gutiérrez *et al.,* 2003). En el estado se hablan distintas lenguas como el náhuatl, el 28.7% de los hablantes del país vive en Puebla. Es importante destacar que la CONABIO (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad) considera a Cuetzalan una localidad prioritaria para el país toda vez que los estudios realizados han demostrado que existen una gran riqueza en flora y fauna.

De acuerdo con Massieu, 2017 el municipio de Cuetzalan es un territorio biodiverso, debido a la riqueza biológica de plantas y animales que alberga así como la abundancia de recursos naturales como el agua.

Método de trabajo: Identificación y recolección de los saberes comunitarios relacionados con la conservación del medio ambiente y la biodiversidad: Taller

El presente trabajo se realizó en la Telesecundaria "Héroes de 5 de Mayo" de la localidad de Pepexta, San Andrés Tzicuilan, ubicada en el municipio de Cuetzalan del estado de Puebla. El topónimo de Pepexta significa "lugar de pezmas" o lugar de *pesmaj.* Las pezmas son helechos arborescentes que abundan en la comunidad.

Para la documentación y recuperación de los saberes comunitarios, se desarrolló un taller. La estructuración del taller se realizó a partir de las conversaciones y el análisis de los diferentes actos de habla con los actores sociales involucrados en el presente trabajo. Además, su planeación se realizó a partir de reuniones con los docentes y el director. Las conversaciones con el cuerpo docente permitió organizar y determinar los contenidos culutrales que servirán para establecer las estrategias de enseñanza aprendizaje, así como, determinar su pertinencia en el aula. El taller se organizó en 4 etapas las cuales tuvieron como ejes principales: historias de la comunidad, plantas medicinales, huerto escolar y mural comunitario.

Consideraciones finales

Resultados

Saberes comunitarios

Los saberes comunitarios se basan en un conjunto de sabiduría colectiva acumulada y transmitida en forma oral y actitudinal, mediante narraciones. Los saberes de las comunidades por mucho tiempo han sido estigmatizados como inferiores con un tipo de racionalidad básica y subjetiva ya que son comparados por el conocimiento científico. Sin embargo, los saberes que poseen las comunidades cuentan con múltiples sistemas de conocimiento que representan la solución a muchos problemas de tipo ambientales, manejo de la biodiversidad y de la salud (Pérez y Argueta, 2019).

Los múltiples saberes comunitarios que poseen los estudiantes de la Telesecundaria "Heroes cinco de mayo" reflejan una amplia vida comunitaria y la integración de diferentes esferas de conocimiento que su vez manifiestan el respeto por la vida y su interrelación con los dominio del mundo natural, el mundo social y el mundo espiritual.

Historias

En la comunidad de Pepexta los estudiantes de la Telesecundaria poseen un acervo de historias que manifiestan el respeto al medio ambiente, la estrecha relación entre humanos, la naturaleza y el cuidado mutuo. Un ser vivo sobresaliente en muchas de las historias que se compartieron durante el taller es la presencia de las serpientes. Los ofidios son elementos importantes para el cuidado del de los cuerpos de agua y las tierras de cultivo. Las serpientes son llamadas por los estudiantes como cuidadoras de terrenos y *masakouat*. Dicho ser vivo en la comunidad de Pepexta es considerada como un animal sabio que cuida los cultivos. Las serpientes son fundamentales para el equilibrio del cultivo, ya que en caso de matarla o no respetarla las consecuencias son la infertilidad de los campos.

En otras historias que comparten los alumnos, la tierra y el agua son protegidas por guardianes o espiritus protectores (*itekomej)* de forma humana que rara vez se ven y que tienen la capacidad de tener control sobre el medio am-

biente. En los cerros hay guardianes que mantienen el orden y evitan la caza excesiva animales por parte de los humanos. En varias comunidades de Cuetzalan hablan de dueños que castigan al que no pide permiso para la caza o el uso de recursos naturales (Beaucage y Rojas, 2022), Asimismo se comenta en la comunidad de Pepexta que los *itekomej* van liberando poco a poco los animales para que puedan ser cazados.

En otros relatos los estudiantes destacan el origen del nombre de la comunidad de Pepexta. De acuerdo con los alumnos, los responsables de la asignación del nombre fueron sus "ancestros". Los niños cuentan en sus historias que el nombre de la comunidad de Pepexta se debe a la gran cantidad de *pesmaj* que se encuentra en la región. Los *pesmaj* son helechos grandes de tipo arborescentes que son de más de un metro de altura. Es importante destacar que el origen del nombre de la comunidad de Pepexta, pocos habitantes conocen su signficado y es un relato que se está diluyendo con el tiempo.

Plantas

En la actualidad, la pérdida de los saberes comunitarios es una realidad a nivel mundial y especialmente lo referente al uso de plantas medicinales (Sarauz, 2021). Sin embargo, en la telesecundaria de la comunidad de Pepexta los estudiantes poseen aprendizajes sobre el nombre y uso de las plantas medicinales que son resultado de la vida cotidiana de sus hogares, conversaciones en las casas, huetos familiares, caminatas en la comunidad, relatos de otras familias sobre algún familiar o conocido que estaba enfermo. Durante el taller se identificó que los estudiantes reconocen 21 plantas medicinales: Vaporub, albahaca, hoja santa, tapón, sábila, hierbabuena, jarilla, xomet, hojas de café, pimieta, marihuana, ruda, espinosilla, epasot o epazote, balletilla etc. Adicionalmente, los estudiantes conocen los cuidados de las plantas, etapas de floración. También, los alumnos conocen las partes de las plantas que se requieren para elaboración de un remedio. Asimismo, conocen los métodos de preparación como zumo, infusión, cataplasma, agua de tiempo etc.

Huerto escolar

Durante la realización del huerto escolar se observó que entre los estudiantes existe un ambiente de colaboración, compartición de saberes, múltiples habili-

dades, así como un espacio para el aprendizaje entres pares. Se realizó un huerto con policultivo y las plantas empleadas para la creación del huerto provinieron directamente de las casas de los estudiantes. Se plantaron: café, calabaza, frijol, quelites, chile de árbol, maracuya, chile tampico, moras, papaya, piña, yerbabuena, tomate etc. Es importante destacar que el policultivo es un sistema ampliamente utilizado en Mesoamérica en el cual se fomenta el crecimiento de diferentes especies de plantas en una misma superficie. Además permite que las plantas pueden beneficiarse entre sí, permiten mantener y acrecentar la variedad genética.

Además durante la elaboración del huerto se observó el aprendizaje entre pares y colaborativo. Hubo pocos estudiantes que no saben sobre el proceso de cultivo, pero, durante el taller se observó que la experiencia y conocimiento de los niños que sí realizan la actividad ayudaron a ampliar el conocimiento de quienes no lo hacen. Los estudiantes expertos emplearon como estrategia de enseñanza-aprendizaje "aprender haciendo" y la participación guiada. También, en la construcción del huerto escolar se observó que de manera general los estudiantes manejan saberes comunitarios agrícolas como: fertilidad del suelo, biodiversidad de las plantas, ciclo agrícola, necesidades hídricas, espacios específicos para sembrar, clima para cultivo, elección de semillas, necesidades de luz solar y abono, etapas del crecimiento, técnicas para deshierbar, preparación del suelo etc.

Mural escolar

A partir de los saberes obtenidos en los talleres, se realizó un mural diseñado y construido por los estudiantes de la Telesecundaria. Los alumnos plasmaron elementos de la vida cotidiana y condensaron todos los saberes comentados por ellos mismo, por personas de la comunidad y docentes. En el mural que los estudiantes construyeron es posible observar una descripción de su propia cultura desde el punto de vista de los *maseualmej*, distinto a la visión externa o mestiza (*koyomej*) .

En el mural comunitario se destacaron elementos como: la flora y fauna extinta así como las especies que aún permencen. También los niños destacaron las danzas comunitarias, los *itekomej (*guardianes de la naturaleza*)*, flora ornametal, cuerpos de agua como la cascada "Las Hamacas", peces (*michij)* y fiestas comunitarias. Adicionalmente, colocaron el bambú, una especie que ocasiona

problemas a la comunidad. El bambú es una planta exótica díficil de eliminar y que ha tenido consecuencuias en los cultivos de café ya que genera con las plantas de la región una compentencia biológico y ecológica.

Conclusiones

Los saberes generados en las comunidades originarias por muchos años han sido estigmatizados por la lógica occidental. Por lo tanto, de acuerdo con la ciencia normal, los saberes son un acervo de conocimientos no científico que no puede ser utilizado para la resolución de los problemas.

Sin embargo, los saberes de las comunidades originarias tienen su propia epistemología y lógica, han demostrado que pueden favorecer al cuidado del medio ambiente. Los saberes de las comunidades también han favorecido a fortalecer la convivencia del ser humano con el medio ambiente ya que a través de dichos conocimientos los seres humanos han sido gestores y vigilantes de los ecosistemas.

Los saberes comunitarios que poseen los estudiantes de la Telesecundaria reflejan el respeto por el medio ambiente, el reconocimiento de que la naturaleza es un ente que permite la supervivencia de los seres humanos y que puede dar explicaciones sobre el contexto de su comunidad. Además, son los niños de Pepexta agentes importantes para la conservación y difusión de los conocimientos para el cuidado y conservación de la biodiversidad de la comunidad.

Para el desarrollo y establecimiento de modelos educativos es necesario reconocer el contexto de los estudiantes. Es decir, considerar las diversas formas de conocer y comprender la realidad, la tierra, la espiritualidad y el medioambiente. Asimismo, es un reto para la investigación educativa, visibilizar nuevas formas de comprender y deconstruir conceptos comprensibles la categoría del "saber" cómo única manera de conocer el mundo y resolver problemas, especialmente problemas ambientales. Adicionalmente, las instituciones edicativas podrían establecer que los conocimientos de las comunidades originarias y de la ciencia normal sean empleados desde un enfoque de diálogo de saberes, es decir, que ningún conocimiento esté por encima del otro. Así como, la incorporación de los saberes ambientales generados por las comunidades originarias en los programas educativos nacionales para la resolución y prevención de problemas ambientales.

Referencias

Beaucage, P. y Rojas, M. X. (2022). Cosmologías nahua (maseual) y totonaca (tutunakú) de la Sierra Norte de Puebla (México). Segunda parte: las 'almas', los dueños, las fuerzas maléficas, Anales de Antropología, 56(1), 7-22

Castillo, H. M. (2007). Mismo mexicano pero diferente idioma: identidades y actitudes lingüísticas en los maseualmej de Cuetzalan. IIA-UNAM; INAH

Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO). (2023). *Regiones terrestres prioritarias de México*. Biodiversidad mexicana. Consultado el 30 de marzo 2025. https://www.biodiversidad.gob.mx/pais/regiones-terrestres-prioritarias-de-mexico

Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO). *Anfibios y reptiles del municipio de Cuetzalan del Progreso, Puebla.* Recursos alojados disponibles a través de este IPT: registros biológicos (2024). Consultado el 30 de marzo de 2025. https://www.snib.mx/iptconabio/resource?r=SNIB-L283&request_locale=es

Gutiérrez, C.L. (2019). La construcción del sentido de la investigación en la escuela normal biLingüe e intercultural de Oaxaca: ruptura epistémica y práctica de descolonización de la educación para los pueblos originarios. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE 2019. Recuperado el 29 de julio de 2021 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2921.pdf

Massieu, T. Y. (2017). Movimiento indígena, ordenamiento territorial y biodiversidad en Cuetzalan, Puebla. Argumentos, 30 (83), 119-14.

Pérez, R. M. y Argueta, V. A. (2019). Etnociencias, interculturalidad y diálogo de saberes en América Latina: Investigación colaborativa y descolonización del pensamiento. Juan Pablo Pablos Editor; Alianza de Editoriales Mexicanas

Rentería, J. C. Carlos y Vélez C. (2021). Comunidades negras y saberes ancestrale ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 311-336. https://doi.org/10.17227/rce.num81-10715

Sarauz, G. L. Conocimiento ancestral de plantas medicinales en la comunidad de Sahuangal, parroquia Pacto, Pichincha, Ecuador. Revista de Investigación en Salud. 4 (10), 72-85. https://doi.org/10.33996/revistavive.v4i10.77

Experiencias con el estudio del inglés y el cambio discursivo de la formación inicial de docentes interculturales*

*Pedro Monroy López***

Resumen

La presente ponencia es una descripción de la propuesta de investigación que tiene como objeto analizar las experiencias con el estudio del inglés de estudiantes de una normal intercultural en el contexto de la región huasteca de San Luis Potosí, en momentos en que se da un cambio discursivo en torno a la formación inicial de docentes interculturales en México. Se presenta la contextualización histórica de la temática y la línea de reflexión que lleva a plantear las preguntas de investigación. Por último, se aborda una ruta metodológica desde un enfoque etnográfico que se apoye de la recuperación de narrativas para comprender los esquemas de interpretación de la experiencia que viven los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje del inglés, cambio curricular, educación intercultural, formación inicial de profesores.

Introducción

Promovido por el cambio en la administración federal de 2018, a partir del año 2022, las normales interculturales renuevan sus planes de estudio con un enfoque que se denomina *intercultural, plurilingüe y comunitario*, partiendo de un tejido curricular constituido por unidades de estudio co-diseñadas a nivel nacional y otras creadas en cada institución, por Comunidades de Gestión

* Línea temática: 12. Educación intercultural, currículum y prácticas socioculturales indígenas. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 10%.

** Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación Docente. Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 241.
pmonroy05@gmail.com

Académica, conformadas por docentes y estudiantes de las escuelas normales participantes.

Este cambio discursivo en el currículo de las normales interculturales plantea un cambio de licenciaturas con el apelativo de *indígenas con enfoque intercultural bilingüe* a licenciaturas denominadas *interculturales, plurilingües y comunitarias.* Considerando estas circunstancias, la temática que se aborda en este proyecto es el estudio del inglés en la formación inicial de docentes interculturales en la huasteca potosina. Se enfoca en estudiantes normalistas de la primera generación de las licenciaturas en educación primaria y preescolar intercultural plurilingüe y comunitaria (Plan 2022 de Normales Interculturales). Los estudiantes de la normal son jóvenes de entre 17 y 23 años originarios de distintas localidades de alrededor de 15 municipios de la región huasteca de San Luis Potosí. En su mayoría son bilingües en tének/español, una minoría bilingües náhuatl/español y una cuarta parte monolingües del español.

El punto de partida en la construcción del objeto de estudio de la investigación surge de los acontecimientos en un aula. A continuación, se presenta una anécdota registrada en el diario docente-investigador: durante una clase de inglés sobre el tema del clima, un estudiante pregunta cómo se dice *burro* (animal) en inglés. Continuando con la sesión, otro estudiante se dirigió en voz alta a uno de sus compañeros que se encontraba al otro lado del aula: - ¡*Eh, ya pon atención ch'úri-donkey*! – lo que llevó al grupo a soltar una carcajada.

Este hecho resalta por la combinación de idiomas en un juego semántico. *Ch'úri* es la palabra en tének para *burro*. *Ch'úri*, *burro* y *donkey* son conceptualmente el mismo animal. No obstante, para los estudiantes desató un juego de palabras que implicaba la relación del animal con una persona con mal rendimiento académico o que se resiste al aprendizaje. Además, al momento de hacer el juego de palabras, *ch'úri-donkey,* los estudiantes se apropiaron del significado de la palabra, para poder referir que el afectado es doblemente burro (en la acepción popular, el doble de resistencias para aprender). Esta descripción anecdótica, muestra una experiencia de apropiación y uso de la lengua extranjera particular.

Ahora bien, la risa también vino de la inesperada combinación de tének e inglés, de un modo inesperado: un juego plurilingüe de palabras y significados. Tan inesperado y espontaneo que una alumna evaluó en una frase: "*suena más gracioso que burro-burro*". Si agregamos que el alumno que profirió la ocurrencia no es hablante de tének y se encuentra en proceso de aprendizaje del inglés

como lengua extranjera y del tének como lengua del contexto escolar, lo inesperado adquiere otra dimensión para los estudiantes.

De lo anterior, se derivan las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de experiencia es la descrita anteriormente? ¿Podemos conceptualizarla como una experiencia intercultural plurilingüe, así como lo plantea el enfoque del plan de estudios 2022 de la educación normal intercultural? o ¿es interpretada por los estudiantes como otro tipo de experiencia en su formación inicial como docentes? Lo que conduce a delimitar la siguiente pregunta de investigación y objetivo:

¿De qué manera las experiencias de los estudiantes normalistas en el estudio del inglés se relacionan con los cambios discursivos dentro de la formación inicial de docentes interculturales en México?

Objetivo de la investigación: Analizar las experiencias con el estudio del inglés de jóvenes normalistas entre 18 y 22 años que cursan las licenciaturas interculturales, plurilingües y comunitarias con el Plan 2022 en una Escuela Normal Intercultural en la Huasteca Potosina, para identificar su relación con los cambios en los discursos sobre la formación inicial de docentes interculturales.

Desarrollo

La experiencia de los estudiantes normalistas con el inglés se relaciona con las circunstancias donde surgen los planes de estudio que se aplican a las licenciaturas que cursan. Situar una experiencia de vida en un contexto social, cultural y económico, implica comprender el devenir histórico que tienen los procesos y discursos sobre la inclusión del inglés en la formación de docentes interculturales. En consecuencia, se propone una revisión de la historia de la inclusión del inglés en el currículo de la educación normal, reconociendo que, hay un componente no sólo educativo, sino también de política lingüística del Estado Mexicano.

Desde el Porfiriato (1876-1911), entendido como un periodo de transición política y económica, las primeras escuelas normales en México adoptaron un modelo europeo que incluía el francés y el inglés como parte de la formación docente (Arnaut Salgado, 1993; Kuntz Ficker & Speckman Guerra, 2010). La enseñanza de estas lenguas tenía como objetivo que los estudiantes leyeran los textos pedagógicos en su idioma original (Muñoz Mancilla, 2015). Este enfo-

que pragmático refleja el interés por acceder a teorías pedagógicas de autores clásicos en sus lenguas originales.

Se puede establecer que, en sus primeras décadas, las normales actuaban como agrupaciones gremiales del estado, adaptando los planes educativos a las tradiciones intelectuales de los docentes de cada institución (Arnaut Salgado, 1993). La inclusión de idiomas extranjeros dependía de la disponibilidad de personal y la facilidad para conseguir los textos desde Europa o Estados Unidos. Sin embargo, con la Revolución Mexicana, el foco de la educación se trasladó a la cobertura escolar y la lucha contra el analfabetismo, relegando el aprendizaje de la lengua extranjera como el inglés y las lenguas indígenas a un segundo plano (Meneses Morales et al., 1998).

A partir de la década de 1980, con el giro neoliberal mundial, la educación normal experimentó transformaciones, como su reconocimiento como nivel superior en 1984 y la introducción de nuevos planes de estudio. A pesar de estos cambios, el inglés no fue incluido explícitamente en los planes (Massón y Torres, 2009). No obstante, las normales empezaron a ofrecer cursos complementarios, como diplomados en inglés, especialmente en contextos donde se implementaba el Programa de Inglés en la Educación Básica, como en Nuevo León entre 1993 y 1994 (Salazar González et al., 2017).

Con la llegada de los gobiernos de corte neoliberal de Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012), en un contexto de apertura a los mercados internacionales y el impulso del multiculturalismo, surgieron propuestas interculturales y bilingües en la formación docente. En 2009, México adoptó medidas para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y lenguas originarias, en consonancia con acuerdos internacionales como las recomendaciones de la UNESCO y la OCDE.

Las ideas influenciadas en visiones de mejora y calidad promovida desde organismos internacionales que se van extendiendo y consolidando en materia educativa, se consolidan en un nuevo plan de estudio para las normales. El plan 2012 de las licenciaturas interculturales bilingüe incluyó dos espacios curriculares denominados *inglés A1* e *Inglés A2*, en cuarto y quinto semestre, correspondientemente. Se pretendía que, al finalizar cada curso, los estudiantes obtuvieran el nivel correspondiente según el Marco Común Europeo de Referencia. Cada curso consideraba 4 horas a la semana durante un semestre.

Posteriormente, la administración federal de Enrique Peña Nieto plantea una reforma educativa, aprobada a finales de 2012, ratificada y promulgada en

2013. Manuel Gil Antón(2018) argumenta que desde su planteamiento e implementación la reforma educativa de 2012 empezó como una reforma laboral, modificando las relaciones entre el Estado y los docentes. Los mecanismos legales e institucionales para la regulación del proceso de ingreso, promoción y permanencia de los docentes fue lo primero que se presentó, antes que los aspectos curriculares. Dicho cambio curricular no ocurrirá sino hasta 2017 en la educación básica y en 2018 para la educación normal, mismo año en el que terminaría la administración de Peña Nieto.

En este contexto, en julio de 2017, el entonces secretario de educación, Aurelio Nuño Mayer presenta la Estrategia Nacional de inglés (ENI) la cual se suma a las propuestas de política educativa dirigida al aprendizaje de una lengua extranjera, sin perder el sesgo laboral de la reforma de 2012. Esta estrategia se subscribe a una visión particular de la educación con relación a la lengua extranjera, estableciendo que "dentro de 20 años, todos los mexicanos puedan terminar su educación obligatoria hablando inglés con una certificación de reconocimiento internacional" (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 26). Para poder implementar y lograr los objetivos de una sociedad bilingüe, la administración federal a través de la entonces Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), puso a concurso 1000 plazas federales con la denominación de "formadores de inglés C".

La llegada de los Formadores de Inglés C (FIC) a las normales federales representó un programa de contratación de Profesores de Tiempo Completo sin precedentes en el sistema educativo de normales, para dar sustento a lo planteado en la ENI, atender un trayecto formativo relativo a la enseñanza del inglés en el plan de estudio 2018 de normales y poder cumplir con los objetivos de lograr un aprendizaje del inglés por niveles a lo largo de la educación básica. La llegada de los FIC a las normales fue muy diferente en cada estado y en cada normal, teniendo en común:

> La manifestación de una resistencia generalizada, expresada en múltiples formas, bajo el argumento de una clara injusticia laboral ante la apertura de nuevas plazas que no incluía la participación de quienes ya se asumían con más derecho que aquellos perfiles que incluso, parecía ser innecesarios y en muchos casos hasta ofensivos. (Contreras Y.L., comunicación personal, marzo de 2025)

Al hacer un análisis de la ENI como formador de inglés recién llegado (Monroy López, 2018) se identificaron los retos que por sus objetivos y característica de implementación resultaban del planteamiento de esta política. Las implicaciones laborales resaltaban porque estaban implícitas en las metas optimistas para el aprendizaje del inglés de la sociedad mexicana, bajo la premisa de enseñar inglés a los docentes durante su formación inicial, para que ellos a su vez lo enseñen en educación básica. Esto implicaba que al egresar de las instituciones formadoras debían de salir certificados por lo menos con dos niveles arriba de lo que deberían tener sus respectivos alumnos en básica.

En 2018, con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia, se da un distanciamiento discursivo de las administraciones anteriores. En el ámbito educativo, se habla de recuperar o renovar la relación del Estado con los distintos agentes educativos y se plantea un nuevo modelo educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana. El nuevo plan de estudios de educación básica aparecería en 2021 y los planes de estudio de normales, en 2022.

En 2019 se presenta la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales derivado de los procesos de consulta y mesas de trabajo a nivel nacional. En el caso de las normales interculturales se consolidó desde 2019 el Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales Bilingües (CNNIB) que impulsó el trabajo en codiseño de las licenciaturas en educación primaria y preescolar interculturales plurilingües y comunitarias., que buscó situar los saberes indígenas, la lengua y los modos de vida diversos como parte central de la formación. Por lo que, se identifica un distanciamiento discursivo del plan de estudio de educación 2018.

En este escenario, el inglés queda fuera del tejido curricular nacional de las normales interculturales, su lugar queda a consideración de cada normal, partiendo del análisis interno que hagan para incluir las unidades de estudio de flexibilidad curricular que decidan incluir acordes a sus contextos y necesidades.

Es posible establecer que en este recorrido la inclusión del inglés en la formación a atravesado distintos momentos: un primer momento con la creación de las normales como una lengua instrumental (de acceso a la literatura), un segundo momento como parte del discurso de las profesiones del siglo XX y XXI (que alcance su cúspide con la llegada de los Formadores de Inglés C) y un tercer momento, en el cual nos encontramos, que pasa a cuestionar su posición en el escenario de la formación docente. Es en este intersticio donde se propone investigar las experiencias con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

en un contexto indígena mexicano, para dimensionar desde las experiencias de estudiantes normalistas estos discursos sobre la inserción de un idioma extranjero con relación a la formación docente ahora con el apelativo plurilingüe y comunitario.

Por lo tanto, se busca realizar una investigación con enfoque etnográfico que se apoye de la recuperación de narrativas para comprender los esquemas de interpretación de la experiencia que viven los estudiantes con el aprendizaje del inglés en su formación inicial, conceptualizando dichas experiencias como intersticio de los discursos que buscan explicar la irrupción del inglés en los programas de formación docente. Siguiendo la propuesta de Maria Bertely Busquets (2000) se pretende realizar una etnografía en la dimensión curricular, es decir en la interpretación del modo en que se vive y percibe un currículo.

Además de un análisis de los cambios discursivos en los programas de formación de docentes interculturales (currículo), para poder identificar los puntos de encuentro con las experiencias. Por lo pronto, siguiendo la propuesta de M. Foucault (2016) entiendo por discurso "una cosa pronunciada o dicha" (p.13) que constituye "lo que, y por medio del cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse"(p.15). Esta acepción general del discurso permite un análisis tanto de su materialidad como de su operatividad en lo que se dice en el currículo sobre la inclusión de la lengua extranjera en la formación de docentes interculturales.

Es necesario reconocer que, a lo largo del siglo XX y más a partir de la segunda mitad de este, el inglés se presenta, se estudia y se usa como una lengua de uso común entre sociedades y culturas diversas. Es un hecho que podemos encontrar la enseñanza de este idioma como parte de muchos currículos escolares desde el inicial, hasta la educación superior, tanto en escuelas públicas y más común en instituciones privadas. Esta expansión del idioma en distintas esferas de la vida social alrededor del mundo, incluida la educación normal intercultural, no es un proceso que pueda ser comprendido sin considerar procesos de poder y dominación económica, social y política (Cerezo & García, 2024; Millán Librado & Basurto Santos, 2020; Muñoz Mancilla, 2015; Phillipson, 2011; Wierzbicka, 2014) para ello la propuesta de análisis de la lingüística crítica aplicada (Chacón C, 2010; Despagne Broxner, 2018; Peirce, 1995; Phillipson, 2011; Wierzbicka, 2014) permite realizar un análisis de la enseñanza del inglés en la educación normal intercultural y las interpretaciones que hacen los estudiantes como agentes que participan de este proceso. Esta propuesta implica

precisamente ver que, en el estudio de los idiomas, debemos reconocer procesos que van más allá de lo lingüístico y cognitivo, sino que atraviesan procesos sociohistóricos que tocan más ámbitos de la vida social e individual.

Consideraciones finales

Este es un proyecto en construcción, por lo tanto, no se presentan resultados, ni conclusiones. No obstante, se identifican algunos retos teóricos y metodológicos para avanzar en la propuesta. primero, es necesario profundizar en la revisión y reflexión teórica sobre la formación de docentes interculturales y los discursos sobre la profesionalidad, para poder insertar el estudio del inglés como parte de esa reflexión. En cuanto a la metodología se pretende seguir delimitando la propuesta para poder argumentar un carácter participativo de la investigación, que pueda incluir a los sujetos (estudiantes normalistas) en el análisis e interpretación de los datos recuperados.

Referencias

Arnaut Salgado, A. (1993). Historia de una profesión: Maestros de educación primaria en México 1887-1993 [El Colegio de México]. https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/vq27zn60p?locale=es

Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós.

Cerezo, E. A., & García, M. G. (2024). La perspectiva crítica en la enseñanza de las lenguas adicionales. Presentación de las editoras invitadas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 18(36), Article 36. https://doi.org/10.26378/rnlael1836577

Chacón C, C. T. (2010). Acento e identidad profesional en la formación del docente de inglés: Una perspectiva crítica. Paradigma, 31(2), 25–36.

Despagne Broxner, C. (2018). Lengua, poder e identidad en el aprendizaje del inglés: El caso de estudiantes de la Sierra Norte de Puebla. Revista nuestrAmérica, 6(11), 149–169.

Foucault, M. (2016). El orden del discurso (A. González Troyano, Trad.; 1a ed. en Marginales en Tusquets Ediciones México). Tusquets.

Gil-Antón, M., & Gil, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. Revista Mexicana de Investigacion Educativa, XXIII.

Hammersley, M, M., & Atkinson, P. (1994). Capítulo 1: "¿Qué es la etnografía?". En Etnografía. Métodos de Investigación. Paidós.

Kuntz Ficker, S., & Speckman Guerra, E. (2010). El Porfiriato. En Nueva historia general de México (1a. ed., pp. 487–536). El Colegio de México.

Massón Cruz, R. M., & Torres Saavedra, A. R. (2009). La UNESCO, las políticas y los sistemas educativos de los países de la región latinoamericana. Varona, 48–49, 15–23.

Millán Librado, T., & Basurto Santos, N. M. (2020). Teaching English to young learners in Mexico: Teachers' perceptions about their teaching contexts. Profile: Issues in teachers' professional Development, 22(1), 125–139. https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.82105

Monroy López, P. (2018). La Estrategia Nacional de Inglés y los futuros docentes normalistas. Espirales Educativas, 4(7), 29–32.

Muñoz Mancilla, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las Escuelas Normales de México. Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, 7(12), 85–95.

Peirce, B. N. (1995). Social Identity, Investment, and Language Learning. TESOL Quarterly, 29(1), 9. https://doi.org/10.2307/3587803

Phillipson, R. (2011). Americanización e inglesización como procesos de ocupación global. Discurso & Sociedad, 5(1), 96–131.

Salazar González, M. E., Chapa, M. C., & Castillo Cantú, M. C. (2017). La enseñanza del inglés en la Escuela Normal Pablo Livas: De lo extracurricular a la certificación. *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, *1*(1)

Secretaría de Educación Pública. (2017). Estrategia Nacional de inglés, Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf

Wierzbicka, A. (2014). Imprisoned in English: The hazards of English as a default language. Oxford University Press.

Procesos de transmisión de saberes en la producción textil: un estudio de las bordadoras y los bordadores de la zona otomí-tepehua (1960-2025)*

*Belen Alhely Acosta Romero***

Resumen

El trabajo de investigación se centra en los procesos de transmisión de saberes en la producción textil de la zona Otomí-Tepehua, abarcando el período de 1960 a 2025. Se busca analizar cómo las prácticas de bordado, tradicionalmente ejercidas por mujeres y, más recientemente, por hombres, contribuyen a la preservación de la identidad cultural y al desarrollo económico de la región.

Utilizando una metodología cualitativa basada en la teoría de Pierre Bourdieu, el estudio propone entrevistas semiestructuradas para explorar los diferentes tipos de capital presentes en la práctica textil. Se examinan las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del bordado, así como las habilidades y recursos necesarios para la producción, adaptándose a nuevos contextos de mercado. Las estrategias de comercialización y el impacto económico de estas prácticas se consideran esenciales para comprender su papel en la economía local.

Finalmente, el trabajo reflexiona sobre la interacción entre tradición y modernidad en el ámbito textil, evidenciando cómo el bordado otomí-Tepehua no solo es un medio de subsistencia, sino también un vehículo para la reproducción cultural y el fortalecimiento del tejido social. A través de estas dinámicas, se espera contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural y al desarrollo sustentable de las comunidades.

Palabras clave: transmisión de saberes, producción textil, bordadores, cultura, desarrollo económico.

* Línea temática: educación intercultural, currículum y prácticas socioculturales indígenas. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación, tercer semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ac312526@uaeh.edu.mx

Introducción

Las artesanías en América Latina son más que simples productos; son testimonios de la historia y la identidad de sus pueblos. A lo largo del tiempo los artesanos han trabajado con materiales locales en artesanías que reflejan la cultura y la diversidad de la región. Sin embargo, a pesar de su relevancia, estas formas de expresión enfrentan una serie de desafíos que ponen en riesgo su existencia y desarrollo en el mundo contemporáneo (Benítez-Aranda, 2009).

En el caso de México el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2023), menciona que, en el 2021, la actividad económica generada por las artesanías fue de 153,437 millones de pesos, representando el 0.6 % del Producto Interno Bruto (PIB) Nacional. Asimismo, las artesanías fueron responsables de la generación de 479,655 puestos de trabajo remunerados. Estas cifras destacan el papel crucial que desempeñan las artesanías como motor de empleo en México, brindando oportunidades laborales a una amplia base de la población y contribuyendo así a la reducción de la tasa de desempleo y al fortalecimiento del tejido social.

De manera complementaria, la Cuenta Satélite de la Cultura de México (2021), señala que el sector cultural generó 736,725 millones de pesos, de los cuales las artesanías aportaron 153,437 millones, representando el 20.8 % de dicho sector. En particular, el comercio de artesanías y las fibras vegetales y textiles se destacan como las dos principales contribuyentes al PIB artesanal, con el 35.5 % y el 17.9 % respectivamente (INEGI, 2022).

Más allá de los números, la producción artesanal es considerada trascendental según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), no solo por los productos en sí mismos, sino también por las competencias y conocimientos que son imprescindibles para que este tipo de producción no desaparezca. La UNESCO reconoce la importancia de preservar las habilidades artesanales y el conocimiento tradicional asociado con la producción artesanal para mantener viva esta forma de expresión cultural y económica (UNESCO, 2006). Reconocer las habilidades artesanales y el conocimiento tradicional asociado con la producción artesanal, generaría estudios que investiguen cuáles son esas estrategias y habilidades que desarrollan las artesanas en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ochoa, 2013).

No obstante, aunque se presentan cifras significativas sobre la contribución de las artesanías al PIB y al empleo en México, el análisis disponible tiende a centrarse en los datos cuantitativos, sin profundizar en las implicaciones socioeconómicas más amplias. En este sentido no se explora cómo se distribuyen los empleos entre diferentes segmentos de la población, asimismo cómo influyen en la calidad de vida de los artesanos, mismas cuestiones que resultan clave para comprender el impacto real en las comunidades.

En el caso de la zona Otomí-Tepehua, es fundamental ir más allá de las cifras para entender cómo los procesos de transmisión de saberes del bordado tradicional contribuyen a la reproducción cultural y cómo estos saberes se entrelazan con habilidades, conocimientos y recursos específicos que han evolucionado en respuesta a transformaciones sociales y económicas. El análisis del campo textil artesanal, permitirá conocer cómo se organizan los procesos de producción textil y qué papel juegan en el fortalecimiento del desarrollo económico local. Finalmente, el análisis de las estrategias de comercialización utilizadas por las bordadoras permite comprender no sólo cómo se preserva la cultura material e inmaterial, sino también cómo estas prácticas inciden directamente en la autosuficiencia económica y el tejido social de sus comunidades.

Descrito lo anterior, es indispensable señalar que la zona Otomí-Tepehua alberga una población mayoritariamente indígena, considerada minoritaria y en situación de vulnerabilidad social y económica. En esta región, las mujeres se han dedicado al bordado de "tenangos" desde la década de 1960, consolidando esta labor como una actividad artesanal de carácter generacional, transmitida de madres a hijas y compartida en espacios comunitarios de aprendizaje (Martínez-Carrasco et al., 2016). En años recientes, también se ha observado la incorporación de hombres a esta práctica, lo que refleja cambios en los roles tradicionales dentro del ámbito textil. Además, distintos actores como intermediarios, promotores culturales y miembros de organizaciones locales se han sumado al campo artesanal.

En este sentido, el presente estudio se centra en la transmisión de saberes entre bordadoras y bordadores, entendida como un proceso clave para la continuidad y transformación de la actividad textil en la zona Otomí-Tepehua. Las prácticas de enseñanza y aprendizaje no solo permiten mantener vivas las tradiciones culturales, sino que también evidencian una capacidad de adaptación frente a los cambios sociales y económicos que han tenido lugar a lo largo del periodo. Analizar estas dinámicas resulta fundamental para comprender cómo los saberes

artesanales se reconfiguran en función de nuevas necesidades, tecnologías y mercados, contribuyendo tanto a la preservación de la identidad cultural como al fortalecimiento de la economía local y comunitaria (Quezada-Ramírez, 2024).

Por otra parte, la actividad textil en la zona Otomí-Tepehua no puede analizarse de forma aislada, ya que forma parte de un entramado económico más amplio que refleja tanto la persistencia de prácticas tradicionales como la influencia de dinámicas contemporáneas. Según Vargas (2011), la economía regional se estructura en dos grandes sectores: por un lado, quienes se dedican de manera formal a la elaboración, producción y comercialización de tenangos; por otro, aquellos que combinan esta actividad artesanal con labores del sector primario, principalmente la agricultura y la producción de café, que ocupa al 85% de la población.

De acuerdo con el INEGI (2019), el comercio al por menor representa el 44.8% de la actividad económica del estado de Hidalgo, lo que pone en evidencia el papel central de la venta local, ya sea en tenditas, locales o en plazas importantes como la del municipio de Tenango de Doria. Este entorno comercial refuerza el desarrollo económico de la región y muestra cómo la actividad artesanal se entrelaza con otras formas de comercio que integran la vida cotidiana y comunitaria de los bordadores y bordadoras.

En este contexto, un aspecto particularmente relevante es la venta de artesanías, un aspecto significativo es el intermediarismo o "coyotaje", una práctica ampliamente documentada en la literatura, generalmente con una connotación negativa, ya que se le asocia con el aprovechamiento económico de los productores por parte de terceros, ya sean empresas privadas o instituciones gubernamentales. Esta figura suele actuar como revendedor, adquiriendo los productos a precios bajos para obtener ganancias considerables en su reventa. Sin embargo, más allá de esta visión crítica, resulta relevante analizar el papel de los intermediarios como posibles canales de comunicación entre los productores y los consumidores, facilitando el acceso a mercados más amplios. Esta práctica tiene lugar principalmente durante los días de mercado en las cabeceras municipales o mediante acuerdos directos entre intermediarios y artesanos, o bien con organizaciones artesanales. Por ello, en el presente estudio se propone explorar críticamente el papel de los intermediarios en la cadena de comercialización, reconociendo tanto sus posibles limitaciones como su capacidad para incidir en la valorización y circulación de los productos textiles de la zona Otomí-Tepehua (Vargas, 2011).

Desde la perspectiva de la teoría de campos de Pierre Bourdieu, cada una de estas dimensiones puede ser conceptualizada como un campo específico, donde las dinámicas y relaciones de poder actúan como fuerzas que influyen en las prácticas y comportamientos de los actores en la producción y comercialización textil. Por lo tanto, es fundamental desglosar estas dimensiones de manera jerárquica a lo largo de la investigación, como se presenta en este párrafo, con el fin de ofrecer una comprensión más completa de los procesos que configuran la producción textil en la región, considerando tanto los desafíos contemporáneos como las prácticas tradicionales que le dan sustento.

Pregunta de investigación

¿De qué manera las prácticas tradicionales y contemporáneas en la enseñanza, aprendizaje, producción y comercialización de textiles artesanales influyen en la preservación y desarrollo económico de la actividad textil de las y los bordadores de la zona Otomí-Tepehua durante el período 1960-2025?

Preguntas específicas

- ¿Cómo se desarrollan los procesos de transmisión de saberes del bordado tradicional en la zona Otomí-Tepehua y qué papel desempeñan en la transmisión cultural?
- ¿Qué habilidades, conocimientos y recursos son necesarios para la producción textil tradicional, y cómo han evolucionado en respuesta a los cambios sociales y económicos?
- ¿De qué manera se organizan los procesos de producción textil y cuál es su impacto en el desarrollo económico local?
- ¿Cuáles son las estrategias de comercialización que emplean las comunidades bordadoras y cómo contribuyen a la preservación cultural y el desarrollo comunitario?

Objetivo general

Identificar cómo las prácticas tradicionales y contemporáneas en la enseñanza, aprendizaje, producción y comercialización de textiles artesanales han contri-

buido a la preservación y desarrollo económico de la actividad textil de las y los bordadores de la zona Otomí-Tepehua durante el período 1960-2025.

Objetivos específicos

- Analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del bordado tradicional y su rol en la transmisión cultural de la zona Otomí-Tepehua.
- Identificar las habilidades, conocimientos y recursos necesarios en la producción textil tradicional, reconociendo su evolución frente a los cambios contemporáneos.
- Examinar la organización de los procesos de producción textil y su contribución al desarrollo económico local.
- Analizar las estrategias de comercialización y su impacto en la preservación cultural y el desarrollo comunitario.

Supuesto de investigación

Los procesos de transmisión de saberes textiles en la zona Otomí-Tepehua se sustentan en prácticas tradicionales y contemporáneas que incluyen: la enseñanza intergeneracional familiar, el aprendizaje colectivo en grupos comunitarios, la adaptación de técnicas ancestrales a nuevos materiales y diseños, y la organización de redes de comercialización que vinculan lo local con mercados más amplios. Estas prácticas han generado implicaciones sociales, culturales, económicas y políticas que han transformado tanto la preservación cultural como el desarrollo económico de las comunidades, permitiendo la adaptación del oficio a las demandas contemporáneas mientras se presenta en su dimensión tradicional.

Desarrollo

Los procesos de transmisión de saberes en la producción textil de la zona Otomí-Tepehua requieren un marco teórico-conceptual que permita comprender las dinámicas sociales, culturales y económicas que han moldeado estas prácticas entre 1960 y 2025. La teoría sociológica de Pierre Bourdieu, particularmente su teoría de los capitales, proporciona herramientas conceptuales para analizar cómo las prácticas tradicionales y contemporáneas han contribuido a la preservación cultural como al desarrollo económico de la actividad textil en la región.

En este sentido el campo es un espacio social estructurado donde diversos actores compiten por distintas formas de capital (económico, social, cultural y simbólico), regido por reglas específicas que definen el acceso y el uso de estos recursos (Bourdieu, 2000). En el contexto de los bordados de Tenango, el campo textil artesanal se configura como un entorno dinámico compuesto por productores, intermediarios, comerciantes y consumidores. A través de sus interacciones, que combinan cooperación y competencia, este campo determina tanto las dinámicas de producción como las posibilidades de reconocimiento y valorización de los bordados (Lorenzo-Monterrubio y Vergara-Hernández, 2019). Así, el campo artesanal se convierte en un espacio de interacción constante entre los diferentes actores, donde las estrategias de cada uno influyen en la producción y circulación de los bordados.

El concepto de habitus, central en la teoría de Bourdieu (2000), hace referencia a un sistema de disposiciones que guían las prácticas y representaciones de los individuos. En el caso de las comunidades bordadoras de la zona Otomí-Tepehua, el habitus actúa como un conjunto de esquemas prácticos que orientan la percepción, la apreciación y la acción relacionadas con el bordado. A través de la socialización primaria y la práctica cotidiana, estas disposiciones se transmiten, estructurando tanto la producción textil como las formas de enseñar y aprender el oficio.

La presente investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico-interpretativo, articulado con la teoría de los campos de Pierre Bourdieu. Esta elección paradigmática responde a la necesidad de comprender las construcciones sociales y los significados que los agentes otorgan a sus prácticas dentro del campo de la producción textil, donde las disposiciones (habitus) se manifiestan en forma de saberes, técnicas y valores transmitidos de forma intergeneracional. La realidad se reconoce como una construcción social donde los diferentes tipos de capital (cultural, social, simbólico y económico) se movilizan y transforman a través de las interacciones entre los agentes y las estructuras del campo.

En este sentido, se busca comprender cómo las posiciones que ocupan los agentes dentro del campo textil, sus disposiciones incorporadas, configuran los procesos de transmisión de saberes y las luchas por la legitimación de prácticas específicas en el espacio social estudiado. La investigación sobre la transmisión de saberes textiles se desarrollará mediante un diseño metodológico cualitativo, fundamentado en la teoría de Bourdieu y enmarcado en el paradigma hermenéutico.

La metodología propuesta para esta investigación se inspira en la estructura metodológica del trabajo desarrollado por Quezada Ramírez (2024), quien realizó un estudio comparado sobre comunidades otomíes en el Valle del Mezquital. Siguiendo esta línea, se adoptó un enfoque cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas que permite explorar los diferentes tipos de capital (cultural, social, económico y simbólico) presentes en la zona Otomí-Tepehua. Este acercamiento metodológico resulta pertinente ya que, al igual que en el trabajo de Quezada Ramírez (2024), permite comprender las dinámicas comunitarias y los procesos de transmisión de conocimientos desde la perspectiva de los propios actores sociales.

El trabajo de campo se desarrolló de manera intensiva durante el periodo comprendido entre enero de 2025 y diciembre de 2025. La investigación se sustenta en un enfoque cualitativo mediante tres técnicas principales: observación no participante, revisión documental histórica y entrevista semiestructurada. La observación no participante se realizó en dos comercios situados en la plaza municipal, donde se documentaron las dinámicas de comercialización de los productos artesanales y la interacción entre los bordadores, intermediarios y compradores. Además, se observaron momentos significativos de la práctica del bordado, tales como las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, elaboración y organización en espacios comunitarios.

La investigación documental abarca diversos acervos y fuentes. Se consultaron archivos municipales para documentar la historia del bordado en la región, así como los registros y documentación de organizaciones artesanales locales. Se revisaron los archivos de historia local que comprenda el periodo 1960-2025, expedientes de programas gubernamentales de apoyo al sector artesanal, y material fotográfico y audiovisual existente sobre los bordados de la región.

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron con los siguientes informantes clave:

- 4 casas de bordadoras y bordadores pertenecientes a una red de apoyo.
- 1 casa de un dibujante y 1 diseñador de prendas.
- 1 intermediario comercial.

Estas entrevistas permitieron profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evolución de diseños, materiales y herramientas, así como la or-

ganización social y económica alrededor del bordado. También se exploraron los procesos de comercialización, los significados culturales y simbólicos del bordado, el impacto económico en las familias y la comunidad, y los retos y perspectivas para la continuidad del oficio.

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento informado de los participantes y posteriormente transcritas para su análisis. La información obtenida mediante las tres técnicas será contrastada y triangulada para asegurar la validez de los hallazgos y obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Consideraciones finales

Uno de los aspectos más destacados es el reconocimiento del bordado a nivel global, particularmente en eventos significativos como las exposiciones de Tenangos, que han permitido que el arte textil otomí-Tepehua alcance una visibilidad internacional. Este reconocimiento no solo ha puesto en valor la riqueza estética y técnica del bordado, sino que ha abierto nuevas oportunidades para su comercialización y para el fortalecimiento de la identidad cultural de la región. Estos eventos han sido claves para que las artesanas y artesanos logren un posicionamiento en mercados más amplios, contribuyendo al crecimiento de la economía local y al resguardo de su patrimonio cultural.

Otro hallazgo significativo es la movilización de los diferentes tipos de capital dentro del campo textil. A través del análisis de los agentes implicados bordadores, intermediarios, diseñadores y comerciantes se ha evidenciado cómo el capital cultural, social, simbólico y económico interactúa de manera constante, transformando las prácticas y las estrategias de transmisión de saberes. Los bordadores no solo actúan como transmisores de técnicas ancestrales, sino también como actores sociales que buscan posicionar su trabajo en un contexto de mercado global, luchando por la legitimación de sus prácticas y productos.

Este estudio ha permitido visibilizar cómo el bordado Otomí-Tepehua, más allá de ser una actividad tradicional, representa una expresión cultural que se encuentra en constante evolución, adaptándose a los cambios sociales y económicos, pero manteniendo su esencia y valor como patrimonio vivo. La importancia de la transmisión de estos saberes y la legitimación de las prácticas dentro de los mercados locales e internacionales son claves para asegurar su preservación y crecimiento demostrando que la realidad no es estática, sino cambiante.

Referencias

Benítez, Aranda, S. (2009). La artesanía como potencial de desarrollo humano en la región de América Latina y el Caribe. Revista de cultura y desarrollo, 3-10.

Bourdieu, P. (2000). Los tres estados del capital cultural. Sociológica, México, Vol.2, Nº5, otoño, 1987. PDF

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). Tenango de Doria: Economía, empleo, equidad, calidad de vida, educación, salud y seguridad pública. Secretaría de Economía. https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/tenango-de-doria#education-and-employment

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Cuenta Satélite de la Cultura de México*, 2021*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/CSC/CSC2021.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Sala de prensa INEGI. Obtenido de Estadísticas a propósito del Día Internacional del Artesano: https://inegi.org.mx/app/saladeprensa/noticia.html?id=8052

Martínez-Carrasco P. F., Muñoz, S. A., Eid, M., Colino, S. J. (2016). Inclusión financiera en el ámbito rural mediante cajas de ahorro. Estudio de una experiencia en México. Perfileslatinoamericanos.https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/731/733#info

Lorenzo-Monterrubio, C., Vergara-Hernández A., Pacheco, M. (2019). Historia y significado de los Tenangos. MAGOTZI (13), 19-25.

Ochoa B.G. (2013). Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas. SNTE, México. pp. 13-428.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). Patrimonio Cultural Inmaterial – PCI. Técnicas artesanales tradicionales. Available online at http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=ES&pg=00057.

Vargas, G. P. (2011). Pobreza, migración y desempleo: mujeres en la región Otomí-Tepehua de Hidalgo. Nueva antropología, 24(75), 93-109.

Quezada-Ramírez, M. F. (2024). Comunidad, migración y desarrollo en los pueblos indígenas: la experiencia de dos localidades de origen otomí en El Valle del Mezquital, Hidalgo, México. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas".

Prácticas de literacidad académica universitaria: caso de la Universidad Intercultural del Estado de México*

*Mayce Hernández Hernández***

Resumen

Este apartado forma parte del trabajo de investigación titulado 'Prácticas de literacidad académica universitaria: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México'. El cual tiene como objetivo analizar la literacidad académica en las licenciaturas de Lengua y Cultura y la Licenciatura de Enfermería; este estudio se enmarca en una investigación cualitativa, bajo la modalidad de estudio de caso.

Palabras clave: educación superior, interculturalidad, literacidad académica.

Introducción

Este apartado forma parte del trabajo de investigación titulado 'Prácticas de literacidad académica universitaria: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México', inscrito en el Área temática 16: Multiculturalismo, interculturalidad y educación; el cual tiene como objetivo identificar la literacidad académica en esta comunidad estudiantil; esta sección del trabajo de investigación se enfocará en el análisis de la literacidad académica.

Mi pregunta de investigación es: ¿De qué manera desarrollan la literacidad académica los estudiantes de segundo y octavo semestre de las Licenciaturas

* Línea temática: 19. Universidades interculturales.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Investigación Educativa, Segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
mayce.hernandez@isceem.edu.mx

en Lengua y Cultura y en Enfermería durante su formación en la Universidad Intercultural del Estado de México?

Objetivos específicos

- Identificar las diferencias en la literacidad académica entre los estudiantes de segundo y octavo semestre de una misma licenciatura.
- Explicar las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la literacidad académica durante su formación profesional.
- Examinar las características socioculturales, académicas y lingüísticas que distinguen a los estudiantes indígenas de la Universidad Intercultural del Estado de México en sus prácticas sociales en especial del ámbito académico.
- Analizar cómo la literacidad académica en lenguas indígenas de esta institución puede contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural y al desarrollo comunitario en las regiones indígenas del Estado de México, en línea con el eje 4 del Plan de Desarrollo del Estado de México 2023-2026.

Por otra parte, se considera que, durante el proceso de lectura y escritura en este entorno universitario, los estudiantes experimentan transformaciones sustanciales ya que los estudios académicos no solo son conocimientos específicos de una disciplina, sino una reconfiguración de la manera en que se ven a sí mismos, ya que la mayoría son estudiantes pertenecientes a una región indígena que ha sido relegada por años, lo que implica un impacto en su identidad lingüística y los vínculos con sus comunidades creando una conciencia crítica de las desigualdades que viven o han vivido.

Dichos cambios generan conflictos ideológicos y culturales que contribuyen a su formación integral, no solo como especialistas capacitados en una disciplina, sino también como miembros conscientes de su comunidad y como ser humano. Esto resulta especialmente relevante, dado que los estudiantes estarán expuestos a numerosas horas de lectura y escritura a lo largo de su trayectoria académica.

La literacidad académica es una práctica situada en contextos sociales e institucionales específicos (la educación superior y la investigación científica, sus comunidades y prácticas), por lo que no es algo que los alumnos deban poseer al ingresar a la universidad, sino que es tarea de la universidad socializarlos en dichas prácticas (Carlino, 2005).

Para Hernández Zamora, la literacidad es la castellanización de la palabra inglesa *literacy*, que por muchos años se tradujo al español como alfabetización. Esta traducción cayó en desuso y hoy en día *literacy* se traduce como cultura escrita o literacidad. Ambos términos son aceptados y ampliamente usados en el mundo hispanohablante, particularmente entre los especialistas dedicados a la enseñanza-aprendizaje y a la investigación de los procesos de lectura y escritura (Hull y Hernández, 2009; Carrasco y López-Bonilla, 2013)

El caso de la UIEM

El Estado de México es una entidad con una notable diversidad cultural donde coexisten pueblos originarios como: los mazahuas, otomíes, nahuas, tlahuicas y matlazincas. En este contexto, la educación superior enfrenta un reto para responder a las demandas de modelos educativos que permitan la integración de los jóvenes a una educación superior adecuada; sin embargo, existe otro desafío mayor cuando se trata de educación superior que permita el desarrollo de los saberes, lenguas y formas de vida de las comunidades indígenas y aún más cuando se trata de estudiantes que son mujeres indígenas cuyo objetivo es ingresar a la educación superior.

En este caso, la hermenéutica se usa para comprender cómo los estudiantes dan sentido a su participación en la literacidad académica dentro de un contexto intercultural. Este enfoque tiene sus bases en la obra de autores como Hans-Georg Gadamer (1960) y Paul Ricoeur (1976), quienes destacan que la comprensión no es objetiva ni neutral, sino que depende de la historia y el contexto del sujeto que interpreta. Aplicado a la literacidad académica, esto significa que los estudiantes no solo "practican" la escritura académica, sino que la interpretan y la resignifican desde su propia identidad cultural y lingüística. Asimismo, para desarrollar esta propuesta considero a los siguientes autores: Edgar Morin, Raúl Alcalá Campos, Günter Dietz, Luis Villoro Toranzo, entre otros.

Por otro lado, este trabajo de investigación se refiere específicamente a la Universidad Intercultural del Estado de México establecida en el municipio de San Felipe del Progreso. San Felipe del Progreso, se ubica en el noroeste del Estado de México. Se creó como consecuencia de las demandas y movilizaciones de reivindicación social, política, económica, cultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas al Estado mexicano que se gestaron durante la segunda mitad del siglo XX.

El modelo educativo tiene como objetivo fundacional, ofrecer a las comunidades originarias de educación universitaria de excelencia académica con las bases científicas que la humanidad ha desarrollado históricamente y han coadyuvado a su desarrollo, respetando las culturas, saberes y tradiciones de las comunidades, en un nivel de equilibrio armónico entre ambos conocimientos.

El modelo tiene tres metas principales: fomentar la preservación de las culturas y lenguas de los 68 pueblos originarios del país; contribuir al desarrollo de las comunidades indígenas, y formar egresados competitivos en el mercado laboral y que funjan como líderes y emprendedores en sus comunidades de origen. (Marion, 2022)

La dinámica demográfica y la educación están estrechamente relacionadas, ya que las transformaciones en la población impactan directamente en las demandas y en la organización del sistema educativo. Factores como el crecimiento poblacional, la composición por edad y género, la migración, la mortalidad y la fertilidad condicionan la necesidad de servicios educativos y la planificación de las infraestructuras escolares.

En este caso, conocer estos factores son esenciales ya que son clave para conocer el contexto cultural y el trayecto educativo de los estudiantes que ingresan a esta institución, porque estas variables son determinantes para el análisis del tema modelo Intercultural como novedad curricular y epistemológica en México específicamente para saber en qué medida esta Universidad Intercultural cumple con su objetivo de formar profesionistas comprometidos con el desarrollo de sus comunidades, por lo tanto, de la región; Asimismo para promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas indígenas.

Desarrollo

Enfoque teórico

Inicialmente, para Hernández Zamora, la literacidad académica es la cualidad de ser letrado, esta definición se aplica como a un individuo, así como a un grupo social. Leer, escribir, hablar, pensar son actividades que no están separadas de las prácticas sociales en las que participa la gente, en este sentido se retoman los conceptos de lenguaje, identidad y contexto.

La investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, lo que implica que el estudio se centra en la interpretación de cómo los estudiantes experimen-

tan, resisten o transforman la literacidad académica propuestas por la universidad, orientada a la interpretación de significados presentes en textos, discursos y experiencias humanas.

El objetivo de la investigación es analizar las relaciones entre contexto, identidad y lenguaje a partir del desarrollo de la literacidad académica de estudiantes de segundo y octavo semestre de las licenciaturas en lengua y cultura y la Licenciatura en enfermería.

Enfoque metodológico

Este estudio se enmarca en una investigación cualitativa, bajo la modalidad de estudio de caso. La técnica de recolección de datos consiste en entrevistas en profundidad, orientadas por una matriz de análisis que facilita la obtención de información precisa para abordar una parte de la pregunta de investigación. Se parte de la premisa de que el contexto social de los estudiantes influye significativamente en el desarrollo de su literacidad académica a lo largo de su trayectoria universitaria, particularmente entre el segundo y el octavo semestre.

Asimismo, se realizarán entrevistas a grupos focales. En este sentido, junto con mi tutora, he tenido la oportunidad de realizar trabajo de campo, lo que ha permitido enriquecer y fortalecer este supuesto: se pretenden realizar entrevistas a 13 estudiantes de segundo semestre y 13 estudiantes de octavo semestre de cada una de las licenciaturas antes mencionadas.

Desde la perspectiva de Hernández Zamora, las *New Literacy Studies* ofrecen un marco potente para analizar la práctica de la literacidad en la UIEM, pues permiten entenderla como una práctica culturalmente situada que no solo implica aprender a leer y escribir, sino también definir quiénes son los sujetos que participan en estos procesos y cómo pueden transformar su realidad a través de ellos.

Estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura y la Licenciatura en Enfermería

¿Por qué solo se escogieron estás dos licenciaturas y no otras?

En primer lugar, por la misión de cada una:

La licenciatura de lengua y cultura tiene el compromiso de generar y compartir conocimientos lingüísticos y culturales de alto valor social en el ámbito

local, regional (...) con el objeto de formar profesionales críticos desde un enfoque intercultural.

En la licenciatura de enfermería la misión es formar profesionales solidarios y comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural de sus comunidades y del país; revalorar los saberes y los valores de los pueblos originarios (...)

En segundo lugar, porque fue el resultado de la escucha de docentes que fueron entrevistados en un grupo focal por mi tutora, en el cual participé como oyente, donde los argumentos expuestos me permitieron inferir que estas dos licenciaturas tienen una vinculación más estrecha con las comunidades en las que trabajan.

En tercer lugar, por la entrevista a los directivos de las diferentes licenciaturas que mencionaron específicamente estos ejemplos de cómo la literacidad académica influye en los estudiantes.

Ejemplo 1: la directora de la Licenciatura en Enfermería dio testimonio sobre cómo una estudiante, por no comprender lo que el doctor escribió en la receta, tuvo problemas legales entonces ellos decidieron que todo trabajo académico sería hecho a mano para evitar este tipo de eventualidades.

Ejemplo 2: El director de la licenciatura de lengua y cultura menciona que esta carrera ha tenido más aceptación por el perfil de egreso ya que pueden encontrar empleo como docentes en el sistema de educación básica en el área de educación bilingüe.

En cuarto lugar, son las licenciaturas que han tenido más presencia de egresados vinculados a las comunidades de esta región.

Los estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Cultura en su programa de estudios de segundo semestre tienen las siguientes asignaturas: lengua originaria en el entorno, producción de textos académicos, fonética y fonología e inglés A2 elemental lo que hace suponer que su literacidad académica tendrá un nivel avanzado de la lengua cuando se encuentren en octavo semestre mostrando una producción pertinente en las asignaturas: producción de textos especializados en lengua originaria, análisis del discurso, y la certificación de B2.2 de inglés pues hipotéticamente la literacidad académica en diferentes lenguas contribuiría al desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, la licenciatura de Enfermería, en su programa de segundo semestre contiene lo siguiente: Lengua originaria II, inglés II, en octavo semestre lengua originaria VIII.

A partir del instrumento de recolección de datos, que son las entrevistas, el supuesto es que los estudiantes deberían (al terminar la licenciatura) tener una literacidad académica avanzada que les permita la fluidez, la facilidad, la elocuencia en Lengua 1 (depende del contexto del estudiante: español, mazahua o tlahuica o matlazinca o náhuatl u otomí), Lengua 2 y Lengua 3 (inglés) y así desarrollar el pensamiento crítico que es parte esencial en el sujeto. Se haría el comparativo ya que se vería la relación de las prácticas de literacidad académica entre estas dos disciplinas o licenciaturas.

Consideraciones finales

Avance en el trabajo de campo

Hasta este punto de la investigación he realizado 4 entrevistas a diferentes estudiantes universitarios que realizan su servicio social en esta institución y me han permitido afinar mi matriz de análisis para tener preguntas específicas y pertinentes para cuando vaya a la UIEM.

Se realizan las gestiones administrativas correspondientes para que de manera oficial pueda haber una colaboración entre la IUEM y el ISCEEM en el trabajo de campo.

En esta parte se presenta la matriz de análisis. Finalmente, esta investigación de literacidad académica pretende aportar conocimiento sobre las prácticas de literacidad académica en estudiantes indígenas ya que existen pocos estudios sobre este proceso en este tipo de estudiantes.

Matriz			
Concepto	Tema	Subtema	Preguntas
Literacidad Academica	Estudiante	Familia	¿Cuál es tu municipio de procedencia?
			¿Cuál es la escolaridad de tu padre?
			¿Cuál es la escolaridad de tu madre?
			¿A qué se dedica tu madre?
			¿A qué se dedica tu padre?
			¿En tu familia, quienes saben leer?
			¿Leen en español o en alguna lengua materna?, ¿O en alguna otra lengua?
			¿Quiénes saben leer tanto en su lengua materna como en español?
			¿Cuántas personas de tu familia, leen o escriben en una lengua indígena?
			¿Cuánto se invierte para comprar materiales que te sirvan para leer?
			¿De qué manera la lectura es importante en la vida diaria de tu familia?
			¿Tu familia qué opina sobre la importancia de saber leer?
			¿Quiénes de tu familia han tenido la oportunidad de estudiar el nivel superior o hasta que grado han estudiado?
			¿Cómo ha influido tu familia en la decisión de estudiar la educación superior?
			¿En qué espacios lees?
		Trayectoria academica Educación media superior	¿En qué preparatoria estudiaste?
			¿Cuánto tiempo le dedicabas a la lectura en la preparatoria?
			¿Cómo describes tu comprensión lectora?
			¿Qué actividades de comprensión lectora hacías de tarea?
			¿Qué tipos de textos leías en clase?
			¿Consideras que tu actitud hacia la lectura durante tu trayecto escolar en la preparatoria ha sido pertinente para desarrollar tu comprensión lectora?
		Trayectoria superior	22. ¿Por qué escogiste esta universidad como opción para estudiar?
			Si esta Universidad no fue tu primera opción ¿por qué crees que tu habilidad lectora influyó en la comprensión de las preguntas del examen de admisión de la Universidad de tu agrado?
			¿Cómo te prepararon tus clases de lengua en la preparatoria para aplicar tus habilidades lectoras en diferentes contextos académicos y de la vida real?
			¿Qué actividades solicitan tus docentes cuando tienes que realizar una lectura?
			¿Qué actividades realizan tus docentes para fomentar la lectura en tu universidad?
			¿Qué estrategias de lectoescritura has aprendido durante el estudio de tu disciplina en esta Universidad?
			¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura de textos especializados en la universidad?
			¿Qué espacios les otorga la Universidad para que lean?
			¿Consideras que tu universidad tiene un espacio específico para leer, por qué?
			¿Qué materiales ha publicado tu universidad que promuevan la lectura?
			Después del primer semestre de estancia en esta institución ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva hacia tu identidad a través de tu comprensión lectora en las diferentes asignaturas que has estudiado?
			¿Cómo utilizan la lectura para transmitir conocimientos ancestrales, historias o tradiciones?
			¿Qué papel juegan los libros y otros materiales escritos en la preservación de tu cultura?
			¿Podrías describir qué es el modelo intercultural?
			Después del octavo semestre de estancia en esta institución ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva hacia tu identidad a través de tu comprensión lectora en las diferentes asignaturas que has estudiado?
			¿Cuál es el reto de que la lectura sea en español?
	¿Quisieras agregar algo?		
	Gracias por tu participación.		

Referencias

Ayuntamiento de San Felipe del Progreso. (2024). *H. Ayuntamiento de San Felipe del Progreso: Historia*. https://sanfelipedelprogreso.gob.mx/historia/

Gadamer, H.-G. (1960). *Verdad y método*. Mohr Siebeck.

Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Texas Christian University Press.

Heath, S. B. (1986). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge University Press.

Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa

Marion, L. (2022). Rompiendo barreras: Tensiones y trayectorias laborales de los egresados de la primera universidad intercultural de México. En UNAM (Ed.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (p. 414). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Preciado, A. C. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación del Estado de México. (s.f.). *Universidad Intercultural del Estado de México*. https://uiem.edomex.gob.mx/modelo-intercultural

Bartolomé, M. A. (2002). *Interculturalidad y educación: Perspectivas desde la diversidad.* Editorial Trotta.

Alcalá Campos, R. (2013). *La noción de sujeto en la hermenéutica y el multiculturalismo.* UNAM.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: Una aproximación antropológica.* Universidad Veracruzana

Infancias con identidad: formación docente en educación inicial desde la interculturalidad crítica*

*Estefany Hernández Cano***

Resumen

La presente ponencia aborda la formación docente en educación inicial desde una perspectiva de interculturalidad crítica, entendida como herramienta de transformación educativa. Parte del pensamiento pedagógico crítico para cuestionar enfoques tradicionales que reducen la formación a la transmisión de conocimientos, proponiendo en cambio un modelo que reconozca la diversidad cultural y social de las comunidades. Se destaca la importancia de formar docentes capaces de leer críticamente sus contextos, dialogar con saberes comunitarios y construir prácticas educativas significativas, situadas y justas. La educación inicial se revaloriza como pilar esencial del sistema educativo mexicano, no solo por su papel en el desarrollo infantil, sino por su potencial para sembrar las bases de la equidad y la justicia desde los primeros años. Relacionarla con la interculturalidad crítica permite resignificarla como espacio de reconocimiento, diálogo y construcción colectiva de saberes. Esta articulación debe integrarse de forma transversal en la formación docente, y no tratarse como un tema complementario. La investigación que sustenta esta ponencia se enmarca en un enfoque cualitativo y se orienta al análisis documental. Se exploran marcos normativos y curriculares de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), así como programas de formación docente en Tlaxcala, con el objetivo de identificar tensiones entre el discurso intercultural y las prácticas formativas reales. Se retoman aportes teóricos que sostienen que transformar la educación inicial

* Línea temática: educación superior, interculturalidad y diversidades.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Maestría en Desarrollo Educativo e Investigación, Centro de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
20240046@uatx.mx

implica descolonizar el conocimiento, fortalecer el vínculo escuela-comunidad y formar docentes como agentes críticos y éticos.

Palabras clave: educación inicial, interculturalidad crítica, formación docente.

Panorama de salida

En el contexto de la transformación educativa impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), resulta fundamental analizar cómo estas políticas se traducen en acciones concretas a nivel estatal y local, particularmente en lo que respecta a la educación inicial. La NEM propone una educación con sentido comunitario, inclusivo e intercultural, que reconoce la diversidad como un valor educativo y un derecho.

Desde esta perspectiva, la educación inicial se posiciona como un eje estratégico de intervención, especialmente ante la necesidad urgente de formar profesionales capaces de responder a contextos diversos desde una mirada crítica, situada y con compromiso social (SEP, 2022). Este enfoque no solo revaloriza la etapa de la primera infancia dentro del sistema educativo, sino que también exige revisar y transformar los modelos tradicionales de formación docente.

En este marco, la participación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha sido clave en la consolidación de una nueva licenciatura en educación inicial. Esta iniciativa responde a una demanda educativa histórica y, al mismo tiempo, representa una oportunidad para construir un perfil docente alineado con los principios de equidad, inclusión e interculturalidad promovidos por la NEM (UATx, 2023).

La articulación entre las políticas educativas nacionales, las necesidades y realidades locales, y las instituciones de educación superior abre la posibilidad de trazar rutas hacia una formación docente transformadora, sensible al contexto, comprometida con el reconocimiento de la diversidad, y orientada a la justicia educativa desde los primeros años de vida.

Bases conceptuales para una formación docente crítica e intercultural

El marco conceptual de esta investigación parte del pensamiento pedagógico crítico y de los aportes de quienes han problematizado la diferencia entre mul-

ticulturalidad e interculturalidad crítica (Dietz, 2023). Desde esta perspectiva, se propone que la formación docente no se limite a la transmisión de técnicas o información, sino que sea entendida como un proceso de construcción de sujetos capaces de observar y analizar críticamente su contexto, reconocer las múltiples formas de vida y conocimiento que lo habitan, y generar prácticas educativas situadas, dialógicas y significativas (SEP, 2022).

En el caso de la educación inicial, esto implica reconocer que los saberes relacionados con la crianza, el juego, la alimentación o la lengua materna no residen exclusivamente en los libros o programas oficiales, sino que viven en las comunidades mismas (Flores *et al*., 2024). Formar docentes desde la interculturalidad crítica requiere repensar las formas de enseñar y aprender, considerando cómo estas se entrelazan con los contextos y sujetos que habitan las aulas. El aprendizaje, en esta visión, se concibe como una práctica situada, mediada y social, donde los vínculos afectivos, culturales y simbólicos resultan fundamentales (SEP, 2020).

Por ello, es crucial reconocer la interculturalidad crítica como un eje articulador de la formación docente en educación inicial, no como un tema complementario, sino como una estrategia transformadora de los procesos pedagógicos y curriculares (Dietz, 2024). Su incorporación tiene el potencial de replantear las relaciones entre la escuela y la comunidad, promoviendo el diálogo entre distintas formas de saber. Esto implica que las futuras docentes desarrollen habilidades para reconocer y enfrentar las desigualdades sociales y culturales (López, 2014).

La investigación en curso busca examinar cómo los marcos curriculares, las políticas públicas y las experiencias formativas pueden dialogar con las realidades socioculturales de las comunidades. Al abordar esta cuestión, se propone una visión situada de la formación docente que contemple las necesidades de los territorios, visibilizando oportunidades para transformar las prácticas pedagógicas desde una educación sensible al contexto. También se pretende identificar cómo las futuras docentes pueden integrar estos enfoques en su práctica, respondiendo a la diversidad cultural presente en los entornos escolares.

Para Flores *et al*. (2024), revalorar la educación inicial como pilar del sistema educativo implica comprenderla no solo como un servicio dirigido a la primera infancia, sino como un espacio donde se siembran las bases del desarrollo humano, la equidad y la justicia social. Esta etapa representa un momento fundacional para la identidad, la socialización y la construcción de significados

culturales, y es indispensable si se pretende avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo y contextualizado (Alaníz-Hernández, 2024).

Esta revalorización cobra pleno sentido cuando se vincula con la interculturalidad crítica y la formación docente como ejes transversales, reconociendo la coexistencia de múltiples prácticas de crianza y formas de aprender en México. Esto exige una respuesta pedagógica que no homogenice, sino que dialogue con la diversidad (Carro y Flores, 2022). Formar docentes desde una mirada intercultural implica reconocer que cada infancia es portadora de una historia, una lengua y una identidad que deben ser respetadas y fortalecidas. El aula, así, se convierte en un espacio de diálogo intercultural y de reconocimiento mutuo, y la educación inicial en un terreno fértil para sembrar perspectivas críticas desde los primeros años.

Para Quijano (2014), esta mirada representa una herramienta para transformar las estructuras coloniales del saber y generar condiciones para una educación anclada en la justicia social. En esta línea, resignificar la educación inicial permite visibilizar distintas concepciones de infancia, conocimiento y ciudadanía.

Asimismo, los aportes de Paulo Freire siguen siendo fundamentales para sustentar una pedagogía crítica en la formación docente. Freire (2012) sostenía que educar no es transferir conocimientos, sino crear posibilidades para su construcción colectiva. Pensar la formación docente desde una clave intercultural y crítica es, entonces, recuperar la agencia pedagógica de docentes e infancias como sujetos activos de transformación. Esta perspectiva permite entender que revalorar la educación inicial no es solo una cuestión técnica, sino una apuesta profunda por redefinir el sentido de la educación en México.

Mirada cualitativa para una educación intercultural

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con una estrategia metodológica centrada en el análisis documental e interpretativo. En esta primera fase, se ha llevado a cabo una selección y revisión crítica de textos normativos —como el plan de estudios de la NEM, los programas de formación docente en Tlaxcala y diversas políticas educativas—, así como de literatura académica especializada en educación inicial e interculturalidad.

El análisis se orienta a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se manifiestan e integran los principios de la interculturalidad crí-

tica en los procesos de formación docente para la educación inicial en el marco de la NEM?

Este acercamiento no busca obtener respuestas concluyentes, sino generar una interpretación profunda sobre los discursos, tensiones y posibilidades que emergen en el campo de la formación docente. Se consideran especialmente el contexto postpandemia, el marco de la política educativa actual y la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas desde enfoques comunitarios, culturales y situados.

Consideraciones finales

Los hallazgos preliminares apuntan a que la formación profesionalizante en educación inicial es clave para garantizar el derecho a una educación pertinente, equitativa y transformadora desde los primeros años de vida. No obstante, también se identifica una brecha significativa entre el discurso intercultural promovido por la NEM y las prácticas reales de formación docente, las cuales aún tienden a reproducir enfoques estandarizados, desvinculados de los contextos culturales y territoriales.

Es fundamental subrayar que la interculturalidad crítica debe asumirse como un eje transversal en la formación docente, no como un tema complementario, sino como una base ética y pedagógica. Desde esta perspectiva, los saberes, metodologías y relaciones que se construyen en las aulas deben ser culturalmente pertinentes, situadas y sensibles a la diversidad (SEP, 2024). Asimismo, se destaca la necesidad de interconectar los procesos formativos con elementos culturales concretos —como la alimentación tradicional o las narrativas locales—, resignificando la educación inicial como un espacio de vida, y no solo de transmisión de contenidos.

Este trabajo se inscribe en el pensamiento pedagógico crítico y dialoga con corrientes que apuestan por la justicia social, la descolonización del conocimiento y la formación de agentes educativas comprometidas con una práctica horizontal, dialógica y transformadora. Se trata, por tanto, de cuestionar cómo se construye el conocimiento, cómo se configuran las relaciones entre escuela y comunidad, y de qué manera se gestan las experiencias formativas de las futuras docentes (Dussel, 2013).

En definitivva, la formación docente no debe limitarse a la enseñanza de contenidos curriculares, sino preparar a las futuras educadoras para habitar el

aula como un espacio de reconocimiento mutuo, diálogo crítico y construcción colectiva de saberes.

Referencias

Alaníz-Hernández, C. (2024). ¿Agentes o educadores? Panorama de la profesionalización docente de educación inicial. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29* (103), 949-959. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/8/8

Carro, A., y Flores, A. (2022). *La formación docente en educación básica. El caso del Estado de Tlaxcala. Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), Estado de Tlaxcala*. Universidad Autónoma de Tlaxcala / Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala.

Dietz, G. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: 30 años de estados de conocimiento del COMIE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(99), 1221-1231. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/30/98

Dietz, G. (2024, 15 de noviembre). *La interculturalidad crítica y transformadora como paradigma de la Nueva Escuela Mexicana* [Video]. 2do. Congreso NUMET - Diálogos para la transformación educativa. SEPE-USET. Facebook. https://www.facebook.com/septlaxcala/videos/9642336845795910/

Dussel, E. (2013). *Filosofía de la liberación*. Editorial Docencia.

Flores, M. D., González Vargas, V., y Pesántez Carrión, C. (2024). Estrategias didácticas inclusivas en la carrera de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación: Sistematización de experiencias. *Revista Mamakuna, 22*, 8-10. Universidad Nacional de Educación. https://doi.org/10.70141/mamakuna.22.872

Freire, P. (2012) *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777–801). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf

López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. *Educación*, *13*(24), 103-111. https://doi.org/10.18800/educacion.200401.005

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2020, 20 de julio). *Boletín No. 195: Analizan SEP y ANUIES plan de estudios de Licenciatura en Educación Inicial*. https://

www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-195-analizan-sep-y-anuies-plan-de-estudios-de-licenciatura-en-educacion-inicial?idiom=es

SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular.

UATx [Universidad Autónoma de Tlaxcala]. (2023). *Licenciatura en Educación Inicial y Gestión de Instituciones: Plan 2023* [Documento institucional]. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

La refiguración del sujeto en el uso de sistemas de autocuidado en pueblos originarios de la Ciudad de México. Diálogos hacia una educación multicultural*

*Diego Alonso Martínez Ramírez***

Resumen

El objetivo de esta investigación es comprender cómo se construye el sentido del uso de sistemas de autocuidado en dos pueblos originarios de la Ciudad de México, como acto de potencia para la refiguración del sujeto y generación de diálogos entre tradiciones para una educación multicultural. De esta manera, la hermenéutica barroca se erige como el marco de interpretación propuesto tanto para la comprensión de las distintas prácticas de autocuidado a las que los sujetos se someten, como para sostener la importancia de resignificar el proceso educativo en términos de una diversidad y no de una universalidad. Asimismo, desde las prácticas de tradición nahua destaca cómo las limpias, los baños de temazcal, la danza o las caminatas en la montaña permiten al sujeto mirarse inserto en una búsqueda de equilibrio que lo hace moverse en el llamado de la otredad, para así poder reencontrarse consigo mismo ahora en un nivel de reflexión más profundo.

Palabras clave: autocuidado, hermenéutica barroca, educación multicultural, diversidad, tradiciones.

* Línea temática: 21. Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Educación y Diversidad. Cuarto semestre. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
psic.diego.ente@gmail.com

Introducción

Se puede decir que el *cuidado* refleja y trae consigo de manera implícita un acto de amor hacia uno mismo y también hacia el otro, porque existe una estima y una preocupación por la integridad y el bienestar tanto de sí como de aquellos que nos configuran un particular sentido en nuestra vida. La dimensión y comprensión de esta última acepción se vuelve muy valiosa, pues el autocuidado también guarda dentro de sí un sentido plural y no sólo singular, ya que ningún individuo se encuentra totalmente en solitario, sino que es un sujeto que se mantiene siempre como miembro de una comunidad, sea esta familiar, laboral, escolar u otra.

Tal como se pudo apreciar con la pasada pandemia de COVID-19, es evidente la necesidad de emprender acciones *colectivas* tanto para la promoción de la salud como para la prevención de enfermedades, donde dicho plan de acción debe contemplar más allá de la esfera física del individuo, puesto que actualmente, no es un secreto la afección de patologías de dimensión psicológica y su correlación con las condiciones socioculturales propias de una sociedad capitalista. El aumento en la incidencia de padecimientos como la depresión, la ansiedad o el estrés que a la postre terminan derivando en casos de suicidio y/o la aparición de otras enfermedades de carácter crónico degenerativo como el cáncer o la diabetes, son el claro ejemplo de ello. Escenarios de un malestar generalizado y de un desequilibrio psicosomático que Durkheim (2012) y Han (2012) ya anticipaban para esta sociedad moderna, y que García (2017) refuta al referir que las nuevas tecnologías de la modernidad capitalista manipulan la subjetividad de los individuos, ocasionando en estos, patologías mentales graves que muchas veces derivan en casos de suicidio.

Tomando en cuenta lo anterior, y que México es un país multicultural, considero se vuelve imperativo concebir actualmente una noción de autocuidado que contemple las distintas dimensiones que conforman al ser humano, es decir, una mirada holista que recupere a las cosmovisiones de aquellas comunidades que se rigen distintas a las lógicas occidentales, como lo son los pueblos originarios, puesto que algunos de los elementos que los caracteriza son su sentido de colectividad y esa visión holista del ser, mismos que se depositan en un conocimiento específico sobre otras formas autocuidado que escapan a la modernidad.

Por ello, propongo que el autocuidado sea mirado como la acción colectiva de procurar y/o retornar la integridad y el bienestar del individuo en sus esferas física, psicológica, social y espiritual, frente a cualquier mal, enfermedad o desequilibrio que lo aqueje. Es cierto que la esfera de lo espiritual puede llegar a causar sobresalto, pero es necesario comprender que el *cuidar-se* implica *reconocer-se* inmerso en una diversidad de territorios, tradiciones y saberes locales que responden a múltiples horizontes de posibilidad en la comprensión y explicación del mundo, y que muchos de estos discursos no se rigen en su totalidad por el sentido hegemónico de las instituciones modernas, sino que justamente tratan de responder ante los males producto de ellas, sin que esto signifique un distanciamiento entre tradiciones, pues como sostiene Santos "es cierto que el conocimiento del sentido común tiende a ser un conocimiento mistificado y mistificador, pero... tiene una dimensión utópica y liberadora que puede ser ampliada a través del diálogo con el conocimiento científico" (2019, p. 52 y 55).

Desarrollo

Durante la pandemia se hizo evidente cómo las comunidades originarias hicieron uso de múltiples formas para cuidar-se frente a la enfermedad, recurriendo a prácticas que van más allá de las lógicas racionales de la ciencia moderna y que descansan en saberes alternos a la tradición alópata, como lo es la denominada medicina tradicional indígena, y con ella la recuperación del vínculo entre el ser humano y la naturaleza. Con lo anterior no se pretende desestimar la labor de la medicina moderna, sino resaltar los paralelismos existentes entre ambas tradiciones, alópata e indígena. Por ejemplo, en la pasada pandemia y respetando la complejidad de cada caso, en algunos de ellos -me incluyo-, para desinflamar las vías respiratorias resultaron de gran eficacia tanto los fármacos prescritos por el médico, así como aquel te caliente casero preparado a base de canela y jengibre.

Por otro lado, es cierto que resulta infalible el hecho de que las cosmovisiones de las comunidades originarias poseen matices mágico-religiosas que articulan el sentido y accionar de las personas, lo cual se refleja a través de sus saberes y de sus prácticas, pues como refiere Rajsbaum "los pueblos indígenas de nuestro país cuentan con formas de organización social, tecnologías y conocimientos propios, donde la espiritualidad no separa las creencias de lo sagrado de las otras esferas de la vida... pone un acento especial en el respeto a las fuerzas de la naturaleza" (1999, p. 38). Este tipo de experiencias traen consigo apren-

dizajes que sin lugar a duda transforman al sujeto y reconfiguran su forma de mirar el mundo.

Por ello, en mi agencia como investigador educativo, resulta totalmente necesario proponer una investigación que tenga por objeto comprender cómo se construye el sentido del uso de sistemas de autocuidado en dos pueblos originarios de la Ciudad de México, como acto de potencia para la refiguración del sujeto y generación de diálogos entre tradiciones para una educación multicultural. Puesto que como ya señalan Arriarán y Hernández (2010), es necesaria una educación multicultural que reconozca y comprenda a la otredad, ligándose a una pedagogía crítica que cuestione la hegemonía de un pensamiento occidental, abriendo el sendero así a un currículo que no piense a la tradición y a la modernidad como polos opuestos, sino que resalte su complementariedad. En este sentido, no hay que olvidar que un distintivo de la realidad educativa no es su homogeneidad, sino justo su esencia heterogénea. Por ello, Dussel (2007) sostiene que es necesaria una visión de conjunto que también aprecie los cuerpos de conocimientos desdeñados por el discurso eurocéntrico. Así, la relevancia para el campo educativo de esta investigación se cimenta en el hecho de que, y en concordancia con Díaz, "se posibilita un espacio de apertura al diálogo entre la cultura escolar de tradición racionalista con el conocimiento de la memoria y el pasado cultural de las comunidades" (2001, p. 106).

De esta manera, como refiere Pontón es imperativo que la generación de estas reflexiones parta de temas centrales que tienen lugar más allá de las prácticas escolares, destacando "la necesidad de resignificar los procesos de formación, reconociendo las tradiciones culturales y las memorias colectivas.... que incluya además de una política de conocimiento oficial, otras cosmovisiones geopolíticas y socioculturales" (2021, p. 57), contribuyendo así a que los sujetos vean en el acto educativo un compromiso con la comunidad fundamentado en el respeto, el encuentro con el otro y su reconocimiento.

Asimismo, para lograr este cometido miro en la hermenéutica barroca el marco que, aplicado a la educación, permita revalorar los mitos y los valores de culturas distintas a occidente, y que el sujeto sea capaz de proyectar nuevas posibilidades de comprensión de sí mismo y producir nuevos significados que trasciendan a su texto histórico redefiniendo su identidad cultural, generando otra perspectiva donde la educación posea un sentido multicultural y se respeten las diferencias culturales (Arriarán, 2001); y en palabras de Rancière (2022), romper así con las lógicas de una escuela que se encuentra agazapada dentro de

un paradigma pedagógico que sólo reconstituye y promueve una desigualdad mediante la universalización del saber.

Así, la hermenéutica es el arte de interpretar la realidad reduciendo la ambigüedad añadiendo algún sentido posible a la misma (Beuchot, 2001), y es barroca porque recupera al *ethos barroco* propuesto por Bolívar Echeverría, mismo que en palabras de Arriarán refiere a "la idea de otra modernidad propiamente no capitalista... donde la modernidad tiene que asumir la problemática de la subsistencia de los elementos premodernos representados por los valores de las culturas indígenas... otro modo de ser... que surge del proceso del mestizaje latinoamericano" (2001a, p. 10 y 25). Esto lo refuta Santos al mirar en el ethos barroco una modernidad que permite al sujeto emanciparse y alcanzar su propia autorreflexión a través de la recuperación y emergencia de "las tradiciones marginadas, suprimidas o silenciadas sobre las que la modernidad eurocéntrica construyó su propia supremacía" (2019, p. 235 y 236). Por ello, para esta investigación la mirada del barroco es fundamental, pues este recupera lo multicultural y en él lo multisensorial, y que, con base en la historicidad mexicana, no destruye lo ancestral ni niega la modernidad, sino que plantea justamente un mestizaje. Acepción que, por ejemplo, recuerdo cada vez que me planto sobre lo alto del basamento prehispánico de Cuicuilco y miro desde ahí la postal de ese paisaje a la vez urbano.

Con base en lo anterior, se construye así una filosofía latinoamericana que revalora al mito que se representa a través de la *fiesta*, pues siguiendo a Echeverría (2022) esta acontece en un ritual de ruptura que permite reconstruir al mundo y sacar a los sujetos de sus experiencias cotidianas, donde este discurso mítico que emerge no puede narrarse ni escucharse sin recursos de embriaguez o complicidad solamente presentes en un acontecimiento festivo. Y que en el caso mío y de mis compañeros estudiantes y docentes de línea de investigación -hermenéutica de la multiculturalidad en América Latina-, lo representan las celebraciones que llevamos a cabo dentro del aula, o bien, la visita a la montaña en la zona del Ajusco como parte de las actividades curriculares, observando y recuperando así el vínculo humano-naturaleza que es tan esencial para los saberes indígenas.

La pertinencia de la hermenéutica barroca aplicada a la educación, como señala Beuchot (2001) recae en que esta aporta a temáticas que son poco o nulamente abordadas por otras perspectivas teóricas, y que, al ser un modelo interpretativo que tiende al pluralismo, este se vuelve de gran ayuda para com-

prender nuestra historia y realidad latinoamericana, misma que se conforma por una identidad mestiza. Asimismo, aplicar este instrumental hermenéutico al campo de la pedagogía como una filosofía de la educación es totalmente necesario y prioritario, pues, como ya han señalado Díaz (2001) y Arriarán y Hernández (2010), en la educación mexicana el multiculturalismo es un concepto con tareas pendientes en las políticas educativas -y por ende públicas- en la orientación para el diseño de las propuestas pedagógicas para la escuela. En este sentido, Benjamin manifiesta que "a la historia hay que cepillarla a contrapelo" (2008, p. 89), en la idea de este autor de un *discontinuum*, es decir, de "la conciencia de una discontinuidad histórica -que- es lo propio de las clases revolucionarias" (2008, p. 80 y 81).

Asimismo, se está trabajando en la recuperación de narrativas mediante entrevistas a profundidad con sujetos que radican en pueblos originarios de la Ciudad de México, particularmente en los poblados de Cuautepec en la Alcaldía Gustavo A. Madero, y de San Lorenzo Acopilco en la Alcaldía Cuajimalpa de Morelos, quienes además de poseer una formación académica en materia de salud, particularmente en psicología, dentro de sus conocimientos y prácticas de autocuidado se encuentran aquellas de tradición indígena nahua. Encontrando hasta el momento un interesante diálogo entre ambas tradiciones.

Por su parte, el análisis de las narrativas retoma la teoría de la triple mímesis planteada por Paul Ricœur, la cual pretende evidenciar la existencia de una relación dinámica presente mediante la interacción e influencia de los tres niveles que la componen, con el fin de ayudar a entender cómo se construyen y comprenden las narrativas de los sujetos en sus contextos históricos o literarios. De esta manera, como señala Ricœur, la lectura se convierte en el agente imprescindible, puesto que "el texto sólo se hace obra en la interacción de texto y receptor. Sobre ese fondo común se destacan las dos aproximaciones diferentes: la del *acto de la lectura* y la de la *estética de la recepción*" (2022, p. 148), siendo este "el último vector de la refiguración del mundo" (2022, p. 148). Lo anterior indica que la narrativa para el análisis hermenéutico es fundamental, ya que como explicita Escalante es mediante el relato que el individuo lleva a cabo un "proceso de comprensión que le permite apropiarse y comprometerse. La transformación es posible en la medida que lo que se quiere transformar está narrativamente constituido. Y la comprensión de las acciones se logra a través de su relato" (2013, p. 180). Esto es por lo que toda narración es construcción

de significados y elaboración de sentido, y como hermeneutas nuestra principal tarea.

Consideraciones finales

La refiguración del sujeto comúnmente viene precedida por una necesidad de búsqueda para resarcir los desequilibrios provocados por los embates de la modernidad. Es esa búsqueda de restauración del equilibrio la que lleva al sujeto a *moverse* de su sitio para ir al encuentro con la otredad. Es decir, el sujeto necesita moverse, salir de sí al llamado del otro para así poder reencontrarse consigo mismo en un nivel de reflexión más profundo. Lo que para Lévinas (2011) sería parte de una ética de la responsabilidad hacia el otro. Se trata de transformación.

Asimismo, dentro de las prácticas de autocuidado de tradición nahua el *movimiento* representa el elemento de cambio necesario para mantener un equilibrio, y que de perderse este último, se recurre a prácticas como las limpias, los baños de temazcal, la danza o las caminatas a la montaña como las formas en las que se pretende retornar a ese equilibrio, a ese reencuentro consigo mismo pero posicionado ahora desde otro punto. En este sentido, justamente Foucault (2021) refiere que el cuidarse implica ocuparse de sí mismo mediante acciones que purifican y transforman al individuo. Así pues, las prácticas de autocuidado de tradición nahua no pretenden generar un conflicto o un desprecio por la tradición occidental, sino que más bien se encuentran abiertas a entablar un diálogo entre ambas tradiciones -indígena y moderna- para el alcance de un fin común, el cuidar-se.

Finalmente, en el abordaje de investigaciones que recuperan saberes y cuerpos de tradición en los que se cuestiona la hegemonía de un pensamiento occidental como universal, suele ser común que se generen prejuicios que vienen no sólo desde la sociedad en general, sino incluso desde dentro de la comunidad académica, pues como dice Gadamer (1998), el prejuicio es una condición inevitable pero a la vez necesaria para llegar a la comprensión, pues es este el que de alguna manera nos lleva a abrirnos a la experiencia del otro, y es en este encuentro que se efectúa mediante el diálogo donde se da la refiguración del mismo -del prejuicio- y del propio sujeto, incluyendo a la figura del investigador, que en su necesidad de búsqueda se mueve en el llamado de aquellas otras epistemologías que históricamente han sido invisibilizadas, pero que siempre

han existido, para así refigurarse y reencontrarse, lo cual ya representa en sí mismo un acto educativo.

Referencias

Arriarán, S. (2001). *Multiculturalismo y educación: la cuestión indígena*. Universidad Pedagógica Nacional.

Arriarán, S. (2001a). Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa. En S. Arriarán y E. Hernández (Coords.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Arriarán, S. y Hernández, E. (2010). El paradigma del multiculturalismo frente a la crisis de la educación intercultural. *Cuicuilco Revista De Ciencias Antropológicas*, *17* (48), 87–105. https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/4004

Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Itaca; Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Beuchot, M. (2001). Hermenéutica analógica y educación. En S. Arriarán y E. Hernández (Coords.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, M. (2001). Multiculturalismo y educación en México. En S. Arriarán y E. Hernández (Coords.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta

Durkheim, E. (2012). *El suicidio. Un estudio de sociología*. Ediciones Akal, S.A.

Echeverría, B. (2022). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.

Escalante, E. (2013). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos en Humanidades*, 14 (27), 175-192. http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/revista-27.pdf

Foucault, M. (2021). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método*. (Vol. II). Ediciones Sígueme.

García, B. (2017). *La época del malestar. Una crítica de patologías en el "Tecno-Capitalismo" mundializado* [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/50922

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial, S.L.

Lévinas, E. (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Ediciones Sígueme.

Pontón, C. (2021) La noción de sujeto y su relación con la formación: configuraciones y contornos posibles para pensar lo educativo y lo pedagógico. En A. Alba de y C. Hoyos (Coords.), *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 53-70). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

Rajsbaum, A. (1999). Religión y lugares sagrados entre los indígenas contemporáneos. *Antropología*, 53, 38-43.

Rancière, J. (2022). *El maestro ignorante*. Libros del Zorzal, SL.

Ricœur, P. (2022). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (Vol. I). Siglo XXI Editores.

Santos, B. (2019). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Siglo XXI Editores.

La etnomatemática nahua y su importancia pedagógica para la comprensión de conceptos matemáticos desde una perspectiva intercultural*

*Juan Ignacio Hernández Vázquez***

Resumen

Este trabajo de investigación asociado a tesis de grado explora el conocimiento etnomatemático vigente en comunidades nahuas de la sierra noreste de Puebla vinculados al conteo, trayectos, estrategias de localización, espacialidad y unidades de medida. Se describe mediante un enfoque etnográfico, las formas de emplear dichos saberes por parte de adultos, niñas y niños nahuas dentro de diversas prácticas culturales que realizan en su contexto comunitario. Esto con la finalidad de comprender su naturaleza epistémica y proponer su pedagogización para la enseñanza situada de contenidos matemáticos en la educación primaria indígena que posibiliten el diálogo y trueque de saberes entre lo local y lo escolar.

Palabras clave: enfoque etnográfico; nahuas; etnomatemáticas; primaria indígena; diálogo y trueque de saberes.

Introducción

La historia muestra que las contribuciones de las diferentes culturas o civilizaciones del mundo al campo de conocimiento de las matemáticas se dieron a través de la evolución de procedimientos y técnicas para el desarrollo de prácticas culturales que tenían como objeto atender las necesidades de subsistencia de los seres humanos. Dichas prácticas con el paso del tiempo se universalizaron

* Línea temática: 21. Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes. Trabajo de investigación asociado a tesis de grado.

** Doctorado en Investigación Educativa. Línea Educación intercultural/Estudios interculturales-Sexto Semestre. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana. nacho_1776@yahoo.com.mx

para dar paso a la construcción de las ramas de estudio que hoy conocemos como la aritmética, geometría, cálculo, etcétera.

Por lo anterior, se puede aseverar que las matemáticas son resultado de una construcción social y en consecuencia intercultural. Si esto es así, considerar que el manejo del conocimiento matemático es exclusivo de determinados sectores sociales-prestigiosos y educativos-selectivos, se contra pone a su naturaleza universal e intercultural.

El estudio de cualquier conocimiento matemático conlleva entre otras cosas al desarrollo del razonamiento lógico y abstracto de la realidad (Block, 2010). Sin embargo, la abstracción de la realidad y el pensamiento está condicionada por las características culturales y lingüísticas de cada contexto social (Lizarzaburu, 2001, p. 89).

Así, la enseñanza de temas referentes al conocimiento matemático de cualquier nivel educativo debe partir del análisis de la realidad cultural y lingüística en la que están inmersos adultos y niños considerando que...

> el proceso de construcción del conocimiento tiene un carácter esencialmente individual pero aceptamos también que los otros (o lo otro) tiene un papel decisivo en el proceso, entonces la clave está en el engarce entre la dinámica interna de la actividad mental constructiva y la dinámica de interacciones entre participantes (Cuevas, 2010, p. 55).

De esta manera, llegar a la comprensión de cualquier concepto matemático implica: 1. Conocer a nivel individual la habilidad matemática a desarrollar (concepto matemático). 2. Considerar la influencia de las interacciones que existen en el contexto social y cultural para dasarrollarlo o ponerlo en práctica de acuerdo a las exigencias de la vida cotidiana en la que se esté inmerso (procedimiento matemático y utilidad del mismo).

Esta lógica planteada regularmente se contrapone en la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria, ya que ésta se limita a reproducir el curriculum propuesto a nivel nacional, donde se apremia la conceptualización de términos matemáticos y su aplicación de forma mecánica y descontextualizada a las características culturales y lingüísticas de las poblaciones indígenas, de tal manera que el curriculum y la práctica docente referida a la enseñanza de las matemáticas se caracterizan por ser poco receptivos a la realidad multicultural de nuestro país.

Así, las matemáticas son vistas hoy en día como una de las áreas centrales del currículo escolar porque junto con la lengua materna ofrecen conocimientos y habilidades clave para la participación en las actividades productivas del mundo laboral y en procesos políticos y democráticos (Valero, 2017).

Además, los profesores identifican: "(1) problemas de traducción (de términos matemáticos incluidos en los libros de texto y otros materiales, expresados en español), y (2) falta de vocabulario en las lenguas originarias (falta de términos equivalentes a los utilizados en la matemática escolar)" (Ávila, 2010).

Esta percepción de la escuela como un mundo ajeno a la realidad de las comunidades indígenas a pesar de estar inmersa en ellas, es una situación que se acentúa con mayor fuerza en la enseñanza de las matemáticas y crea situaciones de conflicto espistemológico. Es necesario buscar una solución al respecto, que no se diluya en sugerencias didácticas carentes de consideraciones culturales y lingüísticas en el abordaje de los conocimientos matemáticos que se enseñan en la educación primaria indígena, de manera que los conocimientos y saberes locales presentes en la comunidad entren en diálogo y complementariedad con los escolares. Por tanto, es importante considerar, en palabras de Julio Cuevas (2013):

> ¿Dónde comienza un conocimiento local o universal? ¿Los conocimientos cotidianos no pueden ser escolarizados, o bien, la escuela no puede abordar la cotidianidad? ¿Los conceptos científicos o matemáticos abstractos se generan espontáneamente o parten de observaciones particulares? Si bien es cierto que, para diferenciar procesos, ciertas dicotomías —como local-universal, escolar-cotidiano o científico-precientífico— pueden funcionar como elemento de categorización, también es un hecho que la forma en que éstas llegan a ser utilizadas en planes, programas y materiales educativos refuerza las fronteras en que unos conocimientos son legitimados y otros, segregados. No se trata de prohibir estas diferenciaciones convencionales, sino de tener cierto grado de vigilancia sobre su uso, una conciencia sobre cómo están planteadas y dichas (Cuevas, 2013, p. 220).

Por lo anterior, es necesario explorar y describir prácticas socioculturales necesarias para la enseñanza y aprendizaje de conocimientos y saberes matemáticos en adultos y niños nahuas, con la intención de comprender su naturaleza epistémica e identificar categorías gramaticales que expresan conceptos matemáticos en náhuatl para descubrir su semejanza, diferenciación o complemen-

tariedad con relación a los conceptos matemáticos propuestos en los programas para ser abordados como objeto de estudio en la asignatura de matemáticas en educación primaria indígena. Con esto se busca reivindicar así, otros saberes propios de la cultura náhuatl que históricamente han sido invisibilizados o folclorizados, conforme a los planteamientos filosóficos del pensamiento decolonial (Andrade, 2020, p. 11)

Preguntas de investigación

Las interrogantes centrales que se tratarán de responder en esta investigación con la intención de describir la naturaleza epistémica de los conocimientos y saberes matemáticos que ponen en práctica de manera cotidiana adultos y niños nahuas son las siguientes:

- ¿Qué actividades laborales, comerciales y culturales tienen significado matemático en comunidades nahuas de la sierra noreste de Puebla y pueden emplearse como base para la enseñanza de las matemáticas en primaria indígena?
- ¿Qué categorías gramaticales expresan conceptos matemáticos en el náhuatl hablado por adultos y niños y muestran similitud, complementariedad o diferenciación con respecto a los conceptos matemáticos planteados en los programas de estudio de matemáticas de educación primaria indígena?
- ¿Qué actividades laborales, comerciales y culturales tienen significado matemático en comunidades nahuas de la sierra noreste de Puebla y pueden emplearse como base para la enseñanza de las matemáticas en primaria indígena?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Investigar en comunidades nahuas de la sierra noreste de Puebla, prácticas socioculturales que generan procesos de enseñanza y aprendizaje de conocimientos matemáticos en personas adultas niñas y niños, con la intención de

comprender su naturaleza epistémica y visibilizarlos, reevindicando así, otros saberes que son desapercibidos o folclorizados por la escuela y sociedad.

Objetivos específicos

- Identificar actividades laborales, comerciales y culturales que tengan significado matemático en comunidades nahuas de la sierra noreste de Puebla para emplearlas como base para la enseñanza de las matemáticas en primaria indígena.
- Identificar categorías gramaticales empleadas actualmente por adultos y niños nahuas que expresan conceptos matemáticos desde su cosmovisión para comprender su similitud, complementariedad o diferenciación con respecto a los conceptos matemáticos planteados en los programas de estudio de matemáticas de educación primaria indígena.
- Describir con intenciones pedagógicas la matemática productiva y vigente actualmente en comunidades nahuas de la sierra noreste de Puebla para proponer su enseñanza desde el enfoque de las etnomatemáticas.

Desarrollo

El conocimiento es producto de una acción organizada y sistematica que permite explicar el mundo en que vivimos para relacionarnos con él. Debido a esto, el conocimiento es la organización de la realidad de un contexto determinado. Una realidad mediada por el contexto familiar, social, comunal y la naturaleza de una determinada sociedad que en consecuencia reproduce en sus generaciones elementos culturales distintivos.

El conocimiento es la construcción de prácticas, hábitos, habilidades, actitudes y valores que surgen de un sistema cultural específico. Según Lira "el conocimiento, es saber, sabiduria. Ciencia que uno posee. Ciencia demostrada, aprendizajes, tiempo y ocupación a que uno se dedica con el fin de saber un arte u oficio. Habilidad, capacidad con que se da prueba de algo que se sabe" (Lira, 1982, p. 52). Dentro de las Ciencias subyace una realidad occidental que es indolente, perezosa y deslegitíma los saberes de los pueblos originarios por no estar bajo la norma espitemológica postivista del conocimiento eurocéntrico y racional.

Lo anterior implica reflexionar entorno al concepto de racionalidad como la clave para comprende la interpretación objetiva de las cosas y porque muchos de los saberes de los pueblos originarios son considerados como irracionales.

> La racionalidad es el modo de pensar, de comprender el mundo y de accionar en consecuencia. Implica el desarrollo de un pensamiento complejo y divergente. La racionalidad es indolente; debido a que no se ejerce mucho y desaprovecha conocimientos y saberes que parten de otras lógicas de construcción, por lo que se considera única. No puede ver que hay mucho conocimiento en el mundo, por eso tiende a reducir y es reduccionista. (Sousa Santos, 2006, p. 67).

Por consiguiente es importante reconocer que el conocimiento científico tiene ciertas características asociadas con un tipo de racionalidad, de universalidad, de neutralidad y, sobre todo, de objetividad, mientras que "los saberes tradicionales de los pueblos originarios dependen de una racionalidad propia de la experiencia construida en otros ámbitos, como puede ser la milpa y la casa, donde los conocimientos y saberes se transmiten oralmente y de generación en generación; estos conocimientos son desdeñados por la ciencia" (Hernández 2022, p. 39).

En este sentido, las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2010) plantean la necesidad de mirar la ciencia y su construcción desde otro paradigma, el decolonial. De Sousa Santos propone decolonizar el saber, esto es, despojarnos de los presupuestos epistémicos que nos han enseñado y que hemos interiorizado desde la invasión española en América Latina, para mirar los saberes y conocimientos de nuestros pueblos desde la perspectiva originaria.

Por lo tanto, es fundamental comprender que, en la percepción de la racionalidad de las cosas, está la clave para discutir y comprender la dicotomía "saberes indígenas/conocimiento occidental". Estas dos lógicas de construcción de conocimiento parecieran ser que son inconciliables, sin embargo, pueden complementarse a partir del diálogo de saberes.

El conocimiento indígena es el saber que se adquiere en el momento en que la persona se vincula con la actividad, entonces lo construye de manera práctica y activa, en un "aprender haciendo", tal como se concibe en las comunidades indígenas, donde el conocimiento se obtiene participando, (ayudando y apoyando) en la actividad comunalmente.

Mientras que para la sociedad occidental, el conocimiento está asociado con la ciencia y tiene carácter argumentativo y refutable (Rodriguez 2007); el conocimiento científico es reconocido legítimamente cuando es medible, verificable y razonable por un patrón predeterminado e impuesto regularmente por la ciencia. Por otro lado, el conocimiento indígena se valida y verifica en la práctica cotidiana y en la experiencia misma que se construye a partir de la interacción con el medio natural y social con el que conviven las personas y que la mayoría de las veces tiende hacia el equilibrio entre el hombre-naturaleza, cuestión que caracteríza a la filosofía de los pueblos indígenas.

El conocimiento de los pueblos indígenas es global y holistico, es decir, no se construye de manera fragmentada o por áreas de estudio; sino que lo aprehendido es producto de la interacción con un determinado espacio social y político de manera interdisciplinaria, en donde regularmente resalta el sincretismo entre lo indígena y lo occidental, sobre todo en el plano religioso y en la mayoría de las prácticas culturales que hoy en día se siguen llevando a cabo.

Al respecto, Gustafson y Maurial (2002, p. 27) mencionan que "el conocimiento indígena es un complejo dinámico y abierto compuesto por las prácticas, los simbolos y las relaciones sociales de saber, saber hacer y saber ser, los cuales son vividos, ejercidos, defendidos y reproducidos por los pueblos originarios. En conclusión, el conocimiento indígena se organiza en base a un conjunto de pensamientos, experiencias, valores y normas que se desarrollan a través de las prácticas culturales que día a día viven las comunidades; por lo que se caracteríza por ser un conocimiento compartido y transmitido de generación en generación de manera vivencial.

El conocimiento se construye en el hacer, es decir, participando en la actividad es como se adquiere de una determinada práctica social que en consecuencia representa trabajo; por ejemplo, sólo tejiendo telares se aprende su significado sociocultural y prácticando la actividad es como se puede mostrar la capacidad del conocimiento que se tiene (Santiago, 2010, p. 33).

Por lo anterior, el conocimiento es una construcción y reconstrucción de las experiencias vividas en el pasado y presente, en un espacio, tiempo y momento determinado por el devenir histórico, por lo que es necesario precisar que:

> El conocimiento indígena es el cuerpo de conocimiento asociado con la ocupación ancestral de un territorio, las formas de gobernabilidad adoptadas y los ele-

> mentos culturales adoptados para asegurar las reproducción de un pueblo. Se trata de las normas, valores sociales, cosntrucciones mentales que guían y organizan la forma de un pueblo o comunidad. Es la visión de mundo que tienen las mujeres y hombres de esos pueblos, que se ha generado, construido y reproducido a partir de la suma de experiencias y conocimientos de todos los miembros del pueblo (Cunnighan, 2006, p. 151).

En sintonía con esto, el conocimiento de los pueblos originarios, es el conjunto de los elementos culturales (valores, normas y prácticas), que las personas han construido y reconstruido de acuerdo a su medio social, mediados por las relaciones políticas, económicas y religiosas de otros pueblos. Por la estrecha relación que mantienen con la naturaleza (según el ecosistema) les permite definir su espacio territorial. Un espacio fundamental en la construcción de los conocimientos, no sólo en la formación de la persona sino de todos los elementos que componen la naturaleza (animales, plantes, agua y tierra). Siendo así, el conocimiento está mediado por el espacio territorial que los pueblos han sabido definir, defender, construir y reproducir (Santiago, 2010, p. 4).

El conocimiento cuenta con un conjunto de elementos culturales organizados, ordenados e integrales que permiten explicar y sustentar distintos procesos de pensamientos, comportamientos, acciones de hechos y cosas que admiten una determinada visión del mundo. El conocimiento posibilita una comprensión de la vida y de los elementos existentes en la naturaleza, siendo la vida holistica e integradora. Según Grillo (1993), lo indígena es el mundo de la totalidad, donde lo que interesa no solamente son las partes de un todo sino del todo integro y por lo tanto todo es esencial e imprescindible. Todos interactuan de manera reciproca, colaborativa y compartida para producir y reproducir conocimientos; las personas, la naturaleza y los dioses (del agua, monte y tierra).

Al respecto, Dietz asevera que...

> Por milenios, muchas culturas fueron guiadas por una visión del mundo basada en: que el individuo es parte de la naturaleza; respetando y reviviendo la sabiduria de los ancianos, teniendo la consideración a los vivos, los muertos y las generaciones futuras; compartir responsabilidades, bienestar y recursos con la comunidad, abrazando valores espirituales tradicionales y prácticas que reflejan la conexión con un orden mayor a la cultura y a la tierra (Dietz, 2007, p. 151).

El conocimiento es sistémico en la medida que organiza y ordena holísticamente la visión de mundo de los pueblos originarios. Dicha concepción se construye sobre la base de la relación armónica con la naturaleza y sobre las experiencias de vida. Desde esta perspectiva, el conocimiento es amplio y profundo, porque no sólo se constituye en la razón del ser humano, sino en la sabiduria que transmite la naturaleza a través de los animales, plantas, flores, agua y los montes (deidades).

Debido a esto, los pueblos no separan su conocimiento de la naturaleza, pues saben que ella es sabia, transmite, comunica y enseña en todo momento de la vida. En consecuencia el conocimiento en las comunidades indígenas, circula en todos sus habitantes y en cada espacio de convivencia que se da entre el ellos y la naturaleza; se adquiere viviendo, compartiendo y experimentando las prácticas culturales propias de cada pueblo y sobre todo escuchando atentamente los consejos de los ancianos y las predicciones de la naturaleza (Santiago, 2010, p. 35).

Rengifo (2003, p. 74), menciona que "no hay conocimiento sin sabiduria". Esto por la idea de cómo se ha manejado el conocimiento desde occidente, donde el sujeto tiene la razón (ser humano) y el objeto (naturaleza) es algo distante y manipulable, que no sabe y al cual hay que estudiar. En cambio en los pueblos indígenas, las cosas no se aprenden por separado sino en su totalidad, es decir, el conocimiento no es exclusivo de la humanidad sino también de la naturaleza que "sabe". Entonces el conocimiento es profundo entretejido filialmente entre el hombre y la naturaleza; por eso es concebido como sabiduría, en la medida que no busca una verdad absoluta o racional, sino la verdad construida por todos esos que la tienen y saben (Santiago, 2010, p. 35).

Morin (2003, p. 152), menciona que "la sabiduría es reflexiva y el conocimiento es organizador". La sabiduría está conectada a la razón, el pensamiento y el conocimiento se simplifican en un mediador de lo que se sabe y lo que está por saberse. Al mismo tiempo este autor enfatiza que "el conocimiento supone no solamente una cierta separación con el mundo exterior, sino que supone también una separación de sí mismo" (Ibid 2003, p. 152). Desde esta perspectiva, el conocimiento; es entendido como un organizador de acciones que facilitan la reflexión sobre lo que se conoce y lo que no se conoce del exterior. Separa el mundo exterior (naturaleza) con el sujeto, con el fin de organizar la información sistemáticamente, es así como se reflejan rupturas entre los conocimientos de la naturaleza y el ser humano (Santiago, 2010, p. 36).

Es importante resaltar que desde la perspectiva indígena, el conocimiento se construye de manera integral y holística, donde importa la totalidad y no la segmentación de las cosas y hechos, es decir, no existe la fragmentación de conocimientos por áreas o disciplinas; en los pueblos originarios se aprhenden, construyen y reconstruyen los conocimientos de manera conjunta con la naturaleza y su en torno social, cultural y linguistico.

Por lo anterior, la investigación se lleva cabo con un enfoque etnográfico (Díaz de Rada, 2011) en las comunidades selecionadas. Esto posibilita comprender como la totalidad cultural y lingüística que caracteriza a la epistemología indígena, enriquece, matiza, complementa, hace semejantes o diferentes a los conocimientos matemáticos que emplean adultos, niñas y niños en sus actividades diarias o prácticas sociales.

Consideraciones finales

Con base en un análisis etnográfico parcial de datos recopilados en campo hasta el momento, se puede aseverar que, en las actividades realizadas por adultos, niñas y niños nahuas en prácticas culturales como la cosecha de maíz, el pastoreo de animales, el corte de frutas y el trazado de surcos para la siembra de maíz, se emplean los siguientes conocimientos matemáticos:

- En lo que respecta a la realización de trayectos, estrategias de localización y ubicación espacial, resalta en los croquis dibujados por niñas y niños la representación del espacio montañoso característico del entorno con mayores o menores detalles, diferenciados básicamente por su edad y desarrollo cognitivo; también la representación de elementos de la naturaleza importantes para los niños como cerros, árboles, flores, piedras, nubes, el sol y la luna; lugares importantes para como la iglesia, escuela, el juzgado y la Telesecundaria. Llama la atención en todos los dibujos, la evocación de subidas y bajadas como la representación distintiva de los trayectos que realizan en su espacio geográfico.
- Esta representación de subir y bajar como elementos distintivos de las trayectorias que realizan los niños dentro de su espacio geográfico; es diferente a las formas de enseñar ubicación espacial presentes en algunas situaciones didácticas del libro de texto de primaria donde se deben localizar sitios

y lugares representativos de contextos citadinos bajo la lógica de los puntos cardinales para la representación del espacio a través del plano cartesiano.

- Lo anterior muestra la relevencia que tiene para niñas y niños puntos específicos de distintas caraterísticas y naturaleza existentes dentro de su comunidad. Además, del uso productivo de categoría gramaticales como verbos, direccionales y deícticos para describir sus trayectos de uso frecuente. Así, podemos identificar puntos de referencia temporales, puntos de referencia fijos y puntos de referencia transicionales (en náhuatl existen sufijos incrustados en verbos transitivos *-wal, -on, -ki* y *-ti* que indican si la acción va de aquí para allá o de alla para a cá) que de ser considerados para la enseñanza de la ubicación espacial dentro de la escuela generarían un espacio de aprendizaje a partir del diálogo y trueque de saberes entre lo local y lo escolar.
- El conteo como actividad matemática dentro de la comunidad, tiene una función relevante en el desarrollo de las actividades de cada práctica cultural descrita anteriormente. La gente adulta, niñas y niños, cuentan en náhuatl hasta el 10. En cantidades mayores a 10, cuentan en español.
- Cuando se les preguntó a las niñas y niños porque preferían contar en español después del 10, mencionaron que les era más fácil contar así, ya que en la escuela sólo cuentan en esta lengua.
- La gente adulta, niñas y niños de esta comunidad, tienen un mayor dominio del conteo en español y un manejo limitado del conteo en náhuatl. Esto hace evidente el desplazamiento linguistico del español por el náhuatl en lo que respecta al uso del conteo de forma oral.
- Con los datos analizados hasta el momento referidos al conteo, se puede afirmar que el uso de la numéración en náhuatl en las comunidades de estudio es productivo hasta el número veinte, por lo que su uso es suficiente para cubrir las necesidades de cuatificación necesarias en la vida diaria de los colaboradores en esta investigación, es decir, las secuencia numéricas que emplean son suficientes, por lo que no requieren cuantificar más elementos.
- Además, se muestra una construcción creativa-hibrida de los números por parte de algunos colaboradores que muestra la diversidad de expresiones numéricas que se pueden dar en náhuatl y español y que covergen para satisfacer las necesidades de conteo de los colaboradores, lo cual también podría ser aprovechado con intenciones pedagógicas dentro del aula y rompe

con los estereotipos lingüísticos que prevalecen al respecto y que legitiman una sola secuencia de conteo como la "correcta" para contar en náhuatl.

- El manejo de la información que poseen adultos, niños y niñas referida a la cantidad de mazorcas con las que se llena un canasto, la cantidad de canastos con los que se llena un costal y la producción de costales para determinar el rango de la cosecha, puede empelarse para trabajar tablas de valor proporcional.
- Las vivencias relacionadas con la práctica cultural del corte de peras, también puede emplearse para elaborar tablas de valor proporcional por parte de la gente adulta, niñas y niños al seleccionar las peras por tamaño y asignarles precio por kilo y por reja. La cuantificación numérica de las peras no es relevante para fines comerciales, sino su cantidad en peso y tamaño para ser vendida por kilos.
- La práctica cultural referida al conteo y pastoreo de borregos, gallos, gallinas y guajolotes puede emplearse para construir problemas que impliquen el uso de las operaciones básicas para su resolución por parte de gente, adulta, niñas y niños de esta comunidad
- Las palabras en náhuatl identificadas en la práctica sociocultural del trazado de surcos que expresan conceptos matemáticos son: *Tanipa* 'sur', *ahkopa* 'norte', *tonalixpa* o *kampa kisa in tonaltsin* 'este', *tiotakiampa* o *kampa kalaki in tonaltsin* 'oeste'. Estas son direcciones útiles para la ubicación espacial y se emplean para el trazo de surcos.
- También se identificaron conceptos de lateralidad y deícticos empleados para trazar surcos: *Opochmay* 'izquierda', *yekmay* 'derecha', *taixpan* 'adelante', *taikan* 'atrás', *nikampa* 'para acá', *nepa* 'allá'.
- El trazado de surcos implica poner en práctica actividades de medición. Un colaborador de la investigación comentó que para marcar o trazar los surcos de extremo a extremo en su terreno de cultivo, se necesitan dos palos de tres cuartas o 60 centímetros aproximadamente que servirán como estacas para detener el hilo donde se marcarán o trazarán los surcos inciando siempre por el sur o *tanipa*, nunca por otra dirección. Este palo que sirve como estaca en náhuatl se llama *tatokoni* y el hilo que alineará el trazo de los surcos en náhuatl se llama *mekat*.
- También se requiere de una palo de alrededor de tres cuartas y media que equivalen aproximadamente a 70 a 75 centímetros de longitud que servirá

como medida para la separación entre cada surco, su nombre en náhuatl es *tamachiw* y un azadón para mover la tierra que en náhuatl se dice *salon*.

Referencias

Andrade, Guevara Victor Manuel (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales. Vol. 65. Num. 238. Ciudad de México ene./abr.2020. ISSN 0185-1918.

Ávila, A. Alicia (coord.) (2010). Educación matemática en escuelas indígenas. Estudio de sus condiciones y problemas. Reporte de investigación. UPN-DGEI. *México*.

Cuevas Romo, Julio "(2010). Recuperación de conocimiento socio-cultural a partir de las etnomatemáticas y elementos Piagetanos. Una propuesta metodológica para el aprendizaje conceptual. Revista de Derechos humanos y Estudios Sociales. Año II. No. 3, Enero-junio.

Cuevas Romo, Julio "(2013). Conocimientos locales y universales en ciencias naturales y matemáticas: reflexiones sobre su negociación desde el currículo y los materiales educativos. En: Teoría y práctica de la educación intercultural. PROIMMSE UNAM.

Díaz de Rada, Ángel (2011). La producción y la productividad de las categorías analíticas. En: El taller del etnógrafo: Materiales y herramientas de investigación en Etnografía Madrid: UNED, Pp. 227-311.

Dietz, Gunther (2007). Interculturalidad entre el empoderamiento de las minorías y la gestión. En: Puntos de Vista. Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid. España. P.p. 27-47

Hernández Martínez, Victoriano (2022). Conocimientos científicos y saberes tradicionales: encuentros y desencuentros desde la concepción nahua y la otredad. En: Epistemologías e interculturalidad en educación. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. México. Primera edición.

Lizarzaburu, Alfonso y Zapata G. Comps. (2001). Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Ediciones Morata. Madrid, España.

Rodríguez, M. & Rodríguez, R. (2007). El Modelo Holístico para el Proceso de Enseñanza- Aprendizaje de Geometría en Arquitectos de la Escuela Cubana. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, 10*(3), 421-461.

Sousa Santos, Boaventura de (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: B. de S. Santos: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social, p.p. 13-41. Buenos Aires: CLACSO.

Sousa Santos, Boaventura de (2010). Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social, México, Siglo XXI/Clacso.

Diseño, elaboración e implementación de materiales didácticos para la enseñanza del ayapaneco: una alternativa para el rescate y revitalización de una lengua en extinción*

*Kevin David Santiago Domínguez***

Resumen

Este proyecto planteó una intervención en la enseñanza de la lengua *numde oode* o ayapaneco. A partir de una propuesta educativa basada en la creación de materiales didácticos culturalmente situados y progresivos. Gracias al trabajo en conjunto con un docente heredero de la lengua, se revisaron registros lingüísticos previos para construir un compendio funcional y organizado en tres niveles progresivos de complejidad pensados en generar comprensión y uso siguiendo una lógica de adquisición funcional de la lengua. Esta progresión pensada para generar comprensión y uso comunicativo. Posteriormente, este material se adaptó a un curso piloto vacacional de dos semanas dirigido a niños de la comunidad de Ayapa. Este fue acompañado de recursos visuales y actividades lúdicas orientadas a estimular la producción oral y el reconocimiento del valor cultural de la lengua. La enseñanza fue guiada por un docente informal heredero de la lengua, cuya labor fue facilitada mediante adecuaciones tecnológicas que le permitieron enseñar con apoyo digital, superando barreras físicas. La experiencia pedagógica mostró que este enfoque situado permite generar aprendizajes reales y significativos en contextos de lenguas en peligro. Los estudiantes participaron activamente, lograron reproducir expresiones funcionales y mostraron vínculos afectivos con el idioma: varios expresaron interés por continuar su aprendizaje, mostrando apropiación afectiva y compromiso. Esto

* Línea temática: didáctica y formas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas. Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Educación (cuarto semestre). Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. kevindsd230@gmail.com

evidenció el potencial de los diseños didácticos con base comunitaria para activar procesos de revitalización desde la educación.

En resumen, la intervención validó la eficacia de materiales organizados pedagógicamente para contextos de lenguas en peligro.

Palabras clave: lenguas indígenas, materiales didácticos, enseñanza, cultura.

Introducción

México es un país con gran riqueza lingüística, contando con 68 lenguas indígenas y 364 variantes (INALI, 2008). Algunas de estas gozan de cierta vitalidad mientras otras se encuentran en riesgo crítico de desaparición. Entre ellas se encuentra el ayapaneco, lengua nacida en Jalpa de Méndez, Tabasco. Esta lengua de origen mixe y zoque sufrió de una ruptura en la transmisión intergeneracional: durante décadas los niños dejaron de aprender la lengua debido a un colonialismo que priorizaba lenguas dominantes como el español (Suslak, 2011). Esta lengua perdió recientemente a su último hablante nativo, quien con otros compañeros iniciaron la documentación de la lengua hace décadas. En la actualidad, un hablante heredero, toma el rol de docente para enseñar con sus medios e informalmente su lengua (Rangel, 2017). Este docente heredero, a pesar de padecer una condición física que limita su movimiento, lidera el grupo comunitario titulado *Ñi' one diiguish* (retoño de mis raíces). Este se compone de descendientes de hablantes con cierto nivel en su lengua originaria y con miembros de la comunidad con ganas de aportar en el rescate y revitalización de la lengua (Bonfil Batalla, 1990; Valdés, 2005; Smith, 2012)

Gracias a una serie de acercamientos a la comunidad de Ayapa, en Jalpa de Méndez y con base en entrevistas informales con familias de hablantes y el único docente de la lengua, se lograron diagnosticar necesidades sociolingüísticas y educativas aunadas al ayapaneco y su enseñanza (Leonard, 2011; Hinton, 2001; Harrison, 2007)

Inicialmente, se encontró con escasa inserción formal de la lengua en espacios educativos formales, exceptuando el Colegio de Bachilleres que permitía cursos de ayapaneco en ocasiones. Estos cursos solían dictarse oralmente y con repetición. El material físico para estos cursos era el mismo para enseñar a todas las edades y con incipiente oportunidad a practicar la lengua. El contenido era confuso y sin establecer normativas, apenas dividido temáticamente y desaprovechando registros que ya existían. Este incluso tenía contenido poco accesible

para el público o tan modificado que perdía su esencia original (por ejemplo, transcripciones fonéticas técnicas o remplazo de sonidos por otros cercanos al español). A ello se sumó la falta de un contenido que trascendiese el contenido lingüístico, añadiendo valor cultural (Mishan, 2005, Tomlinson, 2011). Igualmente, se encontró que los cursos anteriores atraían mayormente a niños de entre 8 a 12 años que jóvenes y adultos, por lo que se volvieron el público ideal.

Gracias a labores de cabildeo, se logró acordar un trabajo mano a mano con el grupo del docente y se propuso el proyecto de Diseño, elaboración e implementación de materiales didácticos efectivos para la enseñanza de la lengua ayapaneca, el cual tiene como objetivo desarrollar materiales que contribuyan al rescate y revitalización de la lengua atendiendo necesidades lingüísticas, educativas y culturales. La implementación del proyecto se desarrolló en poco más de dos meses a través de varias fases cuidadosamente planificadas, integrando diagnósticos, diseño colaborativo, adecuaciones y finalmente la ejecución, esta última durando dos semanas. Los contenidos del material desarrollado abarcaron desde un nivel básico (saludos), pasando por el intermedio (tiempos verbales), hasta el avanzado (producciones complejas y situadas). Este material nuevo y más completo se decidió enfocar a niños por su rol en la revitalización de la lengua y su interés pasado en aprender (Mishan, 2005)

Descripción de la experiencia de la intervención

Diseño colaborativo

El proyecto se planteó desde el inicio como un esfuerzo conjunto con un carácter de iniciativa independiente y un compromiso ético y el respeto a la autonomía comunitaria (Smith, 2012).

Debido a que el contenido existente para enseñar la lengua no sustentaba el aprendizaje de la lengua y percibiendo que existían los suficientes registros y documentaciones de la lengua se procedió a recabar y examinar los materiales lingüísticos existentes en el ayapaneco (Suslak, 2011; Rangel, 2017). Después de revisar cuentos, artículos, notas y libros, se procedió a sistematizar la información por categorías gramaticales en un compendio antes de unirlos en unidades temáticas con contenido pedagógico para clases. Sin embargo, durante este proceso se encontraron discrepancias en los registros fundamentados en la procedencia diversa de cada experto que hacía las documentaciones. Ello llevó

a cubrir la necesidad de unificar el conocimiento estudiando críticamente los contenidos (González Nájera, 2014). En este punto, se sumó el investigador Johnnatan Rangel, asesor del grupo y experto en lenguas indígenas del sureste mexicano. A través de reuniones tanto presenciales como en línea, y basados en los trabajos de INALI (2018), se determinó un alfabeto basado en sonidos (para facilitar el aprendizaje) y grafías seguidos de reglas que normarían la enseñanza de la lengua (Hinton, 2001). De igual forma, se admitieron variaciones de hablantes diversos como parte del espíritu de rescate. El compendio sería modificado y editado para realizarse el material a usarse en futuros cursos. Este compendio fue dividido en tres niveles didácticos: básico, intermedio y avanzado (Graves, 2000).

Se buscó crear un contenido más vistoso y atractivo para los niños ya que se diseñaron personajes con vestimentas típicas que ilustrarían el curso, en los cuales los estudiantes se podrían ver identificados (Tomlinson, 2013).

El contenido comienza brevemente con el contexto, historia e importancia de la lengua para que los niños se incentiven y conozcan su rol al asistir a clase. Después de cada tema se practica con ejercicios comprobados como efectivos para adquirir vocabulario, por ejemplo, relacionar palabras y reordenar letras. Posteriormente, lo adquirido se proponía poner en práctica con actividades como lecturas, actuaciones de diálogos, sus propias redacciones breves ene ayapaneco y conversaciones tanto con el docente y el alumno (Lightbown & Spada, 2013; VanPatten & Benati, 2015).

Adecuación

Se acondicionó el espacio físico con una mesa de altura adecuada y soportes para materiales. Debido a la condición del docente se optó que el nuevo material más completo sería presentado no solo de manera física sino principalmente de manera electrónica con presentaciones proyectables Thorne (2013). Se recurrió al uso de un proyector y una computadora portátil., Para controlar estas presentaciones sin tener que moverse constantemente, se le proporcionó un dispositivo de control remoto simple con el cual pasaba y señalaba sus diapositivas a su ritmo mientras impartía las explicaciones. Con esto, su labor se volvía incluyente y dignificante (UNESCO, 2009; Sharma & Salend, 2016).

Implementación del curso

Finalmente, tras la preparación exhaustiva, se llevó a cabo la impartición del curso intensivo de ayapaneco durante el receso escolar (semana santa) en el hogar del docente, habilitado como un espacio pedagógico informal. Asistieron en total 17 niños de la comunidad, con edades efectivamente variadas (la más pequeña de 7 años y los mayores de hasta 15 años). Las clases se desarrollaron de lunes a viernes, en sesiones matutinas de aproximadamente 3 horas diarias, en un lapso de 9 am a 12 pm. Se combinaron momentos de explicación, práctica guiada, juegos y descansos (VanPatten & Benati, 2015). La asistencia fue constante; los niños acudían puntualmente y motivados, en parte gracias al apoyo de los padres.

Se iniciaron las primeras clases apoyándose el docente del español, la lengua materna de los niños. A partir de esto, se fue haciendo accesible el ayapaneco para ellos. Desde el segundo día, el maestro saludó a los alumnos en ayapaneco, empezando una inmersión lingüística: los estudiantes respondieron pronto de manera alegre y emocionados al usar algo nuevo que era so lo de ellos (Lightbown & Spada, 2013).

Durante la primera semana se abordaron saludos y presentaciones, los números, los colores y números. Durante la segunda semana aprenderían vocabulario de clase, verbos e información personal (Graves, 2000). Para la enseñanza de estos temas se utilizaron estrategias como conversaciones, lecturas, diálogos, ejercicios, juegos, dibujos e incluso se implementó matemática en la enseñanza del tema de números. Gracias a este conteo, los alumnos adquirieron el conocimiento lingüístico esperado mientras fortalecían su pensamiento matemático. De igual manera se analizaron algunos cuentos existentes para capturar la atención e interés del alumno (Nicolescu, 2008).

Durante toda la implementación, se procuró la participación activa y el aprendizaje significativo. El maestro, apoyado por las herramientas nuevas, se animaba constantemente a los niños a reflexionar, pensar, dialogar y cuestionar. Bajo este enfoque comunicativo, se les incentivó a usar las nuevas expresiones, e incluso a invertir ocasionalmente roles donde el docente se volvía más un facilitador cercano a ellos, lo que fomentó un ambiente aún más amistoso y colaborativo (Cameron, 2000).

Derivado de esto, se observó que los más grandes ayudaban a los más pequeños, por ejemplo, al escribir las palabras o a resolver algunas actividades,

incluso corrigiendo respetuosamente. Esta horizontalidad en el aula reflejó una educación donde todos aprendían n juntos, incluso el docente al mejorar su práctica mientras enseña (Freire, 1970).

Durante el cierre de actividades los alumnos demostraron lo aprendido a padres y el grupo de rescate de la lengua otorgó reconocimientos de participación como un acto de legitimación que reconoce el esfuerzo de los alumnos.

Resultados

Los resultados cualitativos fueron tangibles y significativos. Sin embargo, también se identificaron desafíos y aprendizajes para futuros esfuerzos.

En términos generales, los objetivos planteados se cumplieron y rebasaron con creces. Para comenzar, el proceso sirvió para afinar una propuesta sólida de ortografía de la lengua en cuestión. El gobierno local, comenzó a interesarse en esta labor y se plantean concursos y festivales complementarios que fortalezcan la identidad de la comunidad. Este inicio de institucionalización indica una continuidad que será crucial en el proceso de revitalización (Hinton, 2001). Se plantea en un futuro próximo el ofrecimiento del curso y material a instituciones educativas para integrarlo al currículo.

La renovación del contenido y el nuevo material demostraron mayor eficacia que lo usado en cursos anteriores: los participantes adquirieron en un plazo de dos semanas las bases de la lengua ayapaneca. Los niños demostraron recordar la mayoría de los contenidos enseñados, pudiendo saludar, presentar a un amigo, contar objetos sencillos, hablar de sí mismos y de su día a día en sin apoyo. También se vieron mejoras en el aula en cuanto a su atención, práctica escrita, su memoria (al dotarles de estrategias para conectar el conocimiento y poderlo usar), e incluso su apoyo y respeto a otros; tal como lo teorizaba Vygotsky (1978).

Al terminar cada uno poseía un deseo explícito de seguir aprendiendo. Estos participantes iniciaron con una actitud un tanto ambivalente por la lengua, el cual cambió a partir del contenido mostrado, desarrollando una actitud positiva hacia la lengua. Varios incluso expresaron su interés por enseñar a hermanos más pequeños lo que es un indicio de un efecto multiplicador. Como menciona Hinton (2011), esto sería útil para una revitalización futura desde los hogares y una nueva generación de hablantes.

Aunado a ello, se percibió un fortalecimiento de su herencia e identidad cultural con el deseo de recuperar un rasgo distintivo de sus abuelos: su lengua. Esto denota un impacto afectivo importante: se reavivó y fortaleció en los infantes el vínculo emocional con sus familias y su pueblo, haciéndoles sentirse orgullosos de lo propio. Los niños empezaron a ver su lengua como un tesoro comunitario digno de orgullo (García & Wei, 2014).

El docente, también obtuvo beneficios. Este manifestó sentirse revalorizado puesto que anteriormente, las personas que llegaban a buscarle solían llegar a tomar lo que necesitaban con fines académico y no retribuían. Hasta consideró abandonar su labor y su desanimo por sentir que incluso autoridades, tomaban provecho de su trabajo. Al ver a los niños disfrutar mientras aprendían, expresó que sentía esperanza.

Esta experiencia tuvo un efecto incluso en su manera de enseñar ya que cada vez se volvía más alegre y dinámico, afianzando la confianza con el grupo. Asimismo, el maestro hablante, a pesar de su discapacidad, logró que esta metodología se adaptase para permitirle ejercer su rol docente con dignidad y eficacia. Las autoridades actuales le buscan y prometen autonomía en su enseñanza.

Su empoderamiento se alinea con los ideales de educación liberadora de Freire (1970), donde el oprimido (la lengua marginada y la comunidad indígena) regresa, emerge con dignidad y fortaleza para liberarse. Tal como una lengua que no falleció, sólo quedó "dormida", esperando despertar.

A pesar de los logros, el proyecto enfrentó también dificultades. Una de las primeras fue la mencionada cuestión de la ortografía. La deliberación del alfabeto, sonidos y reglas que normarían la enseñanza fueron un trabajo arduo entre expertos y comunidad. Todo eso se explicó cuidadosamente a alumnos (Hinton, 2011). También se encontró una debilidad en la tipografía escogida en los materiales, dificultando que algunos alumnos entendieran en ocasiones y creando errores. Esto se corregiría posteriormente.

Otro obstáculo fue logístico: el espacio, puesto que la sede de las clases resultó ser demasiado calurosa. Esto demostró la necesidad de contar con un espacio apropiado para la educación comunitaria.

La diferencia de edad entre estudiantes también supuso un reto pedagógico: la capacidad de resolver ejercicios de una niña de 7 años fue evidentemente menor a la de una adolescente de 15. Esto se mitigó con diferenciación y tutoría específica. Futuros cursos se organizarán con rangos de edad más homogéneos (Graves, 2000).

Reflexiones

La intervención realizada detonó reflexiones valiosas. Indudablemente se reconoce una efectividad en el material implementado debido a la metodología colaborativa y situada (Mishan, 2005). El rescate de la lengua trascendió la enseñanza de la lengua: este es también un acto de recuperación de la memoria histórica y de restauración cultural.

El proyecto partió de la voz de la propia comunidad, respetando sus conocimientos y autonomía (Smith, 2012), promoviendo una agencia comunitaria sobre su destino lingüístico. Como lo menciona Freire (1970) "alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura". Este proyecto permitió que la comunidad recrease cultura y esperanza. De igual manera, se logró un sentimiento de pertenencia y orgullo a la herencia ancestral de los asistentes al curso (García & Wei, 2014; Hinton, 2011).

La fase de desaparición lingüística en el que se encuentra la lengua requería de las acciones tomadas para reiniciar el proceso de revitalización de una manera estructurada, efectiva y trascendental. Esto se diferencia de intentos anteriores, puesto que puede ser el mayor logro a largo plazo: se sentaron las bases para que tanto niños, jóvenes, adultos, padres y ancianos, se reconcilien con algo que les fue negado y resguardado lejos de ellos.

Hay una expectativa de parte de la comunidad sobre lo que vendrá con los siguientes cursos y lo que pueda lograrse en un escenario donde las actuales políticas les favorece (Hinton, 2001). El involucramiento genuino que inicia por parte de la comunidad y el comienzo del uso de la lengua serán clave para su supervivencia (Rangel, 2017; Suslak, 2011). Quedan áreas de oportunidad y retos pendientes por atender como la mejora de todo el material, mantener el impulso, mayor visibilidad y difusión, garantizar autonomía al grupo y la adquisición de la lengua a alumnos para su uso en la vida cotidiana de Ayapa. Los niños ganaron conocimiento e identidad; el maestro, una labor modernizada y con fuerza; y la comunidad, un modelo efectivo para rescate de su lengua.

Este proyecto abre nuevas alternativas para el rescate de lenguas en la misma situación que el ayapaneco, en las que la educación se perfila como la mejor alternativa (Valdés, 2005). La misma metodología sería replicable, adaptable e inclusive, podrían abrirse opciones de diálogos con otros campos: inclusión, políticas y lingüística, llevando a trabajos transdisciplinares (Nicolescu, 2008).

Referencias

Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo: Una civilización negada.* Grijalbo.

Cameron, D. (2000). *Good to talk? Living and working in a communication culture*. Sage Publications.

Crystal, D. (2000). *Language death.* Cambridge University Press.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education*? European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

González Nájera, G. (2014). Corpus lingüísticos y didáctica de lenguas originarias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(1), 103–120.

Graves, K. (2000). *Designing language courses*: A guide for teachers. Heinle & Heinle.

Grenoble, L. A. (2010). Language ecology and endangerment. En P. K. Austin & J. Sallabank (Eds.), *The Cambridge handbook of endangered languages* (pp. 27–44). Cambridge University Press.

Harrison, K. D. (2007). When languages die: The extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge. Oxford University Press.

Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. En L. Hinton & K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 3–18). Academic Press.

Hinton, L. (2011). Language revitalization and language pedagogy: New teaching and learning strategies. *Language and Education,* 25(4), 307–318. https://doi.org/10.1080/09500782.2011.577220

Leonard, W. Y. (2011). Challenging "extinction" through modern Miami language practices. *American Indian Culture and Research Journal*, 35(2), 135–160.

Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.

Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials.* Intellect Books.

Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity: Theory and practice*. Hampton Press.

Rangel, J. (2017). Les derniers locuteurs: au croisement des typologies des locuteurs de langues en danger. *Histoire Épistémologie Langage, 39*(1), 107-133.

Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching teachers: Preparing educators to support students with disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 59, 1–3. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003

Thorne, S. L. (2013). Digital literacies and language learning. En M. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 192–218). Routledge.

Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89(3), 410–426. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.

VanPatten, B., & Benati, A. G. (2015). *Key terms in second language acquisition*. Bloomsbury Academic.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Londres: Zed Books.

Suslak, D. F. (2011). Ayapan Echoes: Linguistic persistence and loss in Tabasco, Mexico. *American Anthropologist, 113*(4), 569-581.

Migración indígena, resistencia cultural y prácticas pedagógicas emergentes: la frontera como locus de enunciación y espacio de constitución de identidades transnacionales*

*Gabriel Vega Torres***

Resumen

La ponencia que se presenta busca acercarse a la comprensión y resignificación de los procesos de constitución de sujetos de las poblaciones indígenas hñähñü del Valle del Mezquital, Hidalgo que migran hacia los Estados Unidos en busca de mejores condiciones de vida para ellos y sus comunidades. Bajo la mirada de este trabajo, la migración no se considera únicamente como un desplazamiento en términos geográficos o como un objeto de estudio que tenga sentido bajo una perspectiva económica o política; desde la dimensión pedagógica, en la migración subyacen diversas dinámicas de formación humana que se diseñan bajo lógicas *sui generis* que pueden ir desde aquellas que buscan la sobrevivencia del sujeto individual durante su trayecto migratorio, hasta las que apuntan a la conformación material y cultural de comunidades étnicas fuera del territorio de origen de los pueblos indígenas.

La comprensión de las pedagogías que se tejen en y durante la migración significa para esta investigación, la puerta de entrada a manifestaciones otras de lo pedagógico en términos de lucha política como proyecto de resignificación transfronteriza de lo identitario y cultural. Recoger las experiencias de indígenas migrantes establecidos en Estados Unidos y su lado complementario en territorio nacional posibilitará reconocer cómo los indígenas migrantes han sido capaces de diseñar estrategias propias de formación de sus miembros fuera

* Línea temática: saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes. Porcentaje de avance: 50%.

** Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. gabrielvega631@gmail.com

de sus comunidades para no perder el vínculo que los une a ellas, pero también a indagar lo que acontece cuando se decide adoptar como propia una cultura e identidad que no es la de origen.

La migración en su dimensión intercultural no se entiende únicamente bajo el supuesto de que el migrante aprenda, aprehenda y transmita sus saberes a la comunidad de acogida, sino que, en términos de resistencia cultural, posiciona sus códigos por diversos medios, y uno de ellos es la música de su comunidad. El huapango pensado como discurso pedagógico también se manifiesta en un campo, en términos Bourdieu, en el cual entra en conflicto y lucha con otros discursos que intentan territorializar parte de su identidad. Es por ello, que los migrantes indígenas que viajan hacia Estados Unidos, y que además de las actividades en las cuales se emplean en el extranjero, se desempeñan como músicos de huapango o mujeres que bailan huapango, tienen la misión de reproducir entre sus coterráneos los códigos que fortalezcan la identidad de su grupo y que estos códigos a su vez se signifiquen como vínculos pedagógicos que sean generadores de sustrato social.

Palabras clave: frontera, identidad, resistencia, migración, formación.

Introducción

Los movimientos migratorios son un fenómeno que acompaña a la historia de la humanidad desde que existe memoria. En la práctica de la investigación en ciencias sociales generalmente se le asocia al campo de la geografía, la ciencias políticas o económicas, aunque a partir de la crisis global del capitalismo otros campos la han abordado desde otras miradas tratando de explorar las implicaciones identitarias y de resistencia cultural que emergen ante el embate de proyectos civilizatorios que pretenden homogenizar y cosificar las expresiones culturales en aras de convertir estas en un engrane más de la maquinaria de consumo de mercancías.

La migración en el continente americano ha experimentado un profundo cambio en las últimas décadas, diversos estudios (Sánchez, Herrera, Domenech, 2022) apuntan a una reconfiguración de los flujos y rutas. Ya no es únicamente el tránsito de mexicanos y centroamericanos hacia los Estados Unidos, sino que argentinos, brasileños y peruanos dirigen su mirada hacia Europa; ciudadanos venezolanos buscan migrar a Sudamérica en medio de una crisis política; migrantes africanos, asiáticos y caribeños (generalmente haitianos) repre-

sentan una nueva oleada que atraviesa México y que se presenta como inédita con todos los ingredientes de drama y tragedia que acompañan estas caravanas. En fin, bajo las condiciones actuales de la movilidad humana, es menester que la investigación que de ese fenómeno se hace, se posicione en otros lugares epistémicos para capturar otras dinámicas y realidades.

Para la pedagogía, la migración representa un área relativamente nueva en el registro de la producción de conocimientos. La aparición de investigaciones en este rubro en los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) data de hace una década (Delgado et al., 2013), en este momento apenas y se comenzaban a explorar las imbricaciones e intercambios entre los migrantes avecindados en Estados Unidos y los que permanecían en suelo mexicano. En este sentido, resulta importante que se documenten otras experiencias migratorias para dar cuenta de cómo las poblaciones originarias generan prácticas y procesos formativos que obedecen a intencionalidades distintas que se fundamentan en particulares lecturas de la realidad y que se concretizan en proyectos de presente futuro con utopías muy concretas (Zemelman, 1992).

El trabajo en curso tiene la intención de adentrarse en las experiencias, toma de decisiones y acciones que emprenden los migrantes indígenas hñähñü como parte de su proceso formativo en y durante la migración hacia los Estados Unidos. A partir de este planteamiento surgen diversas interrogantes que buscan fortalecer la dimensión pedagógica de la pesquisa, a saber: ¿Qué papel juega la memoria histórica como recurso político para el diseño de pedagogías propias que coadyuven a la formación de sujetos indígenas en migración? ¿Qué saberes requieren los migrantes indígenas para cruzar la frontera física, cultural, lingüística y epistémica para posteriormente colonizar nuevos territorios con el capital cultural que llevan consigo de sus comunidades? ¿A partir de qué sujetos o entidades comunitarias se gestiona pedagógicamente la conservación de la identidad como proyecto político? ¿Qué aportaciones pueden hacer los movimientos migratorios indígenas a la producción de conocimiento pedagógico?

Estas interrogantes buscan indagar en el supuesto de que aun cuando el migrante se encuentra fuera de las fronteras de su comunidad, este elabora nuevo territorio con los demás que migran y ocupa el espacio con material simbólico y prácticas concretas que cumplen la función de amalgamar al conjunto en torno a una imagen de lo comunitario que se proyecta de manera transfronteriza.

Desarrollo

El campo de la pedagogía se interesa por comprender los procesos formativos a partir de los cuales los seres humanos se constituyen como sujetos en contextos social e históricamente condicionados, y es generalmente a partir de experiencias escolarizadas que se asocia la adquisición de habilidades y conductas que ayudarán a los individuos a insertarse de la mejor manera en su entorno social inmediato. Sin embargo, un espacio particular de la pedagogía lo constituyen las pedagogías emergentes o alternas, que son aquellas que exploran las prácticas y modelos formativos (no necesariamente escolarizados) que diseñan grupos humanos en específico, como en este caso las comunidades indígenas migrantes.

La ciencia pedagógica busca también enfocarse en las pedagogías de la vida comunitaria que posibilitan la reproducción de formas específicas de organización social, de convivencia, maneras otras de habitar el mundo y de expresión de la identidad. Las formas de educación que se diseñan con intereses fuera de lo escolarizado también requieren ser objeto de estudio para comprender los mecanismos de resistencia de ciertos grupos humanos que históricamente han ido a contracorriente en un mundo que pareciera ser diseñado para ser vivido de cierta manera, excluyendo a aquellos que no empatan con el canon de la colonialidad-modernidad-racionalidad (Quijano, 1992).

Las migraciones indígenas internas en nuestro país y fuera de él, específicamente en los Estados Unidos, han contribuido a generar prácticas formativas innovadoras que se sobreponen a las condiciones político-económicas regionales y globales que condicionan y en cierto grado determinan las olas migratorias hacia el norte. Basta decir que, a pesar del endurecimiento de las disposiciones migratorias para cruzar la frontera, por efecto de la supuesta lucha contra el narcotráfico y el terrorismo, miles de mexicanos, centroamericanos, caribeños y de otras latitudes logran evadir los controles de seguridad para intentar cumplir su sueño americano.

La presencia de millones de mexicanos en el país vecino, de los cuales una gran cantidad son o se asumen como indígenas, dan cuenta de que los pueblos exportan sus pedagogías formando comunidades de aprendizaje fuera de sus territorios geográficos ancestrales, es decir, retomando a Giroux (1992), se vuelven sujetos fronterizos que son capaces de cruzar los límites (geográficos,

culturales, lingüísticos) que intenta imponerles el diseño de mundo que se presenta como hegemónico.

Por ello, la pertinencia y relevancia de esta investigación radica en poner de relieve el potencial político de las pedagogías migrantes que tienen la capacidad de articular saberes propios y ajenos para construir comunidad fuera de sus límites geográficos de origen, así como abrir otras posibilidades a lo educativo. Las expectativas de esta investigación también se asoman a concebir estas experiencias colectivas como generadoras de nueva teoría pedagógica que tenga como referente por un lado a los movimientos migratorios como fenómeno permanente de movilidad humana, y por otro a los sujetos de la migración, es decir a las experiencias particulares de los migrantes, cuyas narraciones permitan descubrir su dimensión pedagógica que posiblemente se encargue de reproducir y preservar la memoria histórica de los pueblos indígenas más allá de las fronteras que se les han impuesto. Al mismo tiempo, este estudio busca visibilizar las pedagogías que se configuran en la migración para con ello reconocer otros modos de educación y de formación de sujetos en condiciones de migración.

Como bien se comentó líneas atrás, los movimientos migratorios aparecen como novedad recientemente en el campo de la investigación educativa. Conviene en este momento realizar un primer intento por identificar la especificidad de lo pedagógico en los fenómenos migratorios, añadiendo a estos el distintivo, en nuestro caso, de referirse exclusivamente a poblaciones indígenas hñähñü que se establecen en los Estados Unidos. Para tal propósito es necesario puntualizar a qué nos referimos con la especificidad de lo pedagógico. Para ello, retomo esta noción que en términos de Gómez y Corenstein (2017) se refiere a ubicar el lugar que ocupa la educación en los proyectos alternativos de formación (no necesariamente institucionalizados) y que se concretizan en procesos de enseñanza-aprendizaje muy particulares. A este ejercicio de ubicación se suma la labor de identificar cómo estos proyectos son generadores de discurso educativo porque se organizan de manera tal que implica problematizar el rol que desempeñan los sujetos pedagógicos (Puiggrós, 1990) y las intencionalidades que motivan su acción político-pedagógica.

En el caso de esta investigación, lo específicamente pedagógico radica en mapear las coordenadas del proyecto educativo indígena migrante e identificar las prácticas y procesos a partir de los cuales se materializa la transmisión de saberes, y por consiguiente los aprendizajes de quienes se van incorporando

a las comunidades formadas en el extranjero. Como colofón a esta labor, es fundamental situar la discusión en cómo estas experiencias son generadoras de teorías pedagógicas que necesariamente descolocan el canon dominante y hegemónico en el ámbito de la formación de sujetos que históricamente ha regulado la producción de conocimientos científicos sin particularizar en la pedagogía, sino en general en las ciencias sociales, entendidas estas como una empresa del mundo moderno (Wallerstein, 1996).

Para lograr este cometido, resulta necesario que la ruta de investigación no sea direccionada unilateralmente por el especialista o investigador, sino que la premisa central sea la coautoria o construcción en colaboración directa con los sujetos pedagógicos que le dan vida a estas experiencias, ya que el sentido y posicionamiento ético que fundamenta a esta investigación busca en todo momento reafirmar la validez, legitimidad y objetividad de los conocimientos indígenas. En ese sentido, tomamos las palabras de Hernández (2022:41) cuando menciona que: [...] los conocimientos indígenas están correlacionados con momentos y circunstancias particulares, y que en determinado momento responden a necesidades puntuales, engarzados a un marco sociocultural.

La metodología que se utiliza para esta investigación parte de la premisa de reconocer a los coautores de este trabajo como sujetos en condición y no como una constante que permanece determinada o sujetada a los efectos de los hechos históricos que parecieran sucederse de manera lineal e inconexa. Para ello, esta investigación se apoya en una visión de trabajo metodológico que cuestione el rol central que tradicionalmente se le ha asignado al investigador, y sitúe a los coautores como parte fundamental del proceso creativo de descubrimiento. Por lo anterior, se retoman las aportaciones que hace el enfoque de las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012) que proponen un cambio de paradigma en las ciencias sociales donde se piense a los sujetos en constante transformación a través del diálogo y las relaciones que establecen entre ellos; llevada al ámbito de la investigación, esta reflexión invita a pensar que los procesos de construcción de conocimiento no pueden entenderse separados de la alteridad como componente fundamental en la experiencia del descubrimiento, es decir que el resultado de la investigación no es conocer al otro, sino reconocer-nos en el descubrimiento y enunciación del otro, es decir un descubrimiento y enunciación mutuos.

Consideraciones finales

La identidad de los migrantes indígenas hñähñü se encuerpa y se traslada con el sujeto, de alguna manera se manifiesta en los diferentes espacios que el migrante construye en las comunidades de acogida allende las fronteras, en ese sentido, la interculturalidad como proyecto político se hace presente en los fenómenos migratorios a través del posicionamiento de los recursos culturales con los que cuenta el pueblo hñähñü, entre estos recursos encontramos al huapango, cuya elaboración y sentido para esta investigación se considera como un discurso porque remite a un espacio de producción de significaciones y resignificaciones y que no se limita a una expresión lingüística textual u oral, sino que el cuerpo es el texto que le otorga sentido al huapango como discurso.

El huapango es un ritmo musical propio de la región de la Huasteca mexicana (San Luis Potosí, Tamaulipas, Veracruz e Hidalgo), y tiene un significado importante para las comunidades migrantes y no migrantes. En el caso de esta investigación, recojo la experiencia de Silvia, una migrante indígena hñähñü que migró en 2008 hacia Estados Unidos. Su esposo que es músico de huapango había migrado un año antes y posteriormente, en 2012 regresan juntos a la comunidad de El Dexthí, en Ixmiquilpan, Hidalgo y, dentro de la conversa, reflexiona sobre el papel del huapango como un elemento cultural que transmite saberes de su comunidad y formas particulares de asumirse como sujeto en un contexto transfronterizo e intercultural.

La dimensión intercultural de la migración se define como la construcción de prácticas colectivas que intentan posicionar las identidades que viven en la marginalidad de una sociedad que como la estadounidense históricamente ha tenido episodios de racismo y exclusión del diverso. Es por ello, que el hecho de hacer y construir comunidad fuera del país de origen exige en primer término una necesidad de cohesionarse en torno a lo común frente a aquello que sutilmente intenta invisibilizar lo propio a través del consumo cultural sin un ejercicio reflexivo de sus implicaciones. podemos decir que la expresión del huapango es un recurso desde la interculturalidad en procesos de migración. En el contexto de la vida cultural estadounidense, en la cual el capitalismo de consumo invade e impone símbolos, signos y significados, el huapango se presenta como el lugar de enunciación y de posicionamiento político de la comunidad hñähñü en el extranjero, y que se reproduce y comparte entre sus miembros a través de procesos pedagógicos bien delimitados.

Sin embargo, estos vínculos pareciera que son atravesadas por una cuestión generacional e incluso vinculada al lugar de nacimiento, ya que en el caso de hijos de migrantes hñähñü que nacieron en Estados Unidos, esa identificación con el huapango como elemento cultural pareciera que se interrumpe o se adscribe únicamente a los padres que nacieron en México. La experiencia de Silvia y el contacto con familias con hijos nacidos en Estados Unidos sirve de soporte a esta reflexión. "En varias familias son muy pocas las que les gusta el huapango porque ellos ya crecen con otras ideas, ya crecen con otro tipo de música, manejan más el inglés. Llegan aquí (a México) y si hay un baile en el pueblo, por decir, y no bailan, como que para ellos es aburrido, entonces dicen ¿qué es eso? ¿cómo se baila?".

Podemos concluir hasta ahora que la formación de sujetos migrantes es compleja en cuanto a su dimensión pedagógica. No hay patrones únicos, no existen regularidades universales que permitan comprender cómo se reproducen los saberes indígenas entre quienes nacen en México o en el extranjero. Tampoco existen indicios de que exista una resistencia uniforme a la adopción de valores ajenos. En una sociedad multicultural, con altos valores fincados en el consumo exagerado, la constitución de sujetos se vincula con las experiencias personales y colectivas que llevan a cada sujeto o familia a tomar decisiones en cuanto a lo que se transmite culturalmente y a aquello que se desecha o excluye.

Referencias

Corona, S., y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias sociales y Culturales. Barcelona: Gedisa

Delgado, M., C. Martínez y A. González (2013), "Familias y educación", en B. Salinas (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, México. CLACSO, pp. 93-153.

Domenech, E., G. Herrera y L. Rivera Sánchez (2022), Movilidades, control fronterizo y luchas migrantes, México, Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). La pedagogía de Frontera y la Política del Posmodernismo. *Revista Intringulis* (6): 33-47.

Hernández, V. (2022), "Conocimientos científicos y saberes tradicionales: encuentros y desencuentros desde la concepción nahua y la otredad", en A. Gallardo y C. Rosa (2022), Epistemologías e interculturalidad en educación. México, UNAM, pp. 39-60.

Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

Quijano, A (1992) Colonialidad y modernidad/racionalidad. Revista Perú Indígena, 13(29), 1992, 11-20. Disponible en: https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf

Wallernstein, I, (coord.) (1996), *Abrir las ciencias sociales*, México, UNAM/CRIM/Siglo XXI.

Zemelman, Hugo (1992) Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. Barcelona: Colegio de México-Anthropos editorial.

Justicia epistémica y experiencia del estudiantado indígena en instituciones de educación superior: revisión documental

Ana Daniela Ballesteros Márquez[*]

Resumen

El objetivo de este trabajo fue conocer las experiencias de justicia epistémica de las y los estudiantes integrantes de los Pueblos Originarios y Primeras Naciones en su paso por la Educación Superior con la finalidad de identificar los avances y desafíos para alcanzar una educación con pertinencia cultural y lingüística. Para ello, se realizó una búsqueda sistematizada donde se seleccionaron 34 documentos que dan cuenta de la experiencia de las y los estudiantes en diez países del mundo. Los resultados permiten identificar avances en el diálogo de saberes y reconocimiento de otras formas de saber y conocer en las instituciones denominadas interculturales, así como los desafíos que enfrentan otras universidades para abrazar la interculturalidad crítica y permitir que los conocimientos históricamente marginalizados por el pasado colonial de los países, forme parte de los currículos y dialoguen en pie de igualdad con los legitimados para lograr una justicia epistémica.

Palabras clave: estudiantes indígenas, educación superior, justicia epistémica, diálogo de saberes, justicia curricular.

Introducción

La diversidad cultural representa uno de los grandes desafíos tanto para la investigación, como para la formulación de políticas en materia educativa. Abordar la diversidad implica ocuparse de cuestiones fundamentales como la justicia, la equidad, la democracia y la discriminación (Lopes da Silva, 2009; Tenti,

* Doctorado Interinstitucional en Educación, Segundo semestre. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

2012). Esto no sólo se presenta como un desafío a nivel internacional debido a la diversidad cultural inherente a la mayoría de las sociedades humanas, sino también porque, de no ser apreciada y atendida en el sistema educativo, puede generar inequidades entre los grupos.

A lo largo de la historia, los Estados colonizantes han implementado diferentes políticas educativas respecto a los Pueblos Originarios para lograr su integración en las sociedades occidentalizadas (Lopes da Silva, 2009). Sin embrago, en la década de 1970, el fortalecimiento de movimientos políticos en apoyo de los derechos indígenas dirigió hacia acuerdos internacionales, como el Convenio 169 de la OIT en 1989, y a la creación de fondos para el desarrollo de poblaciones indígenas (López et al., 2009). Estos movimientos influyeron en la reformulación de las constituciones en las décadas de 1980 y 1990, asegurando derechos relacionados con el idioma, la cultura, identidad y organización social (Lopes da Silva, 2009).

De esta forma, a partir de la década de 1990, varios países de la región experimentaron la creación de IES enfocadas a responder las demandas y propuestas de los pueblos originarios. Una de las principales características de estas instituciones es que su creación y gestión parte de los intelectuales y organizadores de las mismas comunidades, así como por otras universidades y profesionales (Mato, 2017). Lo anterior, dota de cierta particularidad el caso mexicano y peruano, pues el esfuerzo que tuvo que ver con su origen, parte de las instituciones gubernamentales que tenían como objetivo acercar la educación superior a las y los integrantes de comunidades originarias (López, 2009; Schmelkes, 2008). Al margen de las universidades de la SEP, existen instituciones creadas por organizaciones de los pueblos originarios que comparten, portan y reelaboran los saberes ancestrales en comunión con otros sistemas; este es el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, que forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), la Universidad de los Pueblos del Sur (Mato, 2016; Lebrato, 2016) y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek". Existen proyectos de educación superior que, por la falta de reconocimiento oficial, presentan problemas para operar, entre éstos se encuentran: la Universidad Campesina e Indígena en Red, la Universidad de la Tierra, la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe "Jacinto Canek", la Universidad Comunal del Cempoaltéptl y la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (Tapia, 2016).

Las políticas "civilizantes" trajeron consigo la asimilación de las poblaciones originarias a través de los sistemas educativos de cada Estado-Nación, con lo que la educación tuvo como propósito la expansión de la cultura occidental. El carácter reproductivista de los sistemas educativos coloniales concibe al método científico occidental como la única forma de aproximación para la explicación del mundo, ello plantea un enorme desafío para los sistemas de conocimiento locales devaluados e inferiorizados (Del Val, 2022).

En algunas universidades occidentalizadas, el conocimiento producido por epistemologías y cosmologías no-occidentales se ha considerado por debajo en relación con el conocimiento "superior" occidental (Grosfoguel, 2013). Al existir este tipo de asimetría en el reconocimiento de otros saberes, conocimientos, tradiciones y experiencias se puede hablar de injusticia epistémica en los términos de Fricker (2017). Para Miranda Fricker, la injusticia epistémica se desarrolla a través de una relación de dominación entre sistemas de conocimiento e identifica que opera de dos formas: a través de la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica. La primera tiene que ver con los apriorismos sobre la credibilidad de los saberes y la producción de conocimiento verdadero por parte de las y los integrantes de diferentes comunidades no occidentales; la segunda, pone en duda la capacidad de las y los integrantes de la comunidad para interpretar su experiencia vivida socialmente.

El contenido curricular, base de los contenidos de la enseñanza, ha sido el dispositivo clave utilizado por las instituciones para borrar el conocimiento de otras culturas al mantener marginalizadas otras formas de conocer y explicar el mundo. Concentra la legitimidad de la realidad, la utilidad social, desarrollo y progreso de los Estados-Nación. Lo anterior, conlleva pensar en un concepto de justicia epistémica que contemple a la justicia curricular para la transformación de los sistemas de enseñanza, esto es, abrir el currículo a teorías y metodologías más allá de la occidental (Paraskeva, 2020).

Abordar la justicia curricular para definir a la justicia epistémica proporciona un enfoque decolonial de las instituciones, de tal forma que, por justicia epistémica se entiende:

> como un proyecto contrahegemónico que, en el campo curricular, propone la identificación, eliminación y sustitución de las estructuras de conocimiento injus-

> tas imbricadas en las "jerarquías de conocimiento" y las "hegemonías epistémicas". (Bernal, 2022, p.5)

Debido a la importancia que tiene la dimensión epistémica en las Universidades, el propósito de este trabajo es profundizar en las experiencias de justicia epistémica de las y los estudiantes integrantes de los Pueblos Originarios y Primeras Naciones en su paso por la Educación Superior con la finalidad de identificar los avances y desafíos para alcanzar una educación con pertinencia cultural y lingüística.

Metodología

La búsqueda se realizó en tres bases de datos: EBSCO, Redalyc y Google Scholar y con la herramienta de inteligencia artificial Elicit.

El algoritmo empleado en las bases de datos fue: (((((“indigenous education”) and (program)) and ((“higher education”) or (college) or (university) or (“post secondary”) or (postsecondary)) and ((“epistemic justice”) or (knowledge))) y “experiencia” AND “justicia epistémica” AND “estudiantes indígenas” AND “educación superior”. En la herramienta Elicit, las preguntas generadoras de la búsqueda fueron: What are the experiences of epistemic justice for indigenous students in higher education institutions? What are the experiences of curricular justice for indigenous students in higher education institution? What are the experiences of indigenous students in higher education institutions?

Criterios de inclusión y exclusión

Se tomaron en cuenta trabajos que hubieran sido publicados entre 2003-2022, que recuperaran las experiencias del estudiantado perteneciente a los Pueblos Originarios en educación superior y que sus relatos remitieran a los conceptos de conocimiento, saberes, diálogo de saberes y currículo. Se excluyeron las publicaciones repetidas, los trabajos que analizaban teóricamente la justicia epistémica sin la voz estudiantil y los trabajos enfocados en la educación básica, informal y de formación docente para profesionales que laboran en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Resultados

A partir de la búsqueda sistematizada fue posible identificar 271 documentos de investigación, principalmente artículos y capítulos de libros; otros productos que se encontraron en menor proporción fueron libros y tesis. Se seleccionaron 34 publicaciones, donde se observó que predominaron los artículos (90%) como formato de divulgación.

Tabla 1
Resultados de la búsqueda sistematizada

Base	Resultados	Incluido
Scholar google	19	9
EBSCO	166	0
Redalyc	2	1
Elicit	84	24
Total	271	34

Los trabajos que dan cuenta de las experiencias de las y los estudiantes de los Pueblos Originarios en relación con el diálogo de saberes, la justicia curricular y la justicia epistémica en el contexto nacional es escasa todavía. Si bien se observa un incremento en el abordaje del diálogo de saberes durante los últimos años, la justicia curricular, implícita en varias investigaciones, se mantiene sin ser nombrada explícitamente.

Las investigaciones internacionales mayormente han sido desarrolladas en Australia, Canadá y Estados Unidos. En Nueva Zelanda y Sudáfrica la producción es escasa. En el contexto latinoamericano se identificaron menos trabajos que aborden este tema en la educación superior; existe mayor producción para educación básica. Sin embargo, Chile, Colombia, Brasil y Ecuador son países que han trabajado este tema e incorporado la variable de género en sus estudios. En el contexto nacional, los estudios se concentran en universidades que se ubican en la región sur, centro y sureste de México: Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Tabasco, Puebla, Estado de México y Michoacán; sólo un trabajo consideró a Sinaloa. En general se trata de estudios empíricos (94%), 97% con enfoque cualitativo, que recuperan las experiencias a través de la observación participante, conversaciones, entrevistas en profundidad y semiestructuradas, relatos, cuestionarios, etnografías, historias de vida y grupos focales.

Diálogo de saberes, lengua y cultura, y reconocimiento

Instituciones interculturales como el ISIA integran conocimientos comunitarios, prácticas como el tequio y la asamblea, y resignifican herramientas occidentales con saberes Ayuuk (Lebrato, 2016). Por su parte, la Universidad Veracruzana Intercultural promueve una mediación intercultural que fortalece la autogestión y el papel de sus egresados como traductores y gestores, pese a la precariedad laboral (Mateos Cortés, 2017). Hernández (2017) complementa al señalar una "fricción epistémica" que enfrentan los "profesionales interculturales", quienes deben adaptar conceptos externos y cuestionar cómo se vive la interculturalidad desde su cultura.

En el aula, el diálogo entre estudiantes y profesorado permite construir entendimientos comunes y formas diversas de conocer (Lombardi-González, 2022; May et al., 2021). Las relaciones horizontales fomentan aprendizajes vinculados a la identidad y memoria histórica (Díaz, 2019; Sartorello et al., 2018), utilizados para construir conocimiento en el campo académico. Fuera del aula, el diálogo interpersonal fortalece la confianza y crea conocimiento intercultural, articulando lo técnico y lo tradicional (Sartorello et al., 2018).

El reconocimiento institucional de los saberes fortalece el sentido de pertenencia (Molina, 2012; May et al., 2021), aunque persisten contradicciones y discriminaciones (Navia et al., 2020). En Chile, Colombia, Ecuador, Nueva Zelanda y Canadá se aboga por currículos inclusivos que incorporen conocimientos locales para contrarrestar desigualdades (González y Nahuelpán, 2009; Heredia et al., 2020). Las barreras incluyen discriminación racial y tensiones entre paradigmas académicos y conocimientos indígenas, como en el caso de estudiantes maoríes en Nueva Zelanda (McKinley et al., 2011) y pueblos originarios en Canadá (Milne, 2016; Park y Bahia, 2022). En Colombia y Ecuador, se destacan los retos de políticas lingüísticas inequitativas (Wilches, Ortiz y Gutiérrez, 2018).

Las limitaciones en el dominio del español y la folclorización de saberes generan segregación étnica y estereotipos (Ortelli y Sartorello, 2011; Demosthenous y Demosthenous, 2004). En Colombia, Sudáfrica y Canadá, estudiantes originarios transforman prácticas coloniales a través de procesos de reterritorialización y resistencia pedagógica (Álvarez y Miranda, 2022; Makhanya et al., 2020).

Motivaciones y barreras

Graduados y jóvenes indígenas reflexionan sobre su futuro profesional y conexión comunitaria (Bermúdez, 2017; Webb y Sepúlveda, 2018). Aunque identifican la educación como asimilación racial, también destacan su potencial protector y de movilidad social, impulsados por el respaldo comunitario y familiar (Maillard y Valdivia, 2008; Mayeda et al., 2014). La falta de estrategias de retención y espacios de reconocimiento intercultural limita sus oportunidades, pero muchos logran aplicar sus conocimientos en beneficio comunitario (Webb y Sepúlveda, 2018). El acompañamiento es clave en el éxito académico, sobre todo durante el primer año (Day & Nolde, 2009; Hutchinson & Buckingham, 2021). El desarrollo de resiliencia permite enfrentar el racismo y el colonialismo (Mayeda et al., 2014).

Entre las principales barreras se encuentran dificultades económicas, racismo, aislamiento social, choque cultural y depresión. Estas condiciones refuerzan la necesidad de validar los saberes indígenas en el ámbito académico (Moodie et al., 2018).

Instituciones educativas

Si bien el acceso a la universidad ha mejorado, persisten desigualdades históricas educativas, culturales y epistémicas (Almeida & Marinho, 2017). La visualización de la cultura indígena en la estructura institucional —mediante la representación lingüística, simbólica y curricular— es clave para promover la equidad. Además, se requieren políticas sensibles al género, pues las experiencias educativas de mujeres indígenas están atravesadas por discriminaciones múltiples, pero también muestran que el respaldo paterno o comunitario puede motivar su permanencia en la universidad (Maillard y Valdivia, 2008).

Conclusiones

Las instituciones juegan un papel fundamental a la hora de mostrarse dispuestas y comprometidas con la diversidad desde una perspectiva que vaya más allá de tener la apertura de recibir estudiantado que proviene de Pueblos y Naciones Originarias. Entre los desafíos se identifica la necesidad de acoger y legitimar otras formas de conocer, conocimientos y saberes, apoyar los diferentes

compromisos y obligaciones comunitarios para brindarles una seguridad cultural necesaria en su trayectoria, mostrar elementos culturales diversos en los espacios universitarios, promover encuentros culturales que reflejen la diversidad, así como relaciones entre pares que hayan pasado por lo mismo como una forma de acompañamiento.

Finalmente, este trabajo permite profundizar en la necesidad de implementar la interculturalidad crítica, el diálogo de saberes y la justicia curricular en las instituciones de educación superior, no sólo en las que fueron creadas para atender a los grupos diversos, sino en todos los sistemas educativos del globo, pues la contribución de los Pueblos y Naciones Originarias al conocimiento y la solución de problemas globales es una oportunidad para la humanidad y un hecho de justicia social para sus integrantes.

Referencias

Álvarez, J. A., & Miranda, N. (2022). Indigenous students' agency vis-à-vis the practices of recognition and invisibilization in a multilingual university. *Teaching in Higher Education*, *27*(4). p. 470-488 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2022.2053952

Bermúdez, F. M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), p. 116–145. https://doi.org/10.18359/reds.1938

Bermúdez, F. M. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica-Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

Casillas, M.A., Ortiz, V. y Badillo, J. (s.f.). Las experiencias escolares de los estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 16: sujetos de la educación. https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2014/07/Las-experiencias-escolares-de-los-estudiantes-indigenas-de-la-Universidad-Veracruzana.pdf

Díaz, E. (2019). Pos ahí le vamos entendiendo...la implementación del enfoque intercultural en instituciones de educación superior en México. *Ra Ximhai*, 15, (4) p. 39-54.

Fann, A. (2004). *Forgotten students: American Indian high school students narratives on college going*. Prepared for the UC Berkley Center for the Study of Higher Education.

Heredia, E., Egas, V., Reinoso, A., Obregon, A. (2020). Percepciones de Estudiantes Indígenas hacia el Sistema Educativo Occidental de la clase de inglés: un estudio en una Universidad Pública Ecuatoriana. *bol.redipe*, vol. 9, núm. 1, pp. 155-63.

Hernández, S.E. (2017). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»?. Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. XXXV, núm. 39, 2017, pp. 123-149. https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.006

Lebrato, M. J. (2016). Diversidad Epistemológica y Praxis Indígena en La Educación Superior Intercultural en México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 21, núm.70, pp. 785–807.

Lopes Da Silva, S. (2009). Indigenous School Policies and Politics: The Sociopolitical Relationship of Wayãpi Amerindians to Brazilian and French Guianan Schooling. Anthropology & Education Quarterly, vol. 40, num: 2, pp. 170-186. https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01034.x

López, L., Moya, R., y Hamel, R. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe. En: E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (Segunda Sección: Interculturalidad ciudadanía y educación superior, pp. 221-290). FUNPROEIB: Andes.

Maillard, C., Ochoa, G., Valdivia, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la Región Metropolitana. Calidad en la Educación: La Profesión Académica, núm. 28, pp.76-201. https://doi.org/10.31619/caledu.n28.208

Makhanya, T., & Zibane, S. (2020). Students' Voices on How Indigenous Languages Are Disfavoured in South African Higher Education. Language Matters, vol. 51, pp. 22 - 37.

May, A., & McDermott, V. (2021). Invisibility as Modern Racism: Redressing the Experience of Indigenous Learners in Higher Education. *Journal of Communication Pedagogy*, núm. 5, pp. 55-61. https://doi.org/10.31446/JCP.2021.2.09

Mayeda, D. T., Keil, M., Dutton, H. D., & Ofamo'Oni, I.-F.-H. (2014). "You've Gotta Set a Precedent": Māori and Pacific voices on student success in higher edu-

cation. AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, vol.10, núm.2, pp. 165-179. https://doi.org/10.1177/117718011401000206

McKinley, E., Grant, B., Middleton, S., Irwin, K., & Williams, L. R. (2011). Working at the interface: Indigenous students' experience of undertaking doctoral studies in aotearoa New Zealand. *Equity & Excellence in Education*, vol. 44, pp. 115–132.

Molina, N. (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Universidades*, núm. 54, septiembre-diciembre, 2012, pp. 4-19. https://www.redalyc.org/pdf/373/37331243002.pdf

Naciones Unidas (09 de agosto, 2023). Día Internacional De Los Pueblos Indígenas 2023. Naciones Unidas. https://social.desa.un.org/issues/indigenous-peoples/events/dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas-2023?_

Navia, C., Czarny, G., & Salinas, G. (2020). Ethnic brands and self-recognition in higher education indigenous students. Education Policy Analysis Archives, núm. 28. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781

Ortelli, P. y Sartorello, SC (2011). Jóvenes universitarios y conflictos interculturales. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Perfiles Educativos, vol. XXXIII, pp.115-128.

Rojas-Cortés, A. y González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. LiminaR, vol. 14, núm.1, pp. 73-91.

Sartorello, S., y Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, núm. 27, pp.145-178.

Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. México. En: Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América latina (pp. 329-338). UNESCO: IESALC.

Stonebanks, C. Darius. (2005). James Bay Cree and Higher Education: Issues of Identity and Culture Shock [Tesis de doctorado]. McGill University.

Tenti, E. coord. (2012). La Escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires, IIPE – UNESCO.

Webb, A. & Sepúlveda, D. (2018) Re-signifying and negotiating indigenous identity in university spaces: a qualitative study from Chile, Studies in Higher Education, DOI: 10.1080/03075079.2018.1512568

La socialización de conocimientos indígenas bilingües en la comunidad de Tzijay, Zimapán, Hidalgo*

*María Isabel Garay Rivera***

Resumen

El presente articulo tiene interés en los procesos de socialización del conocimiento en contextos indígenas y bilingües. Su importancia radica en una revisión exhaustiva sobre cómo los saberes tienen una tendencia hacia su desplazamiento o sustitución. Sin embargo, es vital saber cómo se genera, se transmite y se socializan los conocimientos entre los diferentes actores comunitarios.

Palabras clave: saberes comunitarios, socialización, epistemologías indígenas.

Introducción

Distintas perspectivas de investigación han centrado su atención en los saberes comunitarios en la educación indígena bilingüe. Por un lado, están las investigaciones que se han centrado en la integración de conocimientos indígenas en la currícula y sus formas o estrategias para su consideración en la enseñanza y aprendizaje. Otros se han enfocado en la enseñanza de las lenguas indígenas en el aula. También se han preocupado por la socialización de los conocimientos indígenas y su importancia en la adquisición y conservación de las lenguas indígenas. Estos esfuerzos centran su atención en la escuela como el espacio único para socializar el conocimiento a través de su validación institucional.

* Línea temática: saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogo de saberes. Porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Desarrollo Educativo, Línea: educación y hermenéutica. Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco).
isabelgaray136@gmail.com

Los conocimientos comunitarios a través de la lengua hñähñu son elementos vitales de la educación en la comunidad. En las últimas décadas se ha desplazado con intensidad el uso e importancia del conocimiento indígena por medio de la lengua indígena en el ámbito comunitario y en los espacios escolares. Los "saberes" los poseen y lo socializan los actores comunitarios a través de una reconstrucción histórica-social de los abuelos, los padres, los niños y niñas y los profesores, en la cual la experiencia se convierte en un andamiaje de los significados y sentidos sociales de la vida cotidiana. Resta decir que es un teme emergente en la educación y en particular en el campo de la educación intercultural y bilingüe.

El objetivo del trabajo consiste en destacar la importancia de la socialización de los conocimientos indígenas en la investigación y en la intervención educativa. En segundo orden, se hará una valoración respecto de la aprehensión de las estrategias pedagógicas y didácticas desde una perspectiva histórica y social de los actores educativos. En tercer lugar, se hará una interpretación acerca de los significados y sentidos sociales por medio de las experiencias que adquieren en la relación con los adultos. El proyecto concluye con algunas consideraciones finales.

Se presenta el diagnóstico de necesidades y objetivo de la intervención, así como el contexto de desarrollo, contenidos, tiempos y destinatarios de la intervención. Será necesario que se haga explícito qué se quiere lograr y para qué se busca arribar a los objetivos planteados.

Objetivos

Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos comunitarios que se constituyen en los espacios comunitarios a través de la socialización entre los abuelos, padres de familia y niños en las distintas comunitarias

Particulares

a) identificar las estrategias didácticas y pedagógicas propias de los niños y niñas durante los procesos de apropiación/aprehensión de prácticas comunitarias
b) comprender las relaciones interculturales entre los integrantes de la comunidad y sus procesos de integración al ámbito escolar

Descripción de la experiencia de la intervención

La propuesta de investigación tiene su origen en un trabajo sobre interacciones lingüísticas en dos comunidades indígenas Hñähñu (otomíes) (Garay, 2022), en un proyecto de intervención referente a la integración de conocimientos comunitarios y la lengua hñähñu en la escuela bilingüe indígena en la comunidad de Tzijay, Zimapán, Hgo., en un proyecto sobre contenidos comunitarios en escuelas bilingües indígenas del Valle del Mezquital, durante el ciclo escolar 2022-2023. Los tres trabajos consideran el contexto social, lingüístico y cultural, y los procesos de socialización del conocimiento en la comunidad y en la escuela.

También asistí a las reuniones de Consejos Técnicos Escolares con la intención de conocer las dificultades educativas que presentan los profesores en su práctica educativa; la integración de saberes tradicionales y la dosificación de los temas comunitarios en la planeación de sus actividades escolares. Para ellos, representa una alta dificultad porque existe una amplia distancia entre los conocimientos escolares y los saberes comunitarios. La lejanía no sólo se puede explicar a través de la inclusión/exclusión o de la integración de saberes tradicionales al curriculum de educación básica; sino también influyen factores raciales y de discriminación en la educación indígena (López, 2022, *cit*, en Gallardo y Rosa 2022), que propicia una continua omisión de las prácticas educativas comunales.

Por esa razón el presente trabajo propone valorar la pluralidad epistémica de los pueblos indígenas a través de sus referentes históricos y sociales de sus actores. Es una investigación que busca otorgar valor a las bases del conocimiento, desde su origen y su proceso, en los "núcleos tradicionales" del saber indígena (Rosa, 2022, p. 84). Se trata de conocer el origen, el sentido y la función social que producen los saberes indígenas en su lugar o contexto con la intención de llegar a una comprensión individual y colectiva de cada participante. Los niños y niñas participan activamente en las actividades familiares y comunitarias; ayudan y actúan de acuerdo a las indicaciones y sugerencias de los adultos en el contexto hñähñu (Gutiérrez, 2017).

Se trata de analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las actividades comunitarias por medio de la lengua y de la cultura, que desarrollan los niños y las niñas en relación con los adultos a través de la aprehensión de los saberes comunitarios y sus procesos de socialización comunitaria. Es vital saber el significado y la función social del saludo, de la ayuda, de la acción colectiva

y de la participación social en las actividades familiares y comunitarias, para saber su interés y relevancia en el proceso de formación en la escuela. Por ello, es importante conocer el origen y los procesos de las prácticas de conocimiento de la comunidad y su integración en la escuela.

Por tal razón, la investigación propone identificar los procesos de aprehendizaje de las prácticas comunitarias *desde* y *con* el hñähñu, para conocer las estrategias pedagógicas y didácticas propias de los abuelos y los padres de familia en la socialización del conocimiento indígena. Así, la idea es compartir con los niños y las familias en las diferentes actividades comunitarias, para lograr identificar qué tipo de temas se pueden integrar en la escuela. Es un trabajo orientado a generar temas sobre saberes comunitarios a través de la lengua hñähñu, que pueden abonar en la consideración de elementos históricos y sociales de los sujetos educativos en los procesos de formación en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Descripción de los resultados parciales o finales

La investigación sobre la vinculación y articulación de conocimientos indígenas y la escuela es amplia y con orientaciones diversas. La educación alterna en Oaxaca (Ruiz y Quiroz, 2014), el trabajo con los profesores purépechas en Michoacán (Hamel, 2010), las propuestas curriculares de conocimientos indígenas para educación indígena (Salgado, Ulrike y Ruiz, 2017), el valor de las lenguas indígenas en la educación de los indígenas mayas (tojolabales, choles y tzeltales) en la Cañada (Baronnet, 2009), los procesos de aprendizaje en las comunidades (Rogoff y Paradaise, 2010). En la región del Valle del Mezquital existen estudios importantes sobre la educación y la lengua hñahñu (Hamel, 1984a, 1984b; 1992) y recién la relación entre saberes indígenas y escolares.

En relación a la generación y transmisión de los conocimientos comunales a través de la lengua indígena existen estudios sobre la socialización en ámbitos indígenas (De León, 2019, 2023; Vásquez, 2022; Pérez, 2022), sobre la vida cotidiana y su importancia en la transmisión intergeneracional de saberes comunitarios (Lizama, 2007, 2008), sobre la recuperación de cuentos e historias comunitarias (Arguelles, 2004) y hay un trabajo que ayuda a comprender los factores de pérdida y conservación de la lengua indígena en el seno familiar y comunitario por medio de varios espacios de interacción lingüística (Santiago García, 2015). Sin embargo, no existen estudios referentes a los procesos de

aprehensión y socialización del conocimiento a través de la lengua y la cultura hñähñu en las distintas actividades, en la cual se pueda situar el despliegue pedagógico y didáctico propio de los abuelos y de los niños y niñas en el contexto de las actividades cotidianas.

Referencias

Arriaran Cuellar Samuel (2001). Multiculturalismo y globalización. La cuestión indígena. UPN.

Arfuch Leonor (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. FCE. Argentina.

Arfuch Leonor (1995). La entrevista, una invención dialógica. Edi, Paidos, Argentina.

Arriaran Samuel y Elizabeth Hernández (2014). Nueva narrativa mexicana, UPN.

Beuchot Mauricio (2006), la analogía en el barroco y la posmodernidad, en Arriaran Samuel y Elizabeth Hernández, Torres asociados.

Lourdes de León Pasquel, (coord..), (2010). Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios, CIESAS, México

De León, L. (2019). Teorías parentales y nichos de desarrollo infantil: entrecruces étnicos y culturales en Mesoamérica y los Andes. En L. De León (coord.). *Nacer y Crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. (pp. 25-58). Ciesas Casa-Chata.

De león, L. (2023). Entre la retención y el desplazamiento: nichos generacionales de socialización lingüística de las lenguas indígenas en el México Contemporáneo. En L. De León & M. Chávez (coords.). *Lenguas mesoamericanas en el siglo XXI. Enfoques socioculturales y tipológicos.* (pp. 2-33). Ciesas colección México.

Escalante Gómez Eduardo (2014). La perspectiva ricouriana y el análisis de las narrativas, fundamentos en humanidades, vol. XIV, Núm. 27, 2013, PP. 175-192. Universidad Nacional de san Luis Argentina.

Hamel, R. E. (1984b), *Conflicto sociocultural y Educación Bilingüe: el caso de los indígena otomíes en México*, Revista Internacional de Ciencias Sociales 99, Vol. XXXVI, Núm. 1. pp. 117-132. Disponible en: http://hamel.com.mx/Archivos- Publicaciones/1984b%20Conflicto.pdf

Hamel, R. E. (2010), *Hacia la construcción de un proyecto escolar de eib. La experiencia p´urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores*, en VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Argentina, Unicef.

Acceso a la información científica en pueblos indígenas: la educación como eje en el diálogo de saberes*

*Antonio Emmanuel Olvera Serna***

Resumen

Este trabajo propone indagar las contribuciones de la educación al acceso a las ciencias y la información científica en tanto eje analítico del diálogo entre saberes locales y globales en miembros de las comunidades tének del estado de San Luis Potosí. Dicho esfuerzo está enmarcado en la necesidad de superar las barreras estructurales que limitan el acceso de los pueblos indígenas al conocimiento científico, desde el reconocimiento y respeto hacia sus saberes en tanto sistema de conocimientos válidos y legítimos. El estudio también retoma los principios de la ciencia abierta, y sus esfuerzos por la democratización del acceso al conocimiento mediante prácticas inclusivas y colaborativas. A su vez, se reconoce la presencia de ciertos desafíos, por ejemplo: las desigualdades estructurales, el extractivismo académico y la exclusión epistémica de saberes locales (Llanes-Ortiz, 2020). En este sentido, las condiciones educativas en tanto dimensión vinculada a las transformaciones del conocimiento adquieren un papel significativo vinculado a los diálogos de saberes que acontecen entre distintos sistemas de conocimientos como en el caso del conocimiento de los pueblos indígenas y la ciencia.

La ruta metodológica propuesta supone utilizar un enfoque cualitativo y etnográfico, apoyado en entrevistas y análisis temático de los resultados. Además, dicho proyecto se alinea con las metas de los PRONACES, promoviendo la colaboración respetuosa entre academia y pueblos indígenas para servir de

* Línea temática: 21. Saberes indígenas y campesinos, epistemologías indígenas y diálogos de saberes. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 47%.

** Maestría en Psicología. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

puente en la atención a problemáticas sociales concretas y la construcción de vínculos entre los saberes locales y la ciencia global.

Palabras clave: acceso a la información, información científica, población indígena, educación y diálogo de saberes.

Introducción

Se hace explícito el problema de investigación y su relación con el estado del conocimiento del área temática en la que se inscribe. En esta misma sección debe especificarse el objetivo y preguntas de investigación, supuestos o hipótesis de trabajo. Esta contribución constituye una parte importante de un trabajo de investigación que se preocupa, entre otras cosas, por analizar las condiciones bajo las cuales los miembros de comunidades indígenas Tének pueden acceder, apropiarse y diálogar con los conocimientos científicos desde sus sistemas de conocimiento locales. Por lo tanto, este estudio enfatiza la importancia de reconocer y validar el conocimiento indígena como parte integral del conocimiento científico.

Ahora bien, el cuestionamiento anterior da lugar a posicionar a la educación como un elemento importante en la ecuación reflexiva. Dadas las diversas barreras que limitan el acceso al conocimiento científico, las cuales son señaladas en la literatura (Gallego-Pérez et al., 2020; Becerril García y Córdoba González, 2021), el acceso a la ciencia a través de los espacios educativos implica un compromiso considerable por parte tanto de las instituciones educativas, pero también de los investigadores por objeto de proponer iniciativas para crear espacios de diálogo que respeten y valoren la diversidad epistémica. Este compromiso es fundamental para fomentar un ambiente donde el conocimiento indígena pueda dialogar y enriquecer al saber científico.

En ese sentido, la inclusión de una perspectiva intercultural no es suficiente, sino que también la transformación de las prácticas educativas a través del diálogo de saberes tiene el potencial de reflejar y respetar la diversidad cultural y epistémica de las comunidades indígenas. También es fundamental que las políticas educativas se alineen con estos principios para asegurar el acceso equitativo a la educación y a la ciencia.

Sumado a lo anterior, la problematización desarrollada procura entre sus esfuerzos, reconocer y aprender de los saberes de los Pueblos Indígenas (PI) más allá de sistematizar su conocimiento en formatos de la visión occidental, lo cual

puede incidir en la construcción colaborativa desde el conocimiento (Llanes-Ortiz, 2020). De manera paralela, el estudio se compromete con las directrices planteadas por la UNESCO para fomentar iniciativas colaborativas dirigidas a construir sociedades del conocimiento basadas en la implementación de los derechos humanos, la sustentabilidad, la inclusividad y la democratización de los procesos de toma de decisiones relacionados con temas o desafíos sociales que surgen a lo largo de los desarrollos históricos.

En relación con este aspecto final, la investigación representa un importante esfuerzo académico y práctico dentro del contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 2023. En relación con las iniciativas esbozadas en la Agenda 2030 el presente estudio tiene como objetivo principal contribuir al ODS 10, que aborda la Reducción de las Desigualdades, a la vez que se alinean indirectamente con el Objetivo 04, que pertenece a la Educación de Calidad. El significado del aspecto inicial subraya la potenciación del acceso equitativo a las oportunidades, y entre sus necesidades asociadas, enfatiza la asignación equitativa de recursos, la inversión en prácticas pedagógicas y desarrollo de capacidades, el apoyo a la demografía marginada, entre otras consideraciones.

En el contexto de las poblaciones indígenas, reconocidas como grupos históricamente marginados, es imperativo emprender esfuerzos de colaboración que reconozcan sus atributos culturales y sociales únicos. Simultáneamente, es fundamental fomentar alianzas que garanticen sus derechos humanos en beneficio de los avances científicos, abordados desde una perspectiva diferenciada y accesible que imbuya sentido a los esfuerzos encaminados a mejorar sus condiciones de vida, preservando al mismo tiempo su agencia y los conocimientos tradicionales heredados a través de generaciones.

La idoneidad del segundo Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) que se examina se refiere, según lo delineado por la Organización de las Naciones Unidas (2023), al avance de un marco educativo integral que englobe no sólo el aseguramiento del libre acceso y la disponibilidad de formación profesional calificada, sino que este objetivo de desarrollo sustentable también requiere la implementación de políticas e iniciativas encaminadas a facilitar el acceso a las comunidades marginadas o aquellas caracterizadas por dinámicas interculturales, donde las científicas, los conocimientos tecnológicos e innovadores deben adaptarse para atender diversas necesidades, asegurando así la relevancia para

los miembros de la sociedad de manera congruente con sus contextos sociohistóricos, políticos y culturales a través de entornos colaborativos e inclusivos.

La importancia de ejecutar este proyecto queda subrayada por la realidad de que, a pesar de las iniciativas y medidas diseñadas para mejorar la accesibilidad de la producción de información científica para la sociedad en general, los obstáculos para acceder a esta información impactan desproporcionadamente a diversos grupos, entre ellos individuos de comunidades indígenas (Gallego-Pérez et al., 2020). En definitiva, estos retos hacen necesario el establecimiento de interacciones tanto tangibles como simbólicas entre los sistemas de conocimiento indígena generados por las comunidades locales y el cuerpo de conocimiento académico global o externo.

La trascendencia de esta investigación también se vincula a las iniciativas emprendidas por la dirección de Programas Estratégicos Nacionales (PRONACES) dentro de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (2025), que delinea objetivos encaminados a la atención holística y resolución de temas nacionales específicos a través de la asignación juiciosa y efectiva de recursos públicos para el avance social y ambiental. Para lograr este objetivo, se aboga por una colaboración sinérgica entre diversas perspectivas, requisitos, experiencia y la participación de las partes interesadas que se ven directamente afectadas por los problemas en cuestión.

En este panorama, el actual proyecto se alinea de manera directa al PRONACE de Cultura en virtud del trabajo orientado al reconocimiento y resignificación de los saberes tradicionales y prácticas de comunidades indígenas, así como en la labor a partir de núcleos de investigación indígena aplicada. Además, la propuesta de investigación abonara en la contribución de iniciativas orientadas a construir andamiajes para la colaboración entre academia y actores sociales como es el caso de los miembros de pueblos indígenas. Por último, se prevé que dichas acciones podrán establecer vinculaciones futuras con otras áreas de los PRONACES como por ejemplo desde la Educación, sistemas socioecológicos, o ciencia de datos y salud.

Desarrollo

Educación en ciencias y diálogos sobre conocimiento indígena

Las recientes reformas educativas han tenido como objetivo incorporar la educación intercultural en los planes de estudio de ciencias en todos los niveles, promoviendo el uso del conocimiento científico para abordar los problemas locales al tiempo que se valora la diversidad cultural (Ramírez, 2015). No obstante, la implementación de la educación científica intercultural se ve obstaculizada por la falta de materiales culturalmente relevantes y la insuficiente formación del profesor. Se están realizando esfuerzos para integrar los conocimientos tradicionales y científicos en las escuelas indígenas, pero requieren programas más específicos de preparación del profesor (Franco, 2016).

Este mismo estudioso sostiene que el marco educativo en México se encuentra actualmente posicionado en una encrucijada fundamental para facilitar el acceso al conocimiento científico, fomentar el diálogo entre las culturas indígenas y científicas, y permitir que las comunidades indígenas hagan valer sus identidades al tiempo que asimilan las competencias científicas requeridas para el avance económico y la provisión de salud. En este contexto, es fundamental desarrollar estrategias que reconozcan y fortalezcan la capacidad de los educadores para enseñar interculturalmente, integrando tanto el conocimiento indígena como el científico. Esto no solo enriquecerá la experiencia educativa, sino que también permitirá a los estudiantes indígenas participar activamente en la creación de conocimiento que sea relevante para sus comunidades.

Además, es fundamental que los programas educativos no solo incluyan la teoría, sino que también promuevan la práctica a través de proyectos comunitarios que involucren a los estudiantes en la solución de problemas locales. De esta manera, se puede proporcionar un aprendizaje significativo que conecte el conocimiento científico con las realidades y necesidades de las comunidades indígenas. La educación científica no debe reducirse a la mera enseñanza de conceptos científicos, sino que debe incluir procedimientos y actitudes; Y también, para ser intercultural, la enseñanza de las ciencias debe aproximar las ciencias a las comunidades humanas, con sensibilidad y respeto a su diversidad cultural. Las espirales de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias se plantean como unidades analíticas y dialógicas a través de las cuales es posible construir una educación científica integral e intercultural (Valladares, 2011).

La educación como eje en el diálogo de saberes

La integración del conocimiento indígena con los conocimientos científicos a través del diálogo de saberes desde la educación implica crear un marco educativo equilibrado que respete e incorpore diversas cosmovisiones. Este modelo tiene como objetivo reducir la brecha entre los sistemas tradicionales de conocimientos indígenas y los paradigmas científicos occidentales, fomentando un enfoque más inclusivo y holístico de la educación científica. La propuesta del diálogo de saberes desde la educación articula la co-construcción de conocimiento que sea relevante tanto para los aprendices indígenas como para los no indígenas.

Pensar las posibilidades de la educación en el diálogo de saberes permite preguntarse por la pertinencia de prácticas como la inclusión de materiales escolares que tomen en cuenta la diversidad cultural, utilizando ejemplos como el sistema milpa en México para ilustrar la integración de las prácticas agrícolas tradicionales con los conceptos científicos (Franco y Ramírez, 2016). A su vez, Handayani et al. (2018) describe en su trabajo la importancia de contribuir a la inclusión del plan de estudios pensado en incluir el conocimiento indígena de una manera que conecte las experiencias escolares de los estudiantes con sus antecedentes culturales, promoviendo la sustentabilidad cultural.

Desafíos y oportunidades en el encuentro entre sistemas de conocimiento a través de la educación

El diálogo de saberes pensado desde las contribuciones educativas en tanto eje analítico enfrenta numerosos retos, como la resistencia al cambio en las prácticas educativas tradicionales y la falta de recursos adecuados. No obstante, también presenta importantes oportunidades para promover la colaboración y el intercambio entre los conocimientos indígenas y científicos, lo que puede enriquecer ambos sistemas de conocimiento y promover un aprendizaje más inclusivo y contextualizado.

Sobre este orden de ideas, cabe señalar el caracter relacional y holístico de los sistemas de conocimiento indígenas, elemento que ofrece un marco integral para la pedagogía de la ciencia, acentuando los principios de sustentabilidad junto a una perspectiva integradora.

La incorporación de las epistemologías indígenas a los marcos educativos a través del diálogo de saberes abarcando la armonización de estrategias educativas y al mismo tiempo, ofrece vías para la transformación educativa sustancial y las iniciativas de descolonización.

Ruta metodológica: una propuesta preliminar

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, de tipo no experimental y corte transversal. Bajo la guía teórica de Creswell y Creswell (2018), esta elección metodológica permite indagar significados desde la perspectiva de los propios actores sociales, favoreciendo una comprensión situada y profundamente contextualizada del fenómeno. La decisión de implementar un diseño no experimental responde también al carácter emergente del objeto de estudio, esta condición refuerza la pertinencia de una estrategia metodológica abierta, capaz de integrar y legitimar los saberes desde los marcos referenciales propios de las comunidades participantes (Llanes-Ortiz, 2020).

La selección de participantes se hará mediante muestreo intencional, tomando como base los criterios culturales, lingüísticos, geográficos y sociales planteados por O'Faircheallaigh (2023) y Zárate Hernández (2019). Se priorizará a personas que se autoidentifiquen como integrantes de comunidades indígenas, mayores de edad, con conocimientos en lengua tének.

En cuanto a las técnicas e instrumentos, se utilizarán dos principales:

1. Investigación documental, orientada a establecer el estado del arte sobre la problematización planteada. Las fuentes incluirán bases de datos académicas (Web of Science, Scopus, Redalyc, JSTOR, EBSCO), priorizando literatura reciente (últimos 5 años) en español e inglés.
2. Etnografía, entendida como método y técnica para captar significados sociales en contextos naturales (Restrepo, 2018). Se aplicarán entrevistas etnográficas, diseñadas en base a los objetivos de la investigación y las categorías analíticas emergentes del estado del arte.

El trabajo de campo se estructurará en cuatro fases:

- Fase 1: Revisión documental, delimitación de ejes temáticos y análisis metodológico de estudios previos.

- Fase 2: Delimitación de los criterios para la selección de participantes con base en hallazgos previos.
- Fase 3: Primer contacto con las comunidades, presentación del proyecto y construcción conjunta del proceso investigativo.
- Fase 4: Aplicación de entrevistas etnográficas, adaptadas a las realidades y dinámicas comunitarias con el consentimiento de los participantes.

Para el análisis de datos, se propone una estrategia de codificación axial seguida de un análisis de contenido, utilizando el software MAXQDA. Este procedimiento permitirá identificar patrones y establecer ejes interpretativos en torno a los principales temas de la investigación.

Consideraciones finales

En la investigación planteada la educación se propone como un eje transversal con el potencial de articular, en tanto dispositivo institucional y espacio formativo, el diálogo de saberes entre los sistemas de conocimiento indígenas y científicos. La alineación de esta investigación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (particularmente el ODS 10 – Reducción de las Desigualdades y el ODS 4 – Educación de Calidad) refuerza su pertinencia y actualidad.

Este estudio busca contribuir al debate sobre el papel de la educación en la transformación de las relaciones entre ciencia y saberes indígenas. Apuesta por una educación científica intercultural que aboga por la construcción de puentes entre sistemas de conocimiento sin borrar sus diferencias, toda vez que se reconoce su valor mutuo. En ese proceso, la voz, la mirada y la palabra de los pueblos tének sobrepasan la nocion de objeto de estudio, pues se vuelven agentes activos en la producción del conocimiento.

Es fundamental insistir en que este tipo de estudios no pueden desarrollarse sin una actitud reflexiva y autocrítica por parte de quienes los impulsan. El trabajo con comunidades indígenas demanda una ética del cuidado, de la reciprocidad y del compromiso a largo plazo. Implica reconocer las asimetrías históricas, las violencias epistémicas y las condiciones materiales que afectan a los pueblos originarios. Pero también implica reconocer su capacidad de resistencia, su riqueza intelectual, su contribución en tanto proyecto civilizatorio y su derecho a definir los términos de su propio desarrollo.

Referencias

Becerril García, A., y Córdoba González, S. (Eds.). (2021). Conocimiento abierto en América Latina: Trayectoria y desafíos. CLACSO.

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). Chapter 1 The Selection of a Research Approach. En Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (Fifth edition, pp. 50-74). SAGE.

Franco, A. G. (2016). La enseñanza de las ciencias en escuelas indígenas en México: Caminos en la sociedad del conocimiento / The Science Educationin Indigenous SchoolsinMexico: Roads inthe Knowledge Society. 4(1). https://doi.org/10.37467/GKA-REVTECHNO.V4.892

Franco, A. G., & Ramírez, L. L. (2016). *Designing Educational Material for Scientific Intercultural Education: The Harvest of Milpa in Mexico as an Example for Dialogue*.

Gallego-Pérez, D. F., Abdala, C. V. M., Amado, D. M., Carvalho De Sousa, I. M., Aldana-Martínez, N. S., y Ghelman, R. (2020). Equidad, abordajes interculturales y acceso a la información sobre las medicinas tradicionales, complementarias e integrativas en las Américas. Revista Panamericana de Salud Pública, 44, 1. https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.143

Handayani, R. D., Wilujeng, I., & Prasetyo, Z. K. (2018). Elaborating Indigenous Knowledge in the Science Curriculum for the Cultural Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. https://doi.org/10.2478/JTES-2018-0016

Llanes-Ortiz, G. (2020). La Academia como Territorio: Reflexiones sobre Epistemologías Indígenas e Investigación. Investigaciones Andina.

O'Faircheallaigh, C. (2023). Indigenous Peoples. Diversity and Shared Experiences. En Indigenous Peoples and Mining: A Global Perspective (1.a ed., pp. 59-76). Oxford University PressOxford. https://doi.org/10.1093/oso/9780192894564.001.0001

Organización de las Naciones Unidas. (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (pp. 1-80). https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf

Ramírez, L. L. (2015). La enseñanza de las ciencias y la diversidad cultural en México: un estudio en la educación básica secundaria / The Teaching of Scienceand Cultural DiversityinMexico: a Studyin Secondary Basic Education. 4(1). https://doi.org/10.37467/GKA-REVTECHNO.V4.891

Rea Campos, C. R., y Martínez Rodríguez, M. (2022). Repensar los estudios sobre saberes indígenas: A propósito del caso p'urhépecha. Latin American and Caribbean Ethnic Studies, 17(2), 261-279.

Valladares, L. (2011). Hacia una educación científica comprehensiva e intercultural: las espirales de enseñanza-aprendizaje de la ciencia Towards a comprehensive and intercultural science education: Spirals of teaching and learning science.

Zárate Hernández, J. E. (2019). Del indigenismo a la indigeneidad. Los dilemas del pluralismo étnico contemporáneo. Andamios, 16(40), 57-84.

ÁREA TEMÁTICA 17
EDUCACIÓN AMBIENTAL
PARA LA SUSTENTABILIDAD

La cuestión ambiental: un acercamiento desde las representaciones sociales de docentes de secundarias técnicas en la CDMX*

*Armando Zamora Quezada***

Resumen

Actualmente la humanidad está viviendo la utopía del Cambio Climático. Las dudas sobre el impacto de la policrisis ambiental global se despejan desastrosamente cada día. Hoy se está viviendo ese lugar imaginario al que se esperaba no llegar. La utopía de un mundo que estaba ahí para ser explotado, arrasado y colonizado para fundar uno mejor, donde la naturaleza sea capitalizable e inagotable en la satisfacción de deseos humanos. La ciencia, sobre esta utópica crisis civilizatoria, generó información y conocimiento preventivo, con criterios de cientificidad positivista, que favorecieron la creación de narrativas, ideas y representaciones del futuro imaginado. Sin embargo, como humanidad no nos preparamos, ni nos preguntamos, cómo viviríamos este cambio de época instalados en la utopía hecha realidad.

La presente investigación no pretende dar respuestas ante esta cuestión, más bien, se centra en dar la voz a las y los docentes, de secundarias técnicas en la CDMX, que están viviendo este violento cambio de época, tratando de identificar pistas sobre cómo abordar pedagógicamente la cuestión ambiental en el vórtice de la problemática ambiental, es decir, develar y abonar a la generación de perspectivas y condiciones de posibilidad educativa. Partimos de que los docentes encierran una serie de significados, sentidos y conocimientos de sentido común en representaciones sobre temas ambientales que les permiten accionar en su vida cotidiana y práctica docente, por lo que se propone el paradigma cua-

* Línea temática: 2. Representaciones sociales de ambiente.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado, Porcentaje de avance: 33 %.

** Doctorado en Educación, Segundo Semestre. Escuela Normal Superior de México.
eazamoraq@gmail.com

litativo para esta investigación y el método de representaciones sociales sobre la cuestión ambiental, desde el enfoque procesual.

Palabras clave: educación ambiental, sustentabilidad, docentes, educación secundaria, representaciones sociales.

Introducción

Actualmente la humanidad está viviendo en una época distinta (Stengers, 2009). Está descubriendo lo que hay dentro de la utopía del Cambio Climático. Las dudas sobre el impacto de la *policrisis* (FEM, 2023) ambiental global se despejan desastrosamente cada día. Hoy se está viviendo ese lugar imaginario al que se esperaba no llegar (Guzmán Rubio, 2025). La utopía de un mundo que estaba ahí para ser explotado, arrasado, colonizado y transformado para fundar uno mejor, uno perfecto donde la naturaleza fuera capitalizable e inagotable en la satisfacción de consumidores vacíos y sin esperanza, pero llenos solo con deseos y necesidades etéreas, superficiales y producidas (Chul Han, 2024). Donde la ciencia y la tecnología fueran la solución para un mundo automatizado y controlado.

Los estudios previos de los diferentes grupos científicos de instituciones internacionales como la ONU, PNUD, PNUMA, COP, IPCC entre otros, sobre de la utopía hecha realidad, llamada crisis civilizatoria, generaron reportes de información y conocimiento con criterios de cientificidad positivista, en un sentido "preventivo y anticrisis", que favoreció la creación de narrativas, ideas, imágenes y representaciones del mundo tratando de evitar ese futuro utópico. La humanidad creyó tanto en las soluciones economicistas y tecnológicas que, como sociedad, no se preparó, ni preguntó, cómo sería vivir instalados en la utopía hecha realidad.

Lo anterior implica que a pesar de que el conocimiento científico se generó para tratar de prevenir la crisis civilizatoria, la realidad es que su construcción no se dio ni siquiera a la par de su agravamiento, más bien, se construyó tratando de describirla y conocerla más que de contenerla, dado que la crisis avanzaba más rápido que la ciencia. Conforme el conocimiento científico se producía, se difundió como sustento teórico para la población mundial, pero no tuvo el éxito esperado en la toma de decisiones en todos los estratos.

Debido a esta situación, es que se hace necesario e imperante el diseño y puesta en marcha de proyectos de investigación, particularmente educativa,

que den cuenta de las posibilidades para la implementación de la educación ambiental en contextos de convulsión civilizatoria.

Es necesario cuestionarse nuevamente cómo, la población en general y el personal educativo en particular, están recibiendo esta información y conocimiento científico sobre la utopía hecha realidad y cómo lo están socializando, representando y utilizando para sustento de sus prácticas pedagógicas. Específicamente, y haciendo un recorte de la realidad, el problema que se enfoca en esta investigación se basa en la existencia de conceptos, informaciones y conocimientos abstractos sobre la cuestión ambiental que solamente los científicos pueden entender, y que a otros sectores de la sociedad les es difícil comprender para actuar en consecuencia. Particularmente, por la función social, se hace imperante conocer qué ideas y representaciones tienen los docentes de secundaria técnica, en la CDMX, sobre la cuestión ambiental, en este contexto convulso y violento y cómo opera en la práctica pedagógica.

Existen investigaciones al respecto de esta cuestión, pero es imperante explorar contextualmente en aquellas comunidades y grupos sociales que no se han considerado para comprender cómo este conocimiento sobre las cuestiones ambientales actuales está entrando y se está interpretando y representando en la vida social, laboral y profesional, es decir, indagar de qué están hablando y cómo están pensando los diferentes grupos sociales impactados por la policrisis ambiental (FEM, 2023).

Desarrollo

Durante las últimas décadas se ha producido más información, acerca de lo que está ocurriendo en la humanidad y en el ambiente, de lo que una persona podría revisar, entender, interpretar y usar sin hacer uso de las nuevas tecnologías. Algunos teóricos han mencionado que existe un gran problema en la humanidad, que tiene que ver con la enfermedad del ambiente.

Ramírez (2015) caracteriza a esta enfermedad como una crisis ambiental que podemos ver en la cotidianidad de nuestra vida, en la contaminación de la naturaleza, agua, aire, suelo, en la deforestación y la tala clandestina, en los desplazados ambientales que comúnmente se veían en las noticias y que hoy se miran cara a cara, o en la pérdida del tejido social, entre otros. Y apunta que la crisis es más que la suma de los problemas mencionados y que sobre todo está

relacionada con las formas de pensar y resolver los problemas y necesidades de la especie humana.

Enrique Leff (1998) apunta que esta crisis ambiental está asociada a una crisis de civilización, dado que está afectando al todo, y ese todo, se puede ver en todas las áreas de la vida. Este fenómeno ambiental de crisis ha sido estudiado por muchos científicos a lo largo del mundo y ha generado conocimiento científico.

Y es precisamente eso lo que detona mi inquietud investigativa, dado que este conocimiento científico que podemos ver en gráficas, textos, documentales, informes, películas, en medios de comunicación, es un conocimiento que se envía a todas partes, sin embargo, se desconoce cómo es que cada uno de los sujetos sociales lo percibe y cómo lo interpreta para después poder actuar en consecuencia. Este conocimiento científico entra en la vida social y entonces todos empezamos a platicar sobre ello, sin embargo, la claridad de las personas al momento de interpretarlo obedece también a la complejidad humana.

Cada persona lo entiende desde su propia perspectiva, formación, sus propios referentes. Esto me lleva también a que no sólo la sociedad en general sino también en la educación, los docentes reciben esta información de la crisis, como conocimiento científico sobre el ambiente y, si bien les va y tienen algún tipo de formación, la interpretan cercana a las teorías ambientales y, si no, la interpretan de acuerdo a lo que han aprendido a lo largo de su vida.

Este conocimiento científico sobre el ambiente llega a los docentes también a través de los planes y programas de estudio. En éstos aparece de diferentes formas y es interpretado para cada uno de los niveles y disciplinas de diferente manera, situación que abre la brecha para retomar en esta investigación a los docentes para poder explorar cómo es que ellos están representando esta información científica sobre el ambiente y traducirla a conocimiento de uso y sentido común.

La representación social retoma este conocimiento de sentido común y se ha estudiado a partir de Moscovici desde la década de 1960, dentro de la teoría de las representaciones sociales.

Sin embargo, a partir del estudio que hizo Cárdenas y Rodríguez ( ), lo que podemos ver es que en América Latina se ha desarrollado en países como Brasil, México, Venezuela y Argentina principalmente y esta teoría de las representaciones sociales tiene básicamente dos enfoques y el más usado es el procesual, que es el que también se está considerando para este estudio.

Cabe destacar que las áreas temáticas donde se ha utilizado esta teoría de las representaciones sociales son salud, género, problemáticas sociales, educación, política y cultura. Dentro de la educación, y particularmente en la investigación de la educación ambiental, hay en México dos investigadores que han retomado esta teoría para realizar su actividad investigativa, el primero de ellos que retomo aquí es González Gaudiano, de quien podemos ver que las referencias que tiene, son algunas muy actuales y otras, por ejemplo, un estudio importante de representaciones es de Sauvé ( ), quien además definió el objeto de estudio de la educación ambiental.

Otro investigador, que percibo más práctico, particularmente desde la docencia, es Raúl Calixto. Investigador que también ha utilizado esta teoría y que ha estudiado de una forma más cercana a lo que son las prácticas pedagógicas en educación ambiental, las referencias que tiene también son muy actuales y bueno, él ha sido también citado en otros textos de investigación de manera recurrente.

A partir de esta revisión inicial de la literatura empírica, mencionaré algunas decisiones para la presente investigación. La primera es que el paradigma a retomar es el cualitativo interpretativo, caracterizado como un enfoque cualitativo, naturalístico e interpretativo, dado que no pretende comprobar hipótesis, sino dar una interpretación del hecho científico dada la naturaleza humana de los participantes (Briones, 1996).

El objeto de estudio, por lo tanto, se centra la exploración de los significados y sentidos de la cuestión ambiental, acercándose desde el método de las representaciones sociales con algunos docentes de escuelas secundarias técnicas de la zona 2 norte de la Ciudad de México, en una temporalidad al año 2025.

Dentro de este proyecto, algunos supuestos hipotéticos que establezco como puntos de partida son que visualizo que las acciones, comportamientos y actitudes para la práctica pedagógica dependen de la representación social que los docentes tienen sobre la cuestión ambiental. Asumo también que cada uno de estos sujetos, desde su propia historia de vida, referentes de formación, función, intereses o necesidades, le han dado determinados sentidos y significados a la crisis ambiental y a la sustentabilidad al trasladarlos a su vida cotidiana y, particularmente, a su práctica pedagógica.

Advierto también que la estructuración de la representación social de los sujetos de estudio determina el sentimiento de urgencia ante los problemas socioambientales. Y finalmente infiero que los elementos ideológicos impulsan o

reprimen las acciones socioambientales de los sujetos de estudio en sus contextos de vida relacionadas con la cuestión ambiental.

A partir de ello, la pregunta que propongo para esta investigación es de qué forma se han constituido las representaciones sociales de algunos docentes de las escuelas secundarias técnicas sobre el objeto de representación. Las preguntas derivadas a partir del concepto principal de las representaciones sociales se enfocan en cómo es el proceso de estructuración de los contenidos de las representaciones sociales. La segunda, cómo se vinculan sociohistórica y culturalmente los elementos valorativos en el proceso de constitución de estas representaciones y cómo se desarrollan e interaccionan los sistemas de transmisión e integración de la información en la construcción de estas representaciones. Estas tres preguntas obedecen a las tres dimensiones de las representaciones sociales.

El objetivo general de la investigación será describir, interpretar y comprender los significados y sentidos vertidos en las representaciones sociales de estos sujetos participantes en el estudio sobre el objeto de representación. Los objetivos específicos por tanto son, explorar el desarrollo de la estructuración de los contenidos de la representación social, identificar las vinculaciones sociohistóricas y culturales de los elementos valorativos en el proceso de constitución de estas representaciones, expresados en acciones y actitudes sobre el objeto de representación y conocer el proceso de desarrollo de los sistemas de transmisión e integración de la información de las representaciones sociales de los docentes sobre el objeto de representación.

El enfoque metodológico para esta investigación se desprende de la teoría de las representaciones sociales que, de acuerdo con Jodelet (2000), ofrece un recurso fecundo para dar cuenta de las prácticas cotidianas desplegadas en el espacio público y privado. Los teóricos base en este campo de representaciones, es principalmente Serge Moscovici (1979), Jodelet (2000), y Banchs (2000), que apuntan que las relaciones que establecemos con el mundo, nuestras prácticas, actitudes y comportamientos responden al conjunto de representaciones que hemos construido sobre las cosas. Dentro de la literatura revisada en la investigación de las RS, se piensa retomar la propuesta de Marcos Reigota (1995) sobre investigación narrativa y la perspectiva que el doctor Lozano (2012) ha trabajado en este tema.

Desde el campo de la educación ambiental, se considera como teóricos a Enrique Dussel (1997), desde la teoría de la liberación, Enrique Leff (1998)

desde el saber ambiental, Víctor Toledo (2014), desde la propuesta de sustentabilidad como poder social, Ramírez Beltrán (2015), desde su visión sistémica y sintomática de la crisis ambiental y Zamora Quezada (2017) desde su concepto de sustentabilidad como forma de organización.

Dentro de la literatura de investigación empírica, retomaré particularmente las investigaciones de González Gaudiano (2012, 2013) y Calixto Flores (2008, 2021, 2022) quienes en México han explorado las representaciones sociales en el campo ambiental en una serie de niveles educativos, sujetos y objetos de representación en los que han encontrado diferentes hallazgos.

Consideraciones finales sobre la importancia del método representaciones sociales

El estudio del conocimiento de sentido común es poco atractivo para los estudiosos de las ciencias naturales, sin embargo para las ciencias sociales, es un campo en construcción que lleva a la comprensión de fenómenos sociales y humanos desde diferentes intereses disciplinares.

Serge Moscovici fue el creador del concepto de las representaciones sociales y en 1961 desarrolló esta teoría y objeto de estudio en su libro titulado *El Psicoanálisis, su imagen y su público.* El autor considera los trabajos de Durkheim como antecedentes, sin embargo, ofrece argumentos que consideran aspectos diferentes que le permiten llegar a expresar que las RS son un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o una relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1979, en Piña, 2004).

Sin embargo, Jodelet (1986, en Piña, 2004) acota que las RS no son de todo el mundo social, sino de algo o de alguien, no son universales o generales, sino sobre objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de una sociedad particular, dado que encierran imágenes que condensan sus significados, mismos que se convierten en referentes importantes para interpretar la realidad utilizando el conocimiento social.

Por lo que Moscovici afirma que la RS es una organización de imágenes y de lenguaje que son cristalización de grupos sociales y de individuos que los conforman, es decir, lo importante en las RS es lo que ocurre en la pluralidad de lo social y no lo que le ocurre a los objetos o parcialidades de la realidad que sustituyen.

Desde la perspectiva de Jodelet (1986, en Lozano, 2012) la RS designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionalmente caracterizados, es decir, es una especie de pensamiento social dirigido hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal que permite explorar las condiciones de posibilidad que se busca con la presente investigación.

Referencias

Briones, G. (1996) *Epistemología de las ciencias sociales.* ICFES. https://drive.google.com/file/d/0B_kXK3pz75T1UEJPNGl4SENhMU0/view?pli=1&resourcekey=0-i8eL-hTDJaMKAqAMDeKYWg

Flores Calixto, R., (2008). Representaciones sociales del medio ambiente. *Perfiles Educativos*, *30*(120), 33–62. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2008.120.61046

Flores Calixto, R., (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en educación ambiental. *Educação e Pesquisa*, *47*, e234768.

Flores Calixto, R., Ramírez, I. S. (2022). *La educación ambiental en las universidades pedagógicas: un estudio de las representaciones sociales del uso del agua.* Revista Electrónica en Educación y Pedagogía [en línea]. 6(10), 124-140[fecha de Consulta 25 de Febrero de 2025]. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573971933010

Foro Económico Mundial (2023) *Informe de Riesgos Globales.* https://es.weforum.org/publications/global-risks-report-2023/#:~:text=El%20Informe%20de%20Riesgos%20Mundiales,humano%20y%20la%20resiliencia%20futura.

González Gaudiano, E. J., & González, A. L. M. (2013). *Los jóvenes universitarios y el cambio climático: Un estudio de representaciones sociales.* En Universidad Veracruzana eBooks. https://doi.org/10.25009/uv.1973.97

González Gaudiano, E.J., (2012). La representación social del Cambio Climático. Una revisión internacional. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(55), 1035-1062.

Guzmán Rubio, F. (2025) *Sí hay tal lugar. Viaje a las ruinas de las utopías latinoamericanas.* Ed. Penguin Random House Grupo Editorial. https://www.penguinlibros.com/mx/economia-politica-y-actualidad/364011-libro-si-hay-tal-lugar-9786073853521

Leff, E. (1998) *El saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder.* III El concepto de racionalidad ambiental.

Lozano Andrade, I (2012) *Las representaciones sociales: teorías y tendencias.* En Cacho Alfaro, M. (2012) *Enfoques metodológicos de la investigación educativa*.

Piña Osorio, J & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, *26*(105-106), 102-124. Recuperado en 03 de enero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es> [3 enero 2025].

Stengers, I. (2017) *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene.* Ed. NED.

Zamora Quezada, A. (2017) *Veredas en educación ambiental. Camino a la sustentabilidad.* La Zonámbula.

La ambientalización en la enseñanza de la biología en escuelas secundarias colindantes a la laguna de Zumpango*

*Perla Ortiz Carrillo***

Resumen

La ambientalización implica integrar los problemas ambientales en el currículo de manera transversal, promoviendo no solo el aprendizaje de conceptos, sino también la reflexión crítica sobre el impacto de las acciones humanas en el entorno.

Esta investigación busca explorar las experiencias, percepciones y desafíos de los docentes de Biología en relación con la enseñanza del cuidado del agua en la laguna de Zumpango, se plantea como objetivo comprender cómo los docentes de este contexto local implementan estrategias pedagógicas que favorezcan la sensibilización de los estudiantes hacia los problemas ambientales y el manejo sostenible del agua.

El trabajo se basará en una metodología cualitativa, con entrevistas semiestructuradas y grupos focales a docentes de Biología en escuelas cercanas a la laguna de Zumpango, para comprender sus enfoques pedagógicos y las dificultades que encuentran al abordar la educación ambiental en sus clases. Asimismo, se investigará cómo estos docentes perciben la relación entre la problemática del agua y el currículo de Biología, y cómo integran los conocimientos locales en sus prácticas de enseñanza.

En este contexto, los docentes juegan un papel crucial, ya que su capacidad para contextualizar los contenidos de Biología y vincularlos a la realidad am-

* Línea temática: 6. Educación ambiental para la conservación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Maestría en Investigación de la Educación, Modalidad Escolarizada, Generación 2024-202, en la División Académica Nextlalpan. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
perla.ortiz@isceem.edu.mx

biental de su comunidad puede determinar el éxito o fracaso de los procesos de ambientalización educativa.

Palabras clave: educación ambiental, biología, y profesores.

Introducción

En la actualidad, el cambio climático y la degradación ambiental se han convertido en dos de los desafíos más apremiantes para las sociedades a nivel global, estos problemas han llevado a repensar los modelos educativos tradicionales, los cuales, en muchos casos, no logran sensibilizar adecuadamente a los estudiantes sobre la importancia de la conservación de los recursos naturales ni fomentar una conciencia crítica sobre la crisis ecológica.

En el contexto mexicano, la escasez de agua y la contaminación de los cuerpos acuáticos se han vuelto problemas de gran relevancia. La laguna de Zumpango, ubicada en el Estado de México, es un claro ejemplo de un ecosistema acuático en peligro, que enfrenta la amenaza de la contaminación y el uso insostenible de sus recursos hídricos (Alcántara, 2019).

La necesidad de repensar los enfoques de enseñanza de biología en contextos donde los problemas ambientales son evidentes, pero no siempre tratados de manera adecuada en el aula; De esta forma, el objetivo general de esta tesis es comprender la ambientalización de la enseñanza de la biología en escuelas secundarias colindantes a la laguna de Zumpango y los objetivos específicos son. Analizar la percepción de los docentes sobre la ambientalizacion en la enseñanza de biología, diseñar una metodología de trabajo de campo, y explicarla.

Considero cuestionar lo siguiente:

¿Cómo perciben los docentes de biología en la región de Zumpango la necesidad de integrar la ambientalización en el currículo educativo?

Los docentes consideran relevante el tema de la ambientalización en la enseñanza de biología:

¿Qué factores inciden en que los docentes integren o no el tema de ambientalizacion en la enseñanza de biología?

¿De qué manera los docentes vinculan los contenidos de biología con los problemas ambientales específicos de la laguna de Zumpango?

¿Qué recursos y herramientas pedagógicas utilizan los docentes para enseñar la ambientalización en la enseñanza de biología y como se relaciona con el contexto local de la laguna de Zumpango?

¿Los docentes usan ejemplos específicos de la laguna de Zumpango para enseñar sobre la importancia de la ambientalizacion en la enseñanza de biología?

Supuestos de investigación

- Supuesto 1: La educación ambiental es esencial para promover la conciencia ecológica y la acción frente a la crisis hídrica local.
- Supuesto 2: Los docentes juegan un papel central en la transformación de la educación ambiental a través de la enseñanza de biología.
- Supuesto 3: La implementación de la ambientalización en los planes y programas de estudio de biología.

Desarrollo

El concepto de ambientalización surge dentro del marco más amplio de la educación ambiental que tiene sus raíces en los años 60 y 70, tras la Cumbre de Estocolmo (1972) y la publicación de informes y estudios relacionados con la educación para la conservación del medio ambiente, como los de Eduardo Galeano, Rachel Carson, Anselm L. Strauss, entre otros. En particular, el término se utiliza para referirse al proceso de transformar los planes de estudio, las actitudes y los enfoques pedagógicos hacia una conciencia ecológica y un compromiso con la sostenibilidad.

Según Leff, ambientalizar la educación no es solo transmitir conocimientos sobre el medio ambiente, sino transformar los enfoques pedagógicos, haciendo hincapié en la reflexión crítica y en las soluciones participativas (Leff, 1998).

La ambientalización de la educación es un concepto que ha adquirido gran relevancia en los últimos años debido a la creciente preocupación por la crisis ecológica global y la necesidad urgente de formar a los ciudadanos en la responsabilidad ambiental. Este proceso implica no solo la inclusión de contenidos relacionados con el medio ambiente en los currículos escolares, sino una transformación más profunda en la metodología pedagógica, los enfoques educativos y la forma en que los docentes interactúan con los estudiantes en relación con los problemas ambientales. A lo largo de la historia reciente, la educación ambiental ha evolucionado como una respuesta directa a los desafíos ecológicos y sociales que afectan a las sociedades contemporáneas.

Orígenes de la educación ambiental: La década de 1970

El concepto de educación ambiental surgió a mediados del siglo XX, principalmente en la década de 1970, en el marco de la creciente conciencia ambiental provocada por la contaminación industrial, la degradación ecológica y la crisis de recursos naturales. La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972, marcó un hito en la creación de políticas educativas globales orientadas a la conciencia ambiental. En este evento, la comunidad internacional reconoció que la educación debía ser una herramienta clave para enfrentar los desafíos ecológicos, y que los sistemas educativos deberían adaptarse a esta nueva realidad para formar ciudadanos capaces de comprender los problemas ambientales y actuar en consecuencia (UNESCO, 1977).

Desde esa fecha, la educación ambiental se consolidó como un subcampo educativo con un enfoque interdisciplinario que integraba las ciencias naturales, las ciencias sociales y la ética ambiental. En América Latina, la integración de la educación ambiental en los currículos escolares fue promovida por organismos internacionales como la UNESCO y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), con el fin de sensibilizar a las poblaciones sobre la importancia de la sostenibilidad y la conservación de los recursos naturales.

En este contexto, los docentes empezaron a tener un papel fundamental en la formación ambiental de los estudiantes, pues se consideró que su influencia pedagógica era crucial para crear una conciencia ecológica en las futuras generaciones. Sin embargo, esta nueva perspectiva educativa requería no solo la incorporación de contenidos ecológicos en las materias tradicionales, sino una transformación pedagógica que permitiese a los docentes enseñar de manera crítica y reflexiva sobre los problemas ambientales que afectan a sus comunidades.

Consideraciones finales

La ambientalización de la educación es un proceso necesario y urgente para enfrentar los desafíos ambientales globales. Los docentes juegan un papel central en este proceso, ya que son los encargados de formar a los estudiantes no solo en conocimientos técnicos sobre el medio ambiente, sino en actitudes respon-

sables y éticas frente a la naturaleza. A través de una educación crítica y participativa, los docentes pueden contribuir a formar ciudadanos comprometidos con la sostenibilidad y la justicia social.

El estudio se enfocará en una metodología cualitativa, para la comprensión de la ambientalización de la enseñanza de biología en escuelas colindantes a la laguna de Zumpango a traves de entrevistas semi estructuradas y grupos focales con docentes de biología, que se encuentran en proceso de desarrollo, debido a que ya se realizo un primer acercamiento a los sujetos de investigación sobre su información general y posteriormente lo antes mencionado con el fin de obtener una comprensión profunda de sus prácticas, percepciones y desafíos.

Referencias

Leff, Enrique (1998). *Saber ambiental,* Ciudad de México: Siglo XXI.

Prueba Pisa (2022). OCDE

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/ S1801141_es.pdf

UNESCO, 2009. Segundo compendio de prácticas ejemplares en materia de educación para el desarrollo sostenible. En https://comisionunesco.mec.gub.uy/innova-portal/ file/30731/1/unescoeducacionbuenaspracticas.pdf

La equinoterapia en espacios naturales para favorecer el desarrollo integral en niños de edad preescolar*

*Apolo Vladimir Ramos Ríos***

Resumen

La presente ponencia parte desde mi experiencia primero como profesor de Educación Física, donde, en los últimos 5 años he observado un desajuste en su Desarrollo Integral (DI)que afecta al desarrollo emocional, motriz, cognitivo, dificultando el integrarse a las actividades escolares, incluyendo las físicas. De esta manera a partir de mi implicación y pasión por los caballos he decidido poner en práctica la equinoterapia como un medio para llegar al fortalecimiento del DI, pero ahora desde un espacio natural y elementos que tal vez no se vivencian en la equinoterapia tradicional en espacios destinados para actividades ecuestres, si no ahora poner en juego la conexión ente el infante y caballo con los elementos de un espacio natural, como sonidos, vistas o paisajes, flora, fauna y saber si hay un mayor beneficio para la niñez. De esta manera propongo la equinoterapia como una estrategia innovadora que contribuya en el DI de los estudiantes de preescolar. La monta e interacción con el caballo puede ofrecer beneficios fisiológicos, afectivos y cognitivos. Pero ¿en un espacio natural será de mayor impacto?

Palabras clave: equinoterapia, desarrollo integral, espacio natural.

* Línea temática: prácticas pedagógicas y didácticas de los educadores ambientales.
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 65%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México.
apolo.ramos@isceem.edu.mx

Introducción

Durante los últimos años hemos vivido en un encuentro con la inclusión en escuelas regulares y por ello la búsqueda de métodos innovadores y efectivos para poder trabajar con estudiantes de diferentes características, discapacidades, síndromes y trastornos, así para poder favorecer en el aprendizaje, por ello es que ha cobrado una relevancia significativa, fortalecer el DI, especialmente en la etapa preescolar, que es decisivo para la formación de habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Entre toda esta diversidad de actividades podemos también explorar las alternativas terapéuticas, una de ellas es la equinoterapia pues ha demostrado ser una herramienta prometedora de beneficios en la vida de quienes se acerquen a ella, desde la discapacidad hasta solo fortalecer las habilidades filogenéticas, por ello propongo en este sentido la equinoterapia verde que particularmente se llevará a cabo en espacios naturales que fomentan la conexión entre los infantes, el medio ambiente y el DI.

De esta manera podemos entender a la equinoterapia, como el uso terapéutico del caballo a través del calor corporal y de los movimientos de locomoción como son el paso, el trote y galope, con ello no solo promueve beneficios físicos como el equilibrio y la coordinación, sino que también favorece el desarrollo emocional y social de los infantes. Sin embargo, su implementación en espacios naturales agrega una extensión adicional que podría potenciar estos beneficios, proporcionando un entorno más estimulante por todo lo que implica el espacio natural como son los sonidos, la flora, la fauna, los paisajes o vistas que nos pueda ofrecer y sea enriquecedor para los infantes.

Desde esta propuesta de la equinoterapia en espacios naturales considero que no es únicamente una alternativa terapéutica si no puede ser una práctica de reencuentro. Una posibilidad para que los infantes en edad preescolar vivan experiencias que integren su cuerpo, sus emociones, su mente y su entorno, desde esta lógica del cuidado, la sensibilidad y el respeto a los seres vivos con los que compartimos este mundo.

También considero este trabajo como una invitación a repensar nuestras prácticas educativas desde una mirada más integral, que recupere los saberes territoriales y el vínculo con la naturaleza.

Equinoterapia, espacio natural y desarrollo integral

El desarrollo integral (DI) en el ser humano juega un papel de gran importancia para poder desenvolvernos en todos los ámbitos de nuestra vida, ya que contempla desde lo físico, cognitivo, emocional y social, esto nos lleva a que es fundamental poder fortalecer durante todas las etapas desde la primer infancia, la niñez, la juventud y porque no hasta la adultes, pero desde mi implicación como profesor de educación física, es de gran importancia fortalecerlo desde una edad temprana y que mejor desde que el infante ingresa a la educación preescolar..

De tal modo que el DI se ve favorecido por la psicomotricidad ya que es de gran importancia en la vida de los estudiantes de preescolar y para unas etapas futuras, ya que a través de ella se puede fortalecer las capacidades, cognitivas, emocionales y sociales de los seres humanos.

Por ello Arufe G, Pena, A.y Navarro, R. (2021) mencionan que el desarrollo cognitivo puede explicar cómo las capacidades permiten comprender el mundo en cada edad, así como actuar en él mediante procesos como la memoria, la atención, la resolución de problemas y la inteligencia.

Y que mediante el desarrollo social- afectivo se analiza la manera en la que se conoce la sociedad en la que vivimos (normas, costumbres, etc.), todo lo relacionado con el conocimiento de uno mismo (autoconcepto, autoestima, identidad, etc.) y los vínculos afectivos con otras personas.

Un DI sólido es fundamental para el aprendizaje, pero muchos estudiantes muestran una baja estimulación que puede generar desinterés por el movimiento y el juego, afectando negativamente el DI.

Por ello, consideramos que es imperativo implementar actividades innovadoras y prácticas que destaquen la importancia de la actividad física para el DI en los estudiantes de preescolar, ya que esta etapa es fundamental para el desarrollo personal, la socialización y el aprendizaje óptimo a través del juego.

Por lo tanto, las escuelas deberíamos incorporar más actividades innovadoras que muestren la importancia del movimiento para un DI. Es evidente que es crucial fortalecerlo para asegurar un aprendizaje efectivo e integral. Dentro de estas actividades innovadoras, proponemos al caballo mediante las equinoterapias como un medio natural para fortalecer el desarrollo motriz.

A lo largo de la historia el caballo ha tenido presencia como fiel acompañante del ser humano en las distintas latitudes, como aliado en la guerra, como

medio de transporte, auxiliar en las actividades económicas, como un atleta o medio recreativo hasta llegar a ser un animal de sanación natural.

En este sentido, el hablar del caballo como un medio de sanación nos dirige a la práctica de la equinoterapia, la cual consiste en una terapia que ayuda en la rehabilitación de las personas con discapacidad, entre ellas la motriz, en donde se ponen en juego factores fisiológicos afectivos y cognitivos que ayudan al infante a tener un DI en su vida.

Así pues, propongo la equinoterapia que llegó a México a final de la década de 1960 con el objetivo de ayudar a los niños y jóvenes que tengan una discapacidad física como: discapacidad motriz, esclerosis, parálisis, algún trastorno como: déficit de atención, hiperactividad, asperger, autismo, así como con síndrome de Down, pero también en la parte emocional ya que ayuda a regular emociones de impulsividad, enojo, inseguridad, ansiedad, angustia.

Interactuar con caballos ofrece numerosos beneficios (Suárez Puente & Mellado, 2016), su movimiento estimula la coordinación motora, la atención, el equilibrio y los reflejos, además de influir positivamente en las funciones cognitivas y emocionales. Montar a caballo es una experiencia que mejora la calidad de vida, fortaleciendo el tono muscular y promoviendo un ejercicio armónico. Si bien, el caballo dicta el ritmo, es el jinete, el cabestriador o el equinoterapeuta quien controla la dirección y aires del caballo, con esta interacción entre humano y equino, se fomenta el respeto a la naturaleza del animal. En esta interacción es de suma importancia interpretar el instinto del caballo y comprender su sensibilidad y fuerza, para establecer una conexión asertiva.

Asimismo, Suárez Puente & Mellado (2016) nos mencionan los 7 beneficios de esta actividad terapéutica los cuales son:

1. Fortalecimiento del tono muscular, restaurando la movilidad.
2. Mejora el equilibrio y la coordinación.
3. Ayuda a resolver problemas emocionales en las personas. Les ayuda en el manejo adecuado de impulsos agresivos, aumenta su autoconfianza, autoestima, la capacidad de adaptación, cooperación y el sentido de responsabilidad; fortalece la atención y concentración mental, así como la capacidad de comunicación.
4. El hecho de tener el dominio sobre el caballo los hace sentir más decididos, además de disfrutar.

5. La terapia se realiza en un lugar abierto, natural; donde se pueden percibir un abanico de sensaciones sonoras, táctiles y visuales, muy favorecedoras para quien toma la terapia.

Con ello la equinoterapia puede ser una actividad terapéutica que podrá beneficiar a los infantes, adolescentes y jóvenes, como se describe arriba estos múltiples beneficios les podrán brindar una mejor calidad de vida en los diferentes contextos que se desenvuelvan, como lo es en lo escolar, familiar y en sus actividades cotidianas

También cabe señalar que esta alternativa de hacerlo en un medio natural tiene como trasfondo el concientizar este valor que se le da a la naturaleza, de hecho, Gudynas (2004) nos presenta a la naturaleza como un espacio ameno, donde predomina la cooperación, la asociación entre los seres vivos y la cual debería servir como ejemplo a la humanidad. Por lo que consideramos imperativo contribuir a fortalecer en el ser humano la capacidad de cooperar y ver a la naturaleza como este espacio agradable, susceptible de ser apreciada, disfrutada, enfatizando el compromiso de la protección y el cuidado. Ya que al protegerla nos protegemos a nosotros mismos.

Retomando a Gudynas (2011), "no se trata solo de proteger la naturaleza, sino de aprender de ella y con ella, reconociéndola como parte de nuestra identidad y no como un recurso ajeno a ser explotado." Por ello en este trabajo, se busca cómo el vínculo entre paciente, terapeuta y caballo, en el espacio natural se convierte en un elemento primordial para el DI de la infancia aunado a y tomando en cuenta a Gudynas podemos aprender de la naturaleza a través de este vínculo, a interiorizar los estímulos que nos ofrece, los sonidos, olores, paisajes.

Es por ello, que con esta propuesta queremos establecer una relación educación y naturaleza para arraigar este sentido de ser cuidadores de ella, ya que resulta de mayor beneficio para los infantes en su desarrollo, tal como lo dice Gudynas (2016) "la educación debe ser concebida como un proceso que se nutre de las interacciones con el entorno natural" (p. 76). Proponemos la equinoterapia, como este medio donde se da la interacción por medio del contacto con los caballos, el medio natural y el estudiante, en donde esta relación contribuye a la educación, ya que ayuda a la estimulación del desarrollo motriz enfatizando la parte física.

En este sentido como lo menciona Gudynas (2016) y aplicando en la equinoterapia no solo se limita a ser una herramienta terapéutica, sino que pro-

mueve también una relación ética y responsable con el entorno, fomentando el bienestar integrar de los infantes en armonía con el Pachamama o Madre Tierra, poniendo al centro a la naturaleza como ese medio para poder llegar a la sanación o en este sentido de la equinoterapia de poder llegar a la rehabilitación a través de la naturaleza.

De la misma manera podemos tomar en cuenta la justicia ecológica y la ética del cuidado mencionada por Gudynas (2016) donde se promueve la relación de la responsabilidad, el cuidado del entorno natural, haciendo también esta justicia donde se promueve el acceso equitativo para los beneficios de la naturaleza, fomentando la participación de la comunidad en la gestión de los recursos para el bienestar mismo.

Con ello y desde estos beneficios de la naturaleza poder incidir en la mejora de la calidad de vida de los infantes y adolescentes, que este contacto con el espacio natural, el caballo le genere en él, una rehabilitación, pero también una conciencia de vida, que todo lo que significa y tiene la Madre Tierra para nosotros, que todos estos beneficios son brindados gracias a ella.

Tomando en cuenta estos beneficios, aunados a dictámenes de la disciplina de EF, según la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2023), la cual, en el Anexo Educación Física en el marco de la NEM, 2023, marca dos puntos clave en el DI y la interacción con la naturaleza que dice que al egresar del nivel los infantes deben valorar sus potencialidades cognitivas, físicas y afectivas a partir de las cuales pueden mejorar sus capacidades personales y de la comunidad durante las distintas etapas de su vida. Del mismo modo dice que se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de la naturaleza, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama por lo que entienden la prioridad de relacionar el cuidado de su alimentación, su salud física, mental, sexual y reproductiva con la salud planetaria desde una visión sustentable y compatible.

Así pues, la equinoterapia en espacios naturales la presento como una estrategia innovadora, complementaria y valiosa para fortalecer el DI en infantes de edad preescolar, así también desde la Educación Física dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve el crecimiento armónico de las capacidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales.

En esta propuesta de intervención terapéutica en un medio natural que consta de 8 terapias de 30 minutos podremos observar si estos beneficios se potencializan para que los infantes exploren y reconozcan sus potencialidades, de-

sarrollen autonomía y pensamiento crítico desde la primera infancia, alineándose con los objetivos de formación humanista y bienestar integral que plantea el nuevo modelo educativo, y reforzando así la importancia de incluir prácticas innovadoras y contextualizadas en la educación preescolar para garantizar un desarrollo pleno y equilibrado

Huellas equinas: un camino hacia el desarrollo integral

Tabla 1

Secuencia Didáctica

Categoría	Descripción
Duración	8 sesiones de 30 minutos
Objetivo General	Comprender la equinoterapia como práctica desde un espacio natural, favorece en el desarrollo integral de los niños de edad preescolar.
Objetivos Específicos	Estimular el DI fomentar confianza, autoestima y autocontrol. Desarrollar atención, concentración y coordinación visomotora. Promover respeto hacia los animales y cuidado del entorno. Favorecer la socialización y el trabajo en equipo.
Contenidos	Acercamiento al caballo (acariciar, cepillar, alimentar). Ejercicios pre-montar (equilibrio, coordinación). Monta básica (adaptación al movimiento, control postural, direccionalidad). Juegos y actividades a caballo (recorridos, seguimiento de instrucciones, juegos con objetos).
Metodología	Activa y participativa, basada en el juego y la experimentación. Ambiente seguro. Adaptación a necesidades individuales.
Recursos	Caballos, material didáctico (aros, pelotas, cuerdas, imágenes, cuentos)
Evaluación	Continua y formativa. Observación de participación, progreso y actitud. Registros anecdóticos, fotos y videos.
Participantes	Estudiantes de 3-6 años que en su diagnóstico de escolar y de Educación Física presenten un nivel de desempeño bajo, que no tengan un buen Desarrollo Integral
Lugar y Tiempos	Se realizarán 2 sesiones por semana en un área natural (Laguna de Zumpango).

Tabla 2

Secuencia didáctica

Sesión	Objetivo	Actividades
1.- Primer contacto	Que el infante se familiarice con su caballo, Equinoterapeuta, socialización, seguridad, diagnóstico.	Cepillar a su caballo, acariciar y pedir permiso para poder iniciar terapia. Montar a caballo y empezar con una conversación de saludo entre paciente y terapeuta. Movimientos sin material, brazos en círculo, arriba-abajo, alternar, se hace lo mismo con piernas. Trabajo a paso y galope del caballo.

Sesión	Objetivo	Actividades
2.- De paso al galope	Fortalecimiento de equilibrio, coordinación seguridad, control de esfínter	Se trabaja en monta gemela en los tres aires del caballo. Paso: Calentamiento Trote: Trabajo con conos y bastón Galope: Postura, aros con peso en pies y manos.
3.- Herraduras que mueven	Aumentar el tiempo de atención a indicaciones, coordinación oculomanual y espacio temporal.	Indicaciones cortas y precisas, se trabaja con cono y bastón de cada lado del caballo para que inserte el cono en el bastón, trabajo con aros, deberá lanzar el aro a terapeuta y atrapar el aro que le lancen.
4.- Montando con Confianza	Fortalecer tono muscular en extremidades y tronco, para mejorar postura, además de ayudar en precisión de movimientos de motricidad fina y gruesa.	Se trabajará con pinzas, deberá cambiar de lugar de derecha a izquierda y viceversa, posterior del anca a la cruz del caballo. Girar y cambiar de postura mirando adelante y atrás. Cambio a trote con brazos abiertos poniendo peso en brazos y piernas.
5.- "Manos y Ojos en Acción"	Fortalecimiento de coordinación ojo-mano, secuencias de colores, favoreciendo en la seguridad emocional del infante.	Con ayuda de fichas de colores y agujetas deberá insertar el total de fichas que se tenga. Posteriormente se le darán de color específico y debe ir mencionando en voz alta el color de la ficha.
6.- Aventuras a Caballo: Juego Movimiento"	Aumento en la capacidad de atención, contacto visual, con terapeuta y con el material, corrección postural, coordinación, equilibrio, seguridad, fuerza, lenguaje.	Ejercicio de calentamiento, trabajo con pelotas para poder fortalecer pinza gruesa, se lanzará alternando derecha izquierda, adelante y atrás. Cuando ya mecanicé el movimiento ahora nos mencionara nombres de algunos animales que conozca mientras lanza y atrapa pelota. Con ejercicio cinco y para deberá ir corrigiendo postura, así como pequeños desajustes de asiento para poder controlar cuerpo.
7.- El caballo y yo	Conexión con el caballo a través de caricias, toques y juegos, para aumento de autoestima, control de emociones, trabajo en el tacto y sistema vestibular.	Se pondrá un pequeño circuito donde deberá pasar en los tres aires del caballo. Inicia con ejercicio en zigzag, donde deberá lanzar los aros a los conos. Seguirá a una distancia deberá de girar, quedando, mirando atrás del caballo y posterior deberá regresar a posición inicial, seguirá con pinzas las tendrá en diferentes partes del cuerpo y del caballo deberá pasarlas al terapeuta conforme las vaya pidiendo. Por último, deberá avanzar con ejercicio 5 y para.
8.- Equinoterapia y espacio natural	Fortalecimiento de sus patrones básicos de movimiento, coordinación, seguridad, tono muscular, lenguaje, control de emociones, autoestima y socialización. Se concientiza al niño sobre todo el espacio natural la importancia que tiene en la vida de los seres humanos.	Se dará un paseo por espacios específicos de la laguna donde ponga a prueba su sistema vestibular, y realizará ejercicios de lanzamiento, motricidad fina y gruesa, además de ir observando y diciendo que objetos, animales, sonidos están a su alrededor.

Conclusiones

La equinoterapia es una alternativa viable y atractiva para fortalecer el Desarrollo Integral en niños de preescolar. Esta propuesta didáctica daré prioridad a la interacción con el caballo, en un entorno natural, creando un espacio donde la conexión con la naturaleza se convierte en un elemento de sanación y crecimiento personal proporcionando una experiencia enriquecedora que no solo estimule las habilidades físicas, sino que fomente la confianza, el autocontrol, el respeto por la naturaleza, los animales y la socialización, de esta manera impactando en el DI. De tal modo que retomando a Gudynas (2016) donde nos dice que la educación debe ser concebida como un proceso que se nutre de las interacciones con el entorno natural.

Este contacto con el espacio natural nos permitirá conocer si mediante estos estímulos naturales, como el escuchar el canto de las aves, el resoplar del viento, el sonido del movimiento acuático, el nivel de oxigenación, el sentir el viento en la cara y observar estos paisajes, podrán acrecentar y maximizar los beneficios y porque no, nos permita descubrir otros más.

Referencias

Arufe Giráldez, V., Pena García, A., & Navarro Patón, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revision sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, *7*(3), 448–480. https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.3.8661

Gudynas, E. (2016). Derechos de la naturaleza: Ética biocéntrica y políticas ambientales. Recuperado de https://www.scielo.cl/pdf/polis/v15n43/art_31.pdf

Ruiz Pérez, L. M. (1994). Desarrollo Motor y Actividades Físicas. Gymnos. Madrid, España.

SEP. (2023). Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes Anexo Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Recuperado el 9 de diciembre de 2024, de https://educacionbasica.sep.gob.mx website: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo-Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana-FINAL.pdf

Suárez Puente, D., & Mellado, J. J. (2016). La equinoterapia como medio rehabilitador. Recuperado de https://isfd86-bue.infd.edu.ar/sitio/metodologia-de-investigacion-en-ef/upload/La_equinoterapia_como_medio_rehabilitador.pdf

Trabajo de campo exploratorio: una herramienta clave para la investigación en educación ambiental*

*Rosa María García Fones***

Resumen

Este estudio forma parte de la investigación en desarrollo para la elaboración de tesis de maestría, en el campo de Formación, Aprendizaje y Saberes Pedagógicos, dentro de la línea de investigación Educación, Salud y Medio Ambiente. Su objetivo principal es reconocer la importancia del trabajo de campo exploratorio en la educación ambiental, tomando como referencia la Laguna de Zumpango, Estado de México.

La elección de este lugar responde a su cercanía con el ISCEEM (División Nextlalpan) y a su carácter de espacio natural profundamente afectado por el cambio climático y la intervención humana. Esta zona representa la oportunidad de visibilizar las problemáticas ambientales actuales desde una perspectiva educativa situada, alineada con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana NEM, que busca formar sujetos críticos, conscientes de su entorno y comprometidos con la transformación social y ecológica.

El trabajo de campo exploratorio se propone como una estrategia pedagógica fundamental para generar aprendizajes significativos, fomentar el pensamiento crítico y articular el conocimiento científico con la realidad local. Esta ponencia busca abrir el debate sobre su relevancia en la enseñanza de las ciencias, promoviendo estrategias contextualizadas que fomenten una educación ambiental crítica y orientada a la sustentabilidad. Desde esta mirada, se privilegia una educación ambiental que trascienda lo meramente conceptual y pro-

* Línea temática: formación y profesionalización ambiental.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Maestría en Investigación de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Nextlalpan.
rosa.fones@isceem.edu.mx

mueva una conciencia activa, capaz de enfrentar los desafíos socioambientales. Aunque el estudio ha generado resultados significativos, su análisis continúa en desarrollo para profundizar en sus implicaciones educativas

Palabras clave: trabajo de campo, educación ambiental, sustentabilidad.

Introducción

La crisis climática es un fenómeno global cuyas manifestaciones afectan de manera directa a los ecosistemas y a las comunidades. En México, los cuerpos de agua han padecido una degradación acelerada a consecuencia de la contaminación, la gestión inadecuada de los recursos hídricos y la expansión urbana. Un ejemplo de este problema, a nivel local, es la Laguna de Zumpango, situada en el Estado de México, que ha sufrido un severo proceso de degradación.

Históricamente, la Laguna de Zumpango se incluyó en el sistema lacustre del Valle de México y constituyó un ecosistema vital para la biodiversidad y las comunidades de la zona. No obstante, en las últimas décadas, la explotación indiscriminada de sus aguas, la contaminación originada por descargas urbanas y la falta de estrategias favorables de conservación han provocado una reducción significativa en su capacidad para mantener la vida y proporcionar servicios ambientales a la zona.

Desde el punto de vista educativo, esta crisis ambiental evidencia la imperiosa necesidad de potenciar la educación ambiental desde los niveles básicos, hasta la capacitación docente. No obstante, sigue existiendo una dicotomía entre el saber académico, la problemática y la conciencia ambiental de las comunidades locales. Para abordar esta dicotomía, resulta esencial recurrir a metodologías de investigación que incluyan el trabajo de campo exploratorio, el cual permite obtener información directa sobre el estado del ecosistema y las percepciones de la población.

En este contexto, la presente ponencia expone cómo el trabajo de campo exploratorio en la Laguna de Zumpango ha sido una estrategia fundamental para generar conocimiento situado sobre la crisis ambiental y sus efectos en la comunidad local.

Desarrollo

La educación ambiental ha transitado de una enseñanza tradicional basada en la transmisión de contenidos hacia una perspectiva más crítica y transformadora. En la actualidad, la EAS no solo busca que los estudiantes aprendan sobre problemas ecológicos, sino que también los interioricen, analicen y transformen desde sus propios contextos (UNESCO, 2021). Para lograrlo, es fundamental complementar la teoría con estrategias que involucren la acción, el pensamiento crítico y la interacción con el medio.

Una de las principales razones del fracaso de la educación ambiental:

Ha sido sobre todo vinculada con la adquisición de conocimientos sobre el ambiente, dando muy poco espacio al desarrollo de competencias éticas, críticas y estratégicas. Si bien el objetivo de la acción ambiental es considerado cada vez más por los educadores, debe destacarse que la acción emprendida ha sido de naturaleza instrumental y raramente reflexiva. (Sauvé, 1999, p.11).

Con base en lo anterior, se evidencia el valor de la enseñanza acción, la cual conlleva al trabajo de campo exploratorio que es más que una técnica de investigación; es una experiencia de construcción de conocimiento desde la realidad. Al acercarse a los ecosistemas deteriorados, como la Laguna de Zumpango, los participantes no solo observan el problema, sino que lo viven, lo cuestionan y se comprometen con su transformación.

La Laguna de Zumpango, ubicada en el Estado de México, es un "remanente antiguo del lago de Zumpango. En la época prehispánica, el lago de Zumpango formaba parte del sistema lacustre integrado por cinco grandes lagos: Texcoco, Jaltocan, Zumpango, Xochimilco y Chalco" (Comisión de Recursos Hidráulicos, 2022, p. 2). Su historia, marcada por la intervención humana y la crisis ambiental, refleja los efectos locales de la crisis planetaria. Ante esta realidad, es que se emprende un estudio que pone al centro la importancia del trabajo de campo exploratorio para la educación ambiental.

El estudio, estuvo basado en la observación participativa, que de acuerdo con Flick, (2004) "se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección. (p. 154). Así como, el diálogo con comunidades locales y el análisis del deterioro ecológico, teniendo como finalidad comprender la problemática socioambien-

tal de la laguna y resaltar el valor del trabajo exploratorio como herramienta educativa e investigativa.

Enfoque metodológico

El trabajo de investigación adoptó un enfoque cualitativo, dado que se centra en comprender los fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven, explorando los significados, experiencias y formas de ver el mundo de los participantes dentro de sus contextos naturales (Flick, 2004). En este tipo de investigación, más que números o estadísticas, lo importante es captar las experiencias, historias y narrativas de los actores involucrados. De esta manera, se pretende dar voz a los habitantes de la región, a los docentes, a los estudiantes y a todos aquellos que, de alguna manera, están conectados con la laguna y su entorno.

La metodología empleada permitió entender de manera amplia no solo las condiciones ambientales de la Laguna de Zumpango, sino también cómo las dinámicas locales pueden incidir en los problemas que enfrenta este ecosistema. Al tratarse de una investigación educativa, se considera que el trabajo de campo no sólo debe servir para estudiar el entorno natural, sino también para identificar las posibilidades de ese espacio para fines educativos. En este contexto, la laguna actúa como un aula abierta que permite implementar y evaluar estrategias de educación ambiental.

Exploración preliminar

En esta fase inicial, con el objetivo de estructurar el trabajo de campo de manera fundamentada. La maestrante asistió a seminarios de investigación en los que se abordaron las problemáticas de la educación ambiental específicamente en el área de las Ciencias: Biología, Física y Química en el Educación Secundaria y su impacto en la situación local de la laguna para realizar una contextualización, también realizó una revisión de literatura especializada sobre educación ambiental, investigaciones previas sobre la situación ecológica de la laguna y documentos curriculares que rigen la enseñanza de la educación ambiental en Secundaria en México.

El problema de investigación identificado se centra en la necesidad de valorar el trabajo de campo exploratorio como una herramienta fundamental en la Educación Ambiental, especialmente en contextos donde la crisis ambiental

es evidente, como en la Laguna de Zumpango. Con base en ello, se partió de la premisa de que "El conocimiento sobre el ambiente no puede reducirse al análisis de documentos o datos lejanos, sino que debe construirse en el territorio, en contacto con la realidad." De esta manera se genera la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo puede el trabajo de campo exploratorio contribuir a la educación ambiental en torno a la Laguna de Zumpango y su problemática socioambiental?

La justificación del trabajo de campo exploratorio radica en su capacidad para facilitar a investigadores y estudiantes una conexión directa con los entornos naturales, fomentando un aprendizaje situado y experiencial. Para el caso de la Laguna de Zumpango, esta metodología resulta clave para comprender las dinámicas ecológicas y sociales que han llevado a su deterioro, así como para generar estrategias educativas que fomenten su conservación.

Desde un enfoque de educación ambiental crítica, esta investigación busca no solo documentar la problemática de la laguna, sino también involucrar a la comunidad educativa en un proceso de reflexión y acción en torno a su conservación. Además, la investigación responde a la necesidad de fortalecer la formación de docentes y estudiantes en metodologías de aprendizaje basado en el entorno, alineadas con los principios de la sustentabilidad.

Fase de investigación

El estudio empleó tres técnicas principales de recolección de datos: observación exploratoria en campo, entrevistas semiestructuradas y análisis e interpretación de datos.

Para la técnica de observación exploratoria en campo, se realizaron visitas a la Laguna de Zumpango para identificar visualmente y documentar las principales problemáticas ambientales del área. Las observaciones se enfocaron, entre otros aspectos, en la calidad del agua (presencia de residuos, color y turbidez), las condiciones de la biodiversidad (especies de aves y fauna acuática) y las alteraciones en los alrededores del ecosistema (presencia de infraestructura urbana). Para ello, se tomaron registros mediante fotografías, videos y notas de campo, los cuales se procesaron posteriormente en el análisis.

Además, como parte de esta misma técnica, se realizaron tres recorridos a las escuelas secundarias más cercanas a la laguna, con el propósito de conocer las percepciones de los docentes de ciencias sobre la problemática ambiental

del área y la educación ambiental en sus prácticas pedagógicas. A partir de estos encuentros, se inició una colaboración con los docentes, quienes se encuentran en el proceso de compartir sus experiencias respecto a cómo han abordado la educación ambiental en el aula y qué posibilidades ven en la laguna como un espacio educativo.

En el caso de las entrevistas semiestructuradas, se realizaron entrevistas a diversos actores claves relacionados con la Laguna de Zumpango, con el propósito de obtener una visión integral de la problemática ambiental y explorar las percepciones de la comunidad sobre la laguna. Los grupos entrevistados incluyen:

- Habitantes de la zona, quienes compartieron su visión sobre el deterioro ambiental de la laguna y su relación histórica con este ecosistema.
- Pescadores y comerciantes locales, quienes han observado cambios significativos en la biodiversidad y el uso del agua, especialmente en términos de disponibilidad y calidad.
- Docentes de secundarias cercanas, con el fin de informar sobre su conocimiento y percepción de la laguna como un posible espacio para la educación ambiental.

La fase de análisis e interpretación de datos implicó la categorización y análisis de los resultados ambientales y socioculturales obtenidos durante el trabajo de campo. Se identificaron diversas problemáticas ambientales y sociales en torno a la Laguna de Zumpango, así como la percepción que tienen los habitantes y docentes sobre su situación y potencial educativo. No obstante, el proceso de recolección de información no estuvo exento de dificultades, lo que obligó a realizar ajustes metodológicos y a buscar nuevas estrategias para la obtención de datos.

Uno de los primeros hallazgos evidenciados durante la observación exploratoria fue el avanzado deterioro de la laguna, donde la presencia de lirio acuático ha alterado significativamente el ecosistema. Este problema no solo afecta la calidad del agua y la biodiversidad, sino que también ha limitado el acceso a la laguna y ha restringido actividades como la navegación y la pesca. Un ejemplo concreto de este impacto fue la cancelación del recorrido en lancha programado como parte de la exploración en campo, ya que la acumulación de lirio impedía la circulación en amplios sectores del cuerpo de agua. Este hecho,

lejos de ser un simple obstáculo logístico, confirmó la magnitud del problema ambiental y la urgencia de implementar estrategias de recuperación ecológica.

Las entrevistas con actores locales proporcionaron información clave sobre la percepción de la comunidad respecto al estado de la laguna. Sin embargo, durante el trabajo de campo se presentaron imprevistos en la aplicación de estas entrevistas. Algunos informantes con los que se había agendado una conversación no pudieron asistir por diversas razones, lo que llevó a modificar la estrategia y buscar testimonios de personas que tienen negocios en la zona. Estos nuevos informantes, en su mayoría comerciantes y prestadores de servicios, ofrecieron una perspectiva distinta sobre el impacto del deterioro de la laguna, enfatizando en la disminución de visitantes y las dificultades económicas derivadas de la contaminación del ecosistema.

En el caso de los docentes de ciencias de secundaria con quienes se inició una colaboración, sus testimonios evidenciaron un desinterés institucional por la educación ambiental. Aunque algunos de ellos han intentado abordar la problemática de la laguna dentro de sus clases, las limitaciones curriculares y la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas han impedido que estas iniciativas se conviertan en proyectos sostenidos. No obstante, varios de los profesores entrevistados expresaron su interés en desarrollar actividades en campo con sus estudiantes, siempre y cuando existieran condiciones adecuadas para ello.

Un aspecto relevante en la interpretación de datos es la relación de la comunidad con la laguna. Mientras que generaciones anteriores tenían un vínculo directo con este cuerpo de agua, ya fuera por la pesca, la agricultura o la recreación, los datos muestran que las nuevas generaciones ven la laguna más como un espacio problemático que como un ecosistema valioso. Muchos jóvenes perciben la laguna como un lugar sucio, sin potencial educativo o recreativo, lo que refleja la necesidad de fortalecer estrategias que permitan resignificar este espacio en el imaginario colectivo.

El análisis documental permitió ubicar estos hallazgos dentro de un contexto más amplio. Se identificó que, a pesar de la existencia de normativas y programas de recuperación ambiental en el Estado de México, las acciones implementadas hasta el momento han sido insuficientes para revertir el daño ecológico de la laguna. Además, los registros históricos muestran que la degradación del ecosistema no es un fenómeno reciente, sino el resultado de un proceso progresivo de descuido y expansión urbana sin planificación ambiental.

Consideraciones finales

A partir de los recorridos de campo, entrevistas con actores clave y el análisis de diversos indicadores ecológicos, ha sido posible validar la importancia del trabajo exploratorio en la formación de una conciencia ambiental crítica. La investigación realizada en la Laguna de Zumpango ha demostrado que, a pesar de su avanzado deterioro, este ecosistema sigue representando un espacio con un enorme potencial para la educación ambiental, debido a su proximidad con comunidades, escuelas y centros educativos.

Como aula abierta, la laguna permite abordar problemáticas ambientales urgentes, como el cambio climático y sus efectos locales, la pérdida de biodiversidad y la recuperación de ecosistemas, así como el uso responsable del agua y alternativas para su conservación. Desde la perspectiva de la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS), estos espacios naturales ofrecen una enseñanza que trasciende el aula tradicional, promoviendo en los estudiantes la observación crítica y el pensamiento reflexivo a partir de situaciones concretas y cercanas.

El estudio desarrollado desde el ISCEEM ha permitido evidenciar que el trabajo de campo exploratorio no es solo un método de investigación, sino una estrategia fundamental para la educación ambiental y la construcción del conocimiento. En un contexto de crisis ambiental global, resulta indispensable que los investigadores educativos no solo analicen estas problemáticas desde la teoría, sino que se involucren activamente en sus comunidades, generando procesos de reflexión y acción en torno a la conservación de su entorno inmediato.

En el caso específico de la Laguna de Zumpango, el trabajo exploratorio ha resultado fundamental para visibilizar una problemática ambiental local, situándola dentro del contexto más amplio de la crisis planetaria. A través del análisis directo del entorno y la interacción con la comunidad, ha sido posible comprender las transformaciones que ha experimentado este ecosistema y los desafíos que enfrenta en términos de conservación y uso sustentable.

Asimismo, la investigación ha permitido fortalecer la educación ambiental desde una perspectiva crítica y situada, vinculándola con las realidades del territorio. Al integrar el estudio del entorno en los procesos educativos, se fomenta una comprensión más profunda de las problemáticas ambientales y sus implicaciones en la vida cotidiana de las comunidades, promoviendo así un aprendizaje significativo y contextualizado.

Otro aspecto clave ha sido la posibilidad de reestablecer el vínculo entre la comunidad y la naturaleza, generando experiencias directas que favorecen el sentido de pertenencia y la responsabilidad ambiental. El contacto con la laguna y la reflexión en torno a su estado actual han propiciado espacios de diálogo y participación, en los que la comunidad ha podido reconocer su papel en la conservación del ecosistema y en la búsqueda de soluciones sustentables.

Finalmente, esta investigación busca abrir el debate sobre la importancia del trabajo de campo exploratorio en la educación ambiental, incentivando a docentes, investigadores y actores comunitarios a desarrollar estudios que partan de sus propios contextos y realidades. En un escenario donde la crisis ambiental se agrava cada vez más, la educación debe convertirse en un motor de cambio, y el contacto directo con el entorno natural representa una de las estrategias más efectivas para fomentar la conciencia ecológica y la acción sustentable.

Referencias

Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación cualitativa*. Morata, S.L.

Sauvé, L. (1999). *La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: En busca de un marco de referencia educativo integrador*. Tópicos en Educación Ambiental. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/5/2.Sauve.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. SEP.

Senado de la República. (2022, 2 de marzo). *Propuesta de rehabilitación de la Laguna de Zumpango*. https://infosen.senado.gob .mx /sgsp /gaceta /65 /1 /2022 -03 -02 -1 /assets /documentos /67 -PA_Sen .Raul_rehabilitacion_Laguna_Zumpango

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Estudio comparativo del grado de alfabetización ambiental basado en el eje biosfera de la Agenda 2030 en la comunidad estudiantil de las dependencias de educación superior de la universidad Autónoma de Tamaulipas*

*Jorge Alberto Vázquez Herrera***

Resumen

Los elementos y habilidades de aprendizaje para desarrollarse profesionalmente son proporcionados por las universidades, y son estas dependencias educativas quienes deberían preocuparse, y ocuparse, en formar personas con un sentido crítico que reconozcan las problemáticas actuales del medio ambiente, y, sobre todo, que reaccionen ante las contingencias que está generando el cambio climático. Esto solo será posible con acciones universitarias sustentables y con un plan curricular acorde a los tiempos actuales.

Palabras clave: alfabetización, estudio comparativo, conciencia ambiental, educación ambiental, medio ambiente.

Introducción

Los cambios notables en el panorama mundial dan el impulso que se necesita para evolucionar. Y en la educación no es la excepción. Se necesitan de nuevas habilidades, conocimientos y lecciones para desempeñarse de manera óptima, ya sea en el mercado laboral, en el sector estudiantil, o en la vida cotidiana. En un extracto de la Nueva Escuela Mexicana (2019) se agrega que se tiene un rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de

* Línea temática: formación y profesionalización ambiental.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 15 %.

** Doctorado en Gestión e Innovación Educativa – Segundo semestre, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
georgemaster1980@hotmail.com

los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias. En ello estriba la importancia de impulsar nuevas estrategias para que el estudiante universitario pueda obtener el conocimiento por medio de habilidades aplicadas.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas realiza acciones en favor del desarrollo sostenible, como es la reforestación de zonas, la recolección de materiales reciclables, la creación de huertos urbanos, entre otros; sin embargo, no se ha encontrado evidencia acerca del grado de alfabetización de los estudiantes al participar en las diferentes actividades institucionales, siendo esto una de las partes fundamentales de la Agenda 2030 en materia medioambiental. Aunado a ello, es importante realizar un análisis de la malla curricular existente en las diferentes facultades, para ver las materias que pudieran impactar en el área medioambiental.

Objetivo general

Analizar el grado de conocimiento sobre alfabetización ambiental de la comunidad universitaria de las DES de la UAT como parte de su formación integral.

Objetivos específicos

- Comparar el grado de alfabetización ambiental en los estudiantes de las DES de la UAT.
- Realizar un análisis comparativo sobre las acciones medioambientales que se realizan en las DES desde las distintas áreas disciplinares de la UAT.
- Analizar la relación entre el conocimiento sobre temática ambiental proveniente de los planes de estudio de las áreas de conocimiento de ciencias sociales, educación y humanidades e ingeniería, y la alfabetización ambiental de las DES de la UAT.

Preguntas de investigación

- ¿Qué relación existe entre el conocimiento cognitivo respecto de las problemáticas mundiales sobre el medio ambiente proveniente de los planes de estudio de las áreas de conocimiento de ciencias sociales, educación y

humanidades e ingenierías y la alfabetización ambiental de la comunidad estudiantil?
- ¿Qué relación existe entre los niveles de acciones ecológicas que se realizan en la Facultad de Ingeniería y Ciencias, la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, la Facultad de Comercio y Administración Victoria y la alfabetización ambiental de su comunidad estudiantil?
- ¿Existe una buena estrategia para incluir los procesos de enseñanza-aprendizaje referentes a alfabetización ambiental (huella hídrica, huella de carbono y huella ecológica) en los universitarios?
- ¿Influye el grado de enseñanza en los planes de estudio referente a la alfabetización ambiental en las universidades en el conocimiento cognitivo primordial respecto a las problemáticas mundiales sobre el medio ambiente?
- ¿Un ambiente universitario con acciones ecológicas diversas influye en el conocimiento conductual respecto a las problemáticas mundiales sobre el medio ambiente?

Hipótesis

- H1. Los conocimientos recibidos por los estudiantes en la UAT, y las actividades ecológicas, ambas basadas en alfabetización ambiental, son inadecuadas para las problemáticas ambientales actuales de planeta.
- H2. De las dependencias involucradas que forman parte de la investigación, aquella que tiene una enseñanza ambiental más insertada, tiene un mayor grado de conocimiento respecto a las problemáticas ambientales del planeta; sin embargo, no es suficiente para impactar significativamente.

Desarrollo

La educación es parte elemental de todo plantel educativo, pues de ahí parte el conocimiento para enfrentar los problemas y obstáculos del mundo. Esto nos indica que, la educación recibida, debe estar alineada con temas actuales y que tengan impacto con la sociedad. Como lo declara una fracción tomada de la UNESCO (2022), en su reporte Acciones basadas en el conocimiento: transformar la educación superior para la sostenibilidad global:

> Dada esta nueva realidad, en la que está en juego el futuro de los seres humanos, junto con otras especies, es hora de que las IES y sus partes interesadas reconsideren sistemáticamente su papel en la sociedad y sus misiones clave, y reflexionen sobre cómo pueden servir como catalizadores para una transición rápida, urgente y justa hacia la sostenibilidad (p. 15).

Girón (2016) puntualiza que la Agenda 2030, plantea una preocupación y reflexión a realizarse por parte de organismos internacionales, gobiernos de todos los países y la sociedad civil, sobre un sendero del desarrollo frágil e incipiente. Las Naciones Unidas (s.f.) establecen que la Agenda 2030 es un plan de acción a favor de las personas, el planeta, la paz y la prosperidad. Está compuesta por un total de 17 Objetivos con 169 metas específicas que abarcan las dimensiones económica, social y ambiental. Enumerados del 1 al 17 son los siguientes:

1. Fin de la pobreza
2. Hambre Cero
3. Salud y Bienestar
4. Educación de Calidad
5. Igualdad de Género
6. Agua Limpia y Saneamiento
7. Energía Asequible y No Contaminante
8. Trabajo Decente y Crecimiento Económico
9. Industria, Innovación e Infraestructura
10. Reducción de las Desigualdades
11. Ciudades y Comunidades Sostenibles
12. Producción y Consumo Responsables
13. Acción por el Clima
14. Vida Submarina
15. Vida de Ecosistemas Terrestres
16. Paz, Justicia e Instituciones Sólidas
17. Alianzas para lograr los Objetivos

Vogelfanger y Mas (2021) mencionan que la iniciativa mundial más actual y de mayor envergadura, que mejor refleja la temática ambiental, es la Agenda 2030.

Las Naciones Unidas (s.f.) son contundentes al agregar que el papel de las instituciones académicas en la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los campus universitarios es ahora más importante que nunca. Y mencionan que existen como mínimo dos aspectos clave en la incorporación de los ODS, y de la sostenibilidad en general, en los cursos y los programas universitarios:

- El primero se aplica a los programas de pregrado en sostenibilidad y medio ambiente, cuyos estudiantes tienen previsto continuar con estos temas a nivel profesional.
- El segundo aspecto, es la incorporación de los ODS en todos los planes de estudio universitarios con el fin de llegar a aquellos estudiantes que no tengan la intención de hacer de la sostenibilidad su profesión.

Romero (2021) enfatiza que dentro de la Agenda 2030 y sus 17 ODS, hay particularmente siete que se vinculan al medioambiente, entre los cuales se encuentran: ODS 6 (agua limpia y saneamiento), ODS 7 (energía asequible y no contaminante), ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles), ODS 12 (producción y consumo responsables), ODS 13 (acción por el clima), ODS 14 (vida submarina) y ODS 15 (vida de ecosistemas terrestres). Sin embargo, en nuestra investigación nos centraremos en el ODS 6 (agua limpia y saneamiento), ODS 13 (acción por el clima), ODS 14 (vida submarina) y el ODS 15 (vida de ecosistemas terrestres). Agregando el ODS 4, objetivo primordial para todo lo relacionado a educación. Tomando como referencia a la División de Estadísticas de las Naciones Unidas (2022) se mencionan algunas de las metas que toman una mayor notoriedad con respecto a nuestro tema de investigación.

El ODS 4 – Educación de Calidad, agrega en la meta 4.7:

> Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

El ODS 6 – Agua Limpia y Saneamiento, en su meta 6.4 agrega:

> Aumentar considerablemente el uso eficiente de los recursos hídricos en todos los sectores y asegurar la sostenibilidad de la extracción y el abastecimiento de agua dulce para hacer frente a la escasez de agua y reducir considerablemente el número de personas que sufren falta de agua.

El ODS 13 – Acción por el Clima, involucra en la meta 13.3:

> Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana.

El ODS 14 – Vida Submarina, en su meta 14.c menciona:

> Mejorar la conservación y el uso sostenible de los océanos y sus recursos aplicando el derecho internacional reflejado en la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar, que constituye el marco jurídico para la conservación y la utilización sostenible de los océanos y sus recursos, como se recuerda en el párrafo 158 del documento "El futuro que queremos".

El ODS 15 – Vida de Ecosistemas Terrestres, reconoce en la meta 15.1:

> Asegurar la conservación, el restablecimiento y el uso sostenible de los ecosistemas terrestres y los ecosistemas interiores de agua dulce y sus servicios, en particular los bosques, los humedales, las montañas y las zonas áridas, en consonancia con las obligaciones contraídas en virtud de acuerdos internacionales.

Es importante analizar la relevancia de la educación superior, pues es la formadora de futuros profesionistas que llevaran a cuestas el futuro del país. La cuestión ambiental hoy en día cobra una notoria relevancia, los cambios en los procesos climatológicos alrededor del mundo confirman esta situación. Visto desde la perspectiva ambientalista, Trujillo (2017) menciona que el paradigma ambientalista, o también llamado ecológico contextual, se puede dividir en dos, es ahí donde nace el paradigma biocéntrico, cuyo objetivo es llevar al ser humano, a la sociedad, de un antropocentrismo egoísta, a uno donde el

humano sea capaz de satisfacer sus necesidades de una manera sostenible, y el paradigma de la complejidad, cuyo objetivo es conseguir que las actuaciones del ser humano sean ordenadas y responsables.

En un apartado de la UNESCO (2021), en la Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible se menciona que se requiere una transformación fundamental que nos encamine hacia un desarrollo sostenible basado en relaciones más justas, inclusivas, solidarias y pacíficas entre los seres humanos y la naturaleza, donde la educación es un facilitador del cambio positivo de todas las dimensiones del desarrollo sostenible, de la economía, la sociedad y el medio ambiente. Pero esta formación integral no llega sola, requiere de oportunidades para aprender y darle construcción a las habilidades científicas, valores y actitudes (Mas, 2021).

Alfabetización ambiental

La UNESCO (2022) define a la alfabetización como un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias, que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo.

En este punto, la alfabetización es algo básico que todo humano debe tener insertado en su educación. Es decir, la alfabetización ambiental se ha convertido en una necesidad imperante ante las situaciones de crisis ambientales que se viven hoy en día (Guerrero, et al. 2022).

Inda (2021) agrega que la alfabetización comprende que todo ser humano produzca textos escritos correctos y adecuados para poder desenvolverse en la sociedad, y a diferencia, la alfabetización ambiental sensibiliza a las personas con respecto a las posibles causas y los efectos de problemas que afecten al ambiente e impulsa a pensar positivamente en soluciones posibles y aplicables, ya sea para prevención o reducción de posibles causas. Además, Inda (2021) afirma que tiene un efecto multiplicador, pues siempre trabaja con grupos de personas o a nivel comunitario, siendo así que cada persona se convierte en un factor de cambio inmediato, y en un promotor de la participación de otros.

Vogelfanger y Mas (2021) agregan que, para lograr la alfabetización ambiental de la población, la escuela es imprescindible. Aunque no es el único es-

labón. También se necesita de la familia, los medios de comunicación y las políticas públicas. Las prácticas educativas que buscan la alfabetización ambiental de la ciudadanía requieren del tratamiento de problemáticas ambientales cotidianas, locales y situadas que posibiliten a los educandos tomar decisiones sobre asuntos que afectan a su vida diaria. Y continúan agregando que la alfabetización ambiental es un primer contacto para formar sociedades solidarias, responsables, críticas y activas.

La preocupación ambiental ha tomado un alcance mayor en el planeta, debido a la reducción de los elementos esenciales que sustentan a nuestro entorno (Cantú-Martínez, 2020). Es por ello que cobra una relevancia mayor, el hecho de analizar a la alfabetización ambiental que surge de las universidades. Porque la alfabetización ambiental, más que enseñar debe servir como una guía para lograr un cambio de pensamiento, Inda (2021) enfatiza que debe sensibilizar a las personas respecto a las causas y los efectos de problemas que afectan al ambiente e impulsarlos a pensar positivamente en soluciones posibles y aplicables.

Guerrero, et al. (2021), realizaron una revisión a la literatura, con la finalidad de obtener un instrumento fiable para obtener resultados significativos. Como resultado, crearon un cuestionario al que denominaron Cuestionario de Dimensiones Ambientales (CDA), conformado por tres dimensiones: conocimientos y habilidades, actitudes y emociones y comportamientos; con 9 categorías; 13 subcategorías y 75 ítems. Algunas investigaciones, consideran que, "la educación, y más específicamente la educación ambiental, tiene un papel esencial, de ahí la necesidad de que se pongan en marcha procesos de alfabetización ambiental que ayuden a este objetivo" (Guerrero et al, 2021, p. 26)

Celdran, Montaño y Cervantes (2018) agregan que contar con ciudadanos adecuadamente alfabetizados en cuestiones ambientales es muy importante. Ellos realizaron una investigación que consistía en determinar el nivel de alfabetización ambiental de los estudiantes de la carrera de Agronomía de la Universidad Nacional de San Luis, Villa Mercedes, Argentina. El método que utilizaron fue la aplicación de un cuestionario diseñado por el Centro de Educación Ambiental en Wisconsin, E.U.A. Los resultados que arrojaron fue que los estudiantes presentaron un nivel de alfabetización ambiental aceptable, sin embargo, mostraron bajos valores de conducta. En esa misma investigación las mujeres realizaron una mayor cantidad de conductas a favor del ambiente, y los alumnos de los últimos años mostraron mejor nivel de conocimiento ambiental.

En una investigación elaborada por A La Torre, Zavala y Alvarado (2017) para determinar el nivel de alfabetización ambiental de los alumnos de la División de Ingeniería de la Universidad de Sonora, se tomaron en cuenta las variables: actitud ambiental, conducta ambiental y conocimiento ambiental. Basándose en esas variables se arrojaron los siguientes resultados:

- Actitud Ambiental 71.76 %
- Conducta Ambiental 47.69 %
- Conocimiento Ambiental 56.92 %

Esto nos da una pauta previa que será de utilidad para ser tomado en cuenta como un antecedente, donde los alumnos, en promedio, arrojaron porcentajes relativamente bajos en esas variables.

Referencias

A La Torre, M., Zavala, A., Alvarado, J. (2017). Alfabetización ambiental en estudiantes de ingeniería de la Universidad de Sonora. *Revista Epistemus. Ciencia, Tecnología y Salud*, 56-64. http://hdl.handle.net/20.500.12984/5485

Cantú-Martínez, P. (2020). Preocupación y deterioro de la calidad ambiental. Apreciación de los estudiantes universitarios. Ambiente y Desarrollo, 24(46). https://doi.org/10.11144/Javeriana.ayd24-46.pdca

Celdran, D., Montaño, F., Cervantes, A. (2018). Alfabetización Ambiental en los alumnos de la carrera de Agronomía de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis, Villa Mercedes, Argentina. *Revista DELOS: Desarrollo Local Sostenible, 11*(33). https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/495

División de Estadísticas de las Naciones Unidas. (2022). *Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202023%20refinement_Spa.pdf

Girón, A. (2016). Objetivos Del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030: Frente a las políticas públicas y los cambios de gobierno en América Latina. *Problemas del desarrollo, 47*(186), 3-8. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0301-70362016000300003&script=sci_arttext

Guerrero Fernández, A., Rodríguez, Marín, F., López, Lozano, L. y Solís Ramírez, E. (2021). Alfabetización ambiental en la formación inicial docente: diseño y validación de un cuestionario. *Enseñanza de las Ciencias, 40*(1), 87-104. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3517

Guerrero Fernández, A., Rodríguez Marín, F., Solís Ramírez, E. y Rivero García, A. (2022). Alfabetización ambiental del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación inicial. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 97(36.1), 75-98. DOI. https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.92434

Inda, M. (2021). La alfabetización ambiental. *Apuntes. Ciencias exactas y naturales y agrimensura. La Educación Ambiental: hacia un enfoque socioecológico,* (1), 41-53. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0328-97022021000300278&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Mas, M. V. (2021). Alfabetización ambiental: políticas públicas para su promoción en el nivel primario y la formación docente de Santa Fe, Argentina. Revista de educación en biología, 24(2), 52-65. https://doi.org/10.59524/2344-9225.v24.n2.29740

Naciones Unidas. (s.f.). *Impacto Académico. Incorporando los ODS en los planes de estudio de educación superior.* https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/incorporando-los-ods-en-los-planes-de-estudio-de-educaci%C3%B3n-superior

Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Romero Bock, F. E. (2021). La sostenibilidad ambiental como eje transversal de la Agenda 2030. *Revista Mexicana de Política Exterior,* (118), 209-223. https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/37.

Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Areandina Fundación Universitaria del Área Andina. https://core.ac.uk/download/pdf/326425474.pdf

UNESCO. (2021). *Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible.* https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf

UNESCO Global Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda. (2022). *Knowledge-driven actions: transforming higher education for global sustainability*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519

UNESCO. (24 junio de 2022). *Qué debe saber sobre la alfabetización.* https://www.unesco.org/es/literacy/need-know

Vogelfanger, A., Mas, M. (2021). La Ley Yolanda, un avance hacia la alfabetización ambiental y la educación en desarrollo sostenible en Argentina. *Praxis educativa*, *25*(3), 278-293. https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250316

Un acercamiento teórico y práctico a una experiencia pedagógica ambiental promovida por la Red Socioambiental Paraíso y Paz en el Cerro Tepepolco, Iztapalapa*

*Nirieth Jhoely Castelblanco Torres***

Resumen

Esta ponencia, tiene como propósito mostrar un análisis parcial de una investigación que se encuentra en curso, la cual da cuenta del papel de las actividades que se realizan comunitariamente en el marco de la educación ambiental, en este caso realizadas por la Red Socioambiental Paraíso y Paz con la comunidad del Cerro el Tepepolco, ubicado en la Alcaldía Iztapalapa en el oriente de la Ciudad de México. Se analiza una jornada de reforestación del año 2024 en el cerro desde la investigación narrativa con la recuperación de algunos fragmentos de las respuestas a 2 preguntas brindadas por 4 asistentes a la actividad. En esta investigación también se describe el uso de instrumentos de la etnografía. En el análisis se identifican algunos aspectos que dan cuenta de cómo a partir de actividades como estas se puede llegar a la configuración de experiencias pedagógicas ambientales.

Palabras clave: educación comunitaria, educación ambiental, redes sociales, problemas ambientales.

Introducción

La educación ambiental (EA) definida por Leff (2004 como se citó en Santa Cruz, et.al, 2018)

* Línea temática: desarrollo comunitario e intervención ambiental.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50%.

** Maestría en Pedagogía - tercer semestre. Universidad Nacional Autónoma de México.
njcastelblancot@comunidad.unam.mx

> como un medio de adquisición y desarrollo de actitudes, aptitudes, técnicas y conceptos necesarios para construir una nueva forma de adaptación cultural a los sistemas ambientales. Resulta, por tanto, un elemento decisivo en la transición hacia una nueva fase ecológica, que permitiría rebasar la actual crisis ambiental, y en la cual se transmita un nuevo estilo de vida, y se cambien, profunda y progresivamente, las escalas de valores y las actitudes dominantes en la sociedad actual (p. 9).

Las comunidades cumplen un papel protagónico a la hora de intentar construir procesos de educación ambiental que sostengan y den respuesta de manera eficaz a las dinámicas cotidianas y directas que se les afectan, acciones que pueden ser más fructíferas en el tiempo. Es así como la participación y la acción de las comunidades, se convierte en el eje central de la educación ambiental, visto desde su enlace con la educación comunitaria, ya que, a partir del trabajo articulado entre personas de un territorio en común, se logra obtener resultados transformadores y perdurables en cuanto a problemáticas o dinámicas socio-ambientales que los atraviesen.

A partir de esto, es crucial reconocer el valor ambiental y social del Cerro el Tepepolco para las poblaciones biológicas que lo habitan, humanas y no humanas, que lidian constantemente con una serie de problemáticas socioambientales como lo son la fuerte intervención antrópica en el territorio a partir de la sobrepoblación, la extensión territorial urbana en estas zonas naturales periféricas de la Ciudad de México, la contaminación atmosférica debido a la actividad vial, industrial y económica de la metrópolis, la pérdida de la cobertura vegetal natural del cerro, la minería de extracción de material para construcción que ha dejado huella durante décadas, entre otras dinámicas que han generado fuertes impactos ecológicos en el Tepepolco, así como la degradación del tejido social de las poblaciones que lo habitan.

Motivados por lo anterior, la Red Socioambiental Paraíso y Paz, conformada principalmente por académicos que habitan las colonias que conforman el cerro, preocupados por la degradación del territorio se unieron y decidieron aportar a su cuidado. Esta red no pretende únicamente su restauración ambiental y ecológica, sino también la restauración del tejido social, cultural e histórico.

Considerando lo anterior, esta investigación pretende llegar a ser un aporte en los avances y estrategias de la educación ambiental comunitaria y la importancia de un enfoque pedagógico en espacios no escolares, en donde priman

las acciones lideradas por los pobladores de los territorios y con ello, fomentar una cultura ambiental armónica con los procesos locales, el reconocimiento del territorio, el aumento de los valores ambientales y el respeto por el medio ambiente, que permita aportar a su sustentabilidad desde el ámbito socioambiental. Es así como quiero mostrar un primer acercamiento para responder ¿de qué manera las actividades realizadas por la Red Socioambiental Paraíso y Paz configuran experiencias pedagógicas ambientales y aportan en la construcción de la comunidad del Tepepolco? y ¿cuáles son y cómo son las experiencias pedagógicas que se generan a partir de las actividades socioambientales de la Red?

Desarrollo

El individualismo humano, la lucha por el poder político y económico, la pérdida de las culturas ancestrales, el aumento de las desigualdades sociales, los procesos de globalización y aumento del consumismo desmedido a partir de las nuevas tendencias, entre otras dinámicas humanas, ha provocado, de forma directa pero aparentemente silenciosa, el desequilibrio ambiental, la pérdida de la diversidad biológica, la disminución de las interacciones ecológicas naturales, entre otras.

Acciones que detonan el surgimiento y desarrollo de la EA, en donde el papel de algunas instituciones u organizaciones internacionales como la UNESCO, es fundamental, por ejemplo a través de la creación de la Primera Conferencia Mundial sobre el Medio Ambiente, en Estocolmo Suecia en 1972, en donde se creó el Programa de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente [PNUMA].

Esta y otras tantas acciones más, demuestran que la educación ambiental es vital para generar y mantener en las personas nuevos y mejores comportamientos, conductas, valores, que impulsen el desarrollo de las sociedades con el medio, e inclusive podemos verla como la herramienta que puede movilizar nuevas formas de relacionamiento entre los seres humanos; esto, en armonía con la definición de EA dada por Rick Mrazek (1996, p. 20. como se citó en Calixto, 2012) quien señala que es

> el proceso interdisciplinario para desarrollar ciudadanos conscientes e informados acerca del ambiente en su totalidad, en su aspecto natural y modificado; con capa-

cidad para asumir el compromiso de participar en la solución de problemas, tomar decisiones y actuar para asegurar la calidad ambiental (p. 1021).

Por tanto, la EA debe garantizar la promoción de acciones sistémicas que permitan, desde la perspectiva de ambiente, un desarrollo sociocultural a partir del pensamiento crítico de las realidades actuales y futuras. En consecuencia, "debe ser vista como una fuerza moral creativa, conducente a la conservación mundial, y a la producción de cambios radicales en el desarrollo urbano e industrial, responsables del desequilibrio natural" (Avendaño, 2012, p. 98) que permita una comprensión holística del medio ambiente y esto, según Enrique Leff (1998, como se citó en Calixto, 2012) "conlleva una nueva pedagogía que surge de la necesidad de orientar la educación dentro del contexto social y en la realidad ecológica y cultural donde se sitúan los sujetos y actores del proceso educativo" (p. 1022).

Para el caso de México, recientemente se crea el Plan General de Desarrollo de la Ciudad de México 2020-2040, el cual reconoce las problemáticas ambientales actuales tanto del territorio rural como del urbano, siendo un ejemplo de estas la variación en el uso del suelo mediante la extensión de la zona urbana hacia las zonas rurales de importancia ambiental y que provee a la ciudad de servicios ecosistémicos, el aumento de sitios clandestinos de desechos sólidos, alteración de los ecosistemas por la introducción de especies exóticas de fauna y flora, entre otras, que pretende regularlas a través de medidas sustentables durante los próximos 17 años.

Sin embargo, los intereses y acciones del Estado y las organizaciones internacionales como la UNESCO no son suficientes, bien porque no llegan a todos los territorios, y también, si desde las comunidades no se aporta a la reducción de estas problemáticas ambientales y a la transformación social. Es allí, donde el papel de la educación comunitaria, desde la educación no formal, es crucial, principalmente en los territorios rurales, las zonas marginadas o periféricas de la Ciudad de México, como el cerro Tepepolco.

Es a partir de esto, que la EA reconoce a las personas no como individuos sino como un todo, como una comunidad que hace parte de un territorio, y en cuyo caso, reconoce el pasado y futuro común (Caride y Meira, 1998), a partir de allí surge la Educación Ambiental Comunitaria, que como menciona Trellez (2002)

> tiene un campo abierto al pensamiento y la acción constructiva, cuyos resultados pueden convertirse gradualmente en propuestas creativas para un futuro diferente. Por ello, vale la pena un futuro diferente. Por ello, vale la pena intentar acercamientos diversos que permitan flexibilizar el pensamiento, crear escenarios y construir procesos orientadores para el cambio (p. 8).

Metodología

Una investigación narrativa con tintes etnográficos

Esta investigación se lleva a cabo en el marco de la investigación narrativa, en cuyo caso está entre vivir y contar, es decir se trata de la vida y de vivir como afirman Connelly y Clandinin (2006). Para estos autores, los investigadores narrativos se fijan tanto en condiciones personales como en condiciones sociales, entendiéndose

> Por condiciones personales (...) los sentimientos, esperanzas, deseos, reacciones estéticas y disposiciones morales de la persona, ya sea investigador o participante. [Y] por condiciones sociales entendemos las condiciones existenciales, el entorno, los factores y fuerzas circundantes, personas y de otro tipo, que forman el contexto del individuo (p. 480).

Este tipo de investigación comparte rasgos con otras formas de investigación como la etnografía, debido a las relaciones que se pueden dar durante la investigación con "los vivos, con los textos de campo recopilados" (pg. 482) y con los textos de investigación que resulten. Es por esto, que usan herramientas metodológicas de la etnografía en esta investigación, como el uso del diario y notas de campo, grabaciones de audio y vídeo, fotografías (Diaz de Rada, 2011) y finalmente el uso de entrevistas y lo que denomino preguntas detonadoras con algunos actores de la investigación, siendo estos integrantes de la Red Socioambiental Paraíso y Paz, y pobladores del territorio que asisten a las actividades que se realizarán en el Tepepolco. Herramientas y métodos que no se basan en la recopilación de textos de campo, sino en acercarme a sus significados.

Un aspecto central de la investigación narrativa es el estudio de la experiencia como relato, es decir, como una forma de pensar la experiencia, vista esta como el fenómeno de estudio (Connelly y Clandinin, 2006). Al respecto, el

análisis de la experiencia, en este caso, como experiencia pedagógica ambiental, es analizada desde la perspectiva de Jorge Larrosa (2006a), quien en la conferencia 'La experiencia y sus lenguajes' indica que la experiencia es

Siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida (p. 3).

Partiendo de este abordaje, Larrosa (2006b) afirma que la experiencia es "siempre singular, es decir, para cada cual la suya" (p. 101), pero a la vez es irrepetible, es decir, tiene "algo de primera vez, algo de sorprendente" (p. 102) y por tanto la experiencia es "el espacio donde se despliega la pluralidad. La experiencia produce la pluralidad. Y la mantiene como pluralidad" (p. 102).

Escenario de investigación

La investigación se desarrolla en el Cerro Tepepolco que en náhuatl significa "el gran cerro", ubicado al oriente de la Ciudad de México en la colonia el Paraíso, Iztapalapa, y con la comunidad que participa en las actividades que realiza la Red Socioambiental Paraíso y Paz. Esta Red, es una iniciativa comunitaria y autogestiva que está enfocada en el cuidado del Tepepolco, tiene por objetivo trabajar con y para la comunidad desde la educación ambiental desde el año 2019 (Pérez, 2022).

A través de la investigación narrativa, es posible conocer la manera en que la Red y los pobladores (personas que habitan o no el territorio pero que asisten a las actividades ambientales que convoca la Red) se involucran con el territorio y entre sí a través de actividades pedagógico-ambientales. En particular, documento y analizo actualmente la experiencia de los sujetos en relación con tres actividades específicas que realiza dicha Red en el marco de la educación ambiental comunitaria, siendo: tequios, caminatas ecológicas y jornadas de reforestación. Sin embargo, para el caso particular de esta ponencia, muestro parte del análisis realizado a las respuestas a 2 preguntas por parte de 4 pobladores que asistieron a la jornada de reforestación en el Tepepolco del 09 de junio del año 2024. Relatos que son parte de mi diario de campo.

Estas actividades propician la configuración de posibilidades de reivindicación y reconciliación con el territorio natural-intervenido del Tepepolco en la Ciudad de México. Pese a esto, conviene reconocer que estos procesos

comunitarios de educación ambiental implican retos en términos del funcionamiento y la autogestión; esto tiene que ver con la financiación y gestión de los recursos, la infraestructura y demás cosas imprescindibles para el desarrollo de los objetivos de la Red.

Consideraciones finales

Las jornadas de reforestación se realizan mediante convocatoria abierta y masiva por redes sociales, caracterizándose por ser la actividad dirigida por la Red Socioambiental Paraíso y Paz a la que más personas asisten, lo que permite un mayor alcance de sus propósitos educativos. Particularmente, en la jornada del 09 de junio del 2024 asistieron un promedio de 75 personas, y se contó con el apoyo de funcionarios de la Alcaldía de Iztapalapa. En dicha jornada se logró una participación activa de la comunidad, quienes apoyaron, por ejemplo, en formar una cadena humana para lograr el traslado de los individuos vegetales a plantar desde la base del cerro hasta la zona de reforestación (zona media del cerro), de los insumos y herramientas para lograrlo.

Figura 1



Nota: cadena humana para el transporte de plantas, insumos y herramientas durante la jornada de reforestación en el Cerro Tepepolco.

Durante la jornada, tuve la oportunidad, no sólo de apoyar activamente en la mano de obra para lograr el fin, sino también de acercarme a algunas personas asistentes, con las que pude interactuar a partir de preguntas que discutiré a continuación.

Pregunta 1. ¿Cómo te enteraste de la convocatoria para la jornada de reforestación en el Tepepolco?

Respuestas:

Poblador 1. "Por medio del grupo de Whatsapp de Reforestación CDMX"

Poblador 2. "Por redes sociales y en Pilares que el profe nos compartió la invitación"

Poblador 3. "En el Facebook de la Red"

Poblador 4. "Por una página de reforestación de Facebook"

A partir de estas respuestas obtenidas, se evidencia el papel de las redes sociales en la divulgación y la convocatoria a eventos en general. El Ministerio de Agricultura, Pesca, Alimentación y Medio Ambiente (1999, citado por Calvo, Ferreras y Rodrigo-Cano, 2020) afirma que "las redes sociales posibilitan las acciones proambientales entre individuos y grupos sociales para lograr una acción informada y decidida a favorecer el entorno y a construir una sociedad consciente" (p. 1301-3).

Figura 2



Nota: pantallazo de la publicación en Facebook de la convocatoria para la jornada de reforestación.

En la figura 2, se evidencia, no solo la publicación realizada por la Red en la red social Facebook, sino el alcance en términos de interacciones a la publicación y de número de veces que se compartió el contenido, siendo 100 y 243 respectivamente. Lo cual justifica el porqué 3 de los 4 pobladores respondieron haberse enterado a través de redes sociales.

Pregunta 2. ¿Qué le motivó a asistir a la jornada de reforestación en el Tepepolco?

Respuestas:

Poblador 1. "Mi preocupación por el medio ambiente"

Poblador 2. "Amo la naturaleza, emocionalmente me brinda energía y motivación y porque ya conozco el trabajo de la red"

Poblador 3. "porque me hace sentir bien, me gusta cuidar el cerro para que no tiren basura. Tenemos que cuidarlo para que no lo invadan"

Poblador 4. "porque me parece cada vez más preocupante que haya menos agua. Es muy importante reforestar para que cambie la situación climática. Quería poner un granito de arena"

Figura 3



Nota: fotografía que da cuenta de la participación activa de los pobladores durante la jornada de reforestación.

Las 4 respuestas hablan de un interés genuino para aportar al cuidado del cerro, relatos que dan cuenta de lo que significa para ellos la participación en este tipo de actividades ambientales, generando significados y la elaboración de nuevos sentidos, lo que según Larrosa (2006a) es la experiencia/sentido, pues para llegar a la experiencia esta debe estar dotada de sentido, un sentido para la vida misma de quién vive y narra la experiencia, es decir "si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias" (p. 8).

La generación de sentidos y por tanto de experiencias en los sujetos, es lo que desde el punto de vista de la educación ambiental he decidido llamar una experiencia pedagógica ambiental, porque no sólo es un acto pedagógico el que las actividades de la red, en este caso la jornada de reforestación, generen en los sujetos el interés de asistir a evento a través de una convocatoria por redes, sino la posibilidad de que los sujetos que asisten se cuestionen frente su propio posicionamiento y papel como habitante del sector en los aspectos ambientales que de manera directa afectan las dinámicas naturales de un territorio como el Tepepolco, como se evidencia principalmente en las respuestas de los pobladores 1 y 4.

Referencias

Avendaño, W. (2012). La educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). Luna Azul. ISSN. pp. 1909-2474. Colombia: Universidad de Caldas.

Calixto, R. (2012). Investigación en educación ambiental. Vol 17. No. 55. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Calvo, S. Ferreas, J. y Rodrigo-Cano, D. (2020). La Educación Ambiental en las redes sociales: #EA26. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad. Vol. 2. Núm. 1.* pp. 1301/1 - 1031/16. https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/5335/6082

Caride, J, y Meira, P. (1998). Educación ambiental y desarrollo: La sustentabilidad y lo comunitario como alternativas. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. España: Universidad de Santiago Compostela. pp. 7-30.

Connelly, F. y Clandinin, D. (2006). Narrative Inquiry. *Handbook of complementary methods in education research*. American Educational Research Association. pp. 477 - 488.

Díaz de Rada, A. (2011). El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La Carta de Belgrado. (13-22 Octubre, 1975). Seminario Internacional de Educación Ambiental. https://www.manekenk.org.ar/wp-content/uploads/2016/01/belgrado01.pdf

Larrosa, J. (2006a). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos. Vol. 55. Núm. 160.* pp. 467-480

Larrosa, J. (2006b). Sobre la experiencia. *Áloma. Revista de Psicología y Ciencias de la Educación. núm. 19, pág. 87-112.*

Pérez, M. (2022). Restauración agroecológica participativa del Tepepolco. Plan de Acción Territorial. Informe. Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco, A.C. AJ.

Santa Cruz, E. Bocourt, J. Casas, M. (2018). La educación ambiental comunitaria para los niños y niñas de la comunidad Soroa. Avances, Vol. 20, Núm. 2. Instituto de Información Científica y Tecnológica, Cuba

Trellez, E. (2002). La educación ambiental comunitaria y la retrospectiva: una alianza de futuro. Topicos en Educación Ambiental 4 (10). pp. 7-21.

Representaciones sociales: educación ambiental, ambiente, cambio climático y sustentabilidad en docentes y estudiantes en educación básica*

*Karla Yadira Tejeda Cruz***

Resumen

El cambio climático, la sobreexplotación de la biodiversidad, degradación de la naturaleza, migración masiva, hambruna y guerras son manifestaciones de la emergencia planetaria que se vive, cada uno consecuencia del otro y con un protagonista, el ser humano. Es evidente la necesidad de enfrentar la crisis civilizatoria ambiental con acciones contundentes; desde el campo de la educación ambiental en donde se busca promover un modo de vida sustentable, basado en un enfoque sistémico, extrayendo las raíces de un pensamiento antropocéntrico inculcado en las grietas educativas, en donde se ha fragmentado y viciado el conocimiento al reduccionismo.

Es urgente construir alternativas de aprendizaje que permitan deshilar el comportamiento, las ideas, el pensamiento, significantes y significados, que faciliten el estudio e identificación de las representaciones sociales; dentro del campo de la Educación Ambiental resultan relevantes para comprender los sentidos y los significados que los sujetos le confieren a determinado objeto, como los conceptos: educación ambiental, el ambiente, el cambio climático y la sustentabilidad; para identificar y capturar la esencia de su aproximación a su imaginario colectivo de los estudiantes y profesores en la práctica educativa.

Hoy en día el ambiente debe de dejar de verse como un capital natural y ser visto como el hogar en el que vivimos todos los seres vivos; lo que nos exige mantener una interacción acorde a la capacidad de la carga planetaria, con el fin

* Línea temática: representaciones sociales del ambiente.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Maestría en Educación Ambiental y semestres concluidos. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
yadira.tejeda@estudiante.uacm.edu.mx

de enfrentar la crisis civilizatoria ambiental, se debe reconocer nuevas formas de interactuar con el ambiente de manera más sustentable.

Palabras clave: educación ambiental, representación social, sustentabilidad.

Introducción

Vivimos momentos de incertidumbre, la seguridad se ha convertido en ideal porque nada es seguro, la existencia de verdades absolutas se ha transformado en una utopía y la vida en mercancía. Las ideas y creencias milenarias en que descansaban las sociedades occidentales parecen haberse evaporado, ocupando su lugar ideas y creencias, en ocasiones fugaces. Algunas se han ido desarrollando al compás de las nuevas tecnologías y otras se han acrecentado con una crisis global.

Se debe de comenzar a romper fronteras de la cientificidad, la sistematización, la programación, la instrumentalización y la cosificación de la vida. ¿Pero cómo romper con los parámetros y normas de la modernidad capitalizada? Para resolver el planeamiento anterior se requiere sin lugar a duda, iniciar en el rizoma del pensamiento, donde su esencia se encuentra determinada por la carga social de creencias, signos y significantes de cada cultura y momentos históricos, que dan origen y sustento a las representaciones sociales que resultan relevantes para comprender los sentidos y los significados que los seres humanos le confieren a los objetos y cómo a partir de ello reconstruyen su realidad.

Es por ello, que en la presente propuesta de investigación, los docentes y estudiantes de Educación Básica, juegan un papel fundamental para su realización, ya que en su socialización se da una transmisión de sentires y saberes a través del proceso de enseñanza de contenidos curriculares que se encuentran direccionados a desarrollar en el estudiante aprendizajes esperados y alcanzar el potencial de competencias para la vida moderna, cada interacción se encuentra permeada de un lenguaje que contiene una carga simbólica de la cultura dentro de él se transmite al educando nuevas maneras de explicar la realidad que al aprehenderlas le encuentran sentido o lógica.

Las representaciones sociales son el conocimiento del sentido común cuyo objetivo es comunicar y hacer que las personas se sientan parte de la sociedad; es decir, corresponde a una forma de pensamiento social porque es compartida por los individuos de un mismo grupo, que se da en un contexto determinado, y a través de la comunicación que se establece entre ellos por medio del baga-

je cultural y por las posiciones y pertenencia a grupos sociales específicos; la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se vincula lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera de cómo los sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, la educación ambiental, el cambio climático y la sustentabilidad nos permitiría conocer la cultura ambiental y los valores ambientales que se están ponderando en el ámbito escolar.

Lo que lleva a preguntar ¿Cuáles son las representaciones sociales que prevalecen, en docentes y estudiantes de Educación Básica sobre educación ambiental, ambiente, cambio climático y sustentabilidad empleados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la crisis ambiental y civilizatoria? y ¿Cómo propiciar la resignificación de las representaciones sociales en docentes y estudiantes de Educación Básica sobre educación ambiental, ambiente, cambio climático y sustentabilidad empleados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la crisis ambiental y civilizatoria?

Desarrollo

La educación ambiental entre aulas

La educación es un proceso complejo que se fortalece con los aprendizajes de cada experiencia obtenida de las relaciones de socialización primaria y secundaria, que se origina de una interacción social ambiental a lo largo del desarrollo de un ser humano. De acuerdo con Berger y Luckmann (1968)

> ...la socialización primaria es por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la primera (p. 168).

Por ello los seres humanos a lo largo de su desarrollo de vida, han aprendido observando e interactuando con el otro, a través del intercambio de símbolos y significados de su realidad, a fin de permear artefactos sociales necesarios para la construcción de su realidad; permitiendo el desarrollo de nuevos

conocimientos, reglas, normas, habilidades, creencias, tradiciones y actitudes, envueltas en un patrimonio biocultural.

Bruner (1998) considera que "...la cultura humana, desde luego, es una de las dos maneras en que se transmiten las instrucciones sobre cómo deben crecer los seres humanos de una generación a la siguiente; la otra manera es el genoma humano" (p.3).

La relevancia de una educación interesada y ocupada en la recuperación de saberes bioculturales, requiere del entendimiento de un pluriverso existente en nuestro alrededor; es decir, en la diversidad biológica y cultural, del cual el ser humano forma parte; ese mundo que nos segamos para no verlo, no tocarlo y del cual no creemos formar parte, quizá por la resistencia de la humanidad o por formar parte de algo que no depende de su control. Este pensamiento genera incertidumbre, temor a todo lo desconocido y temor al descontrol (al caos); debido a que es mejor para el ser humano, distinguirse por controlar todo a su paso, por apoderarse de aquellos saberes originarios acogedores de conocimientos tradicionales que llevaron a perpetuar por siglos a la raza humana a lo largo de su historia (Carrillo, 2006).

Por ello los humanos, han delineado un mundo alternativo y sustentable, marcado por lo heterogéneo y lo múltiple a lo largo de la historia del desarrollo y progreso globalizado, creado de acuerdo con Toledo & Bassols (2008)por.

> ...un pluriverso de carácter biocultural que se encuentra hoy amenazado por el avance de la modernidad y las modalidades de progreso y modernización basadas en la competencia, la especialización, la hegemonía y la uniformidad, y en una racionalidad económica y tecnológica orientada por la acumulación del capital, que conforman las fuerzas principales de destrucción biológica y cultural (p. 37).

Sí, la educación es un motor de transformación biopsicosocialcultural, que responde a las necesidades de cada realidad y cada contexto cultural, Arias & López (2009) consideran relevante identificar el origen y el entendimientos de dichas necesidades, para ubicar las discusiones y las propuestas que en cualquier nivel educativo se traten de presentar, a causa del:

> ... desarrollo de la tecnología y la informática, de la integración de mercados, de los flujos migratorios, de los retos políticos que implico el surgimiento de nuevos

> actores sociales en la esfera política de los Estados nacionales; mujeres, niños, jóvenes, migrantes e indígenas (p.2)

Ya que en un hoy, la sociedad y los colectivos, surgen y se hacen presentes a través de conflictos y movimientos sociales, desde sus identidades étnicas, preocupados e interesados por las problemáticas ambientales , generadas a su alrededor; ocasionadas por un pensamiento neoliberal extractivista, que ha causado una disyuntiva: entre los objetivos educativos institucionalizados a merced de un sistema de producción económico y las distintas realidades que acogen la biodiversidad intercultural, entre lo que se enseña y lo que se aprende, entre los intereses institucionales y los intereses personales de cada uno de los sujetos inmersos en su cultura (Dietz, 2011).

La disyuntiva que se plantea, ha traído como resultado una crisis civilizatoria, ambiental, energética, financiera y alimentaria (Bartra, 2008), que implora con urgencia un proyecto que se dimensione al conocimiento ambiental, de los distintos contextos y territorios acogedores de vida natural, de patrimonio biocultural y sobre todo de culturas originarias en lucha contra los sistemas hegemónico, que desde el poder pretenden arrebatarles y arrasar con todo aquello que protegen con su propia vida .

En el siglo XX la relevancia de lo cultural, de lo originario, centralizó redes de nuevas políticas públicas, sociales y diseño estrategias de desarrollo nacional, gracias a ello la diversidad cultural se convirtió en un derecho fundamental para la vida y las poblaciones humanas; ya que la cultura es un elemento para entender la dinámica de la humanidad, además de ser resultado de:

> ...producciones de materiales y no materiales, creencias, valores, regularidades, normativas y la capacidad de los seres humanos de interpretar y simbolizar el entorno físico y social, a través de manifestaciones creativas , ideas prácticas y conocimientos que transmitimos de generación en generación (González, 2018; p.14) .

Los derechos culturales, establecidos para la protección de la diversidad cultural se han convertido en un derecho fundamental para la vida y las poblaciones humanas, se han planteado retos asimétricos, con las interacciones hegemónicas de poder que discriminan a unas culturas por otras (Sanz, 2018).

En respuesta a ello, surge la interculturalidad, en el entramado de la lucha de conflictos y movimientos sociales en los que su único objetivo es lograr

ser reconocidos al igual que sus derechos a la cultura, la igualdad y la equidad social, además de sentar las bases para lograr un diálogo intercultural que permee en la práctica de todas las instituciones hegemónicas y de la sociedad en general:

> ...diálogos permeados de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establezcan entre interculturalidad y educación, que requieran de un análisis comparativo e interdisciplinar de los modelos de educación intercultural (Dietz, 2012; p. 181).

La vinculación que se identifica entre los proyectos de educación ambiental e interculturalidad, tiene que ver entonces con los procesos de construcción de seres humanos ciudadanos, en sociedades contemporáneas, donde los diversos grupos de población demanden participación activa sobre los actos o decisiones que afecten su bienestar y alteren sus dinámicas de interacciones sociales, sin temor a ser reprimidos, violentados y/o saqueados.

Una educación ambiental para la modificabilidad del ser

Ante un contexto en crisis es indispensable una Educación Ambiental (EA) decodificadora biológica, que permita transformar al individuo contemporáneo moderno cosificado, en un sujeto natural, un ser humano que se considere parte de su ambiente; una EA que a través de sus directrices permita plantear caminos que lleven al sujeto natural a reflexionar críticamente la polisemia de la crisis ambiental y civilizatoria para construir modos de vida alternativos sustentables más allá de los que ofrece el estado de gobierno.

Arias (2009) define a la EA como "[...] un proceso social, continuo dinámico y multidireccional en el que se ponen en juego elementos culturales, valores, formas de pensamiento y acción, conocimientos y prácticas educativas. Sobre el ambiente intercambios recíprocos que posibilitan adquirir nuevas capacidades y reconstruir críticamente enfoques y prácticas" (p.2).

La definición plantea la necesidad de movilizar a quienes aprenden no sólo los aspectos conceptuales, sino también todo el ámbito de los valores, abandonando los viejos paradigmas de pensamiento, dominación, de racionalismo, de conocimiento; impulsando nuevas formas de estar en la sociedad.

La educación ambiental al transformar al individuo antropocéntrico a un singular sujeto natural, también debe implementar en la pluralidad; la creación de comunidades de aprendizaje (Coll, 2001a), dentro de las que se emplee una capacitación didáctica, donde adquieran estrategias de enseñanza para integrar la Educación Ambiental desde la transversalidad en el mapa curricular de Educación Básica, con un toque de multiculturalismo, una didáctica, que rompa con estrategias y técnicas reduccionistas de enseñanza, para organizar un ambiente escolar que rompa las fronteras físicas de las aulas (Coll, 2003), donde se tome en cuenta no sólo el contexto socio histórico natural del estudiante, sino también, su construcción de realidad lingüística a través de la identificación de sus representaciones sociales sobre los contenidos aprendidos.

La capacitación en didáctica docente dentro de la Educación Básica específicamente en México es indispensable, ya que durante la práctica escolar los docentes se enfocan en la enseñanza y la evaluación de resultados, de acuerdo com Díaz Barriga, A. (2005) es "[...] un modelo de instrucción centrado en objetivos" (p.20), lo que implica perder de vista la interrelación entre los actores educativos y la influencia del intercambio de signos lingüísticos en el proceso de enseñanza aprendizaje de forma directa o indirecta que impacta en la construcción de su realidad para el anclaje de los aprendizajes de los estudiantes y la objetivación de su realidad cotidiana con la que interactúan.

Se debe apostar por una EA que cuente con las herramientas epistemológicas, axiológicas y prácticas que le permitan enfrentar contextos de inmediatez y espacios socio históricos interpretados desde una visión reduccionistas e instrumental, para ello se requiere apostar por una EA que permita crear espacios dentro de comunidades de aprendizaje donde la interdisciplina y transdisciplina regule los procesos socializadores.

Para lograrlo se requieren de cambios contundentes en la manera en la que se aborda la educación ambiental en los programas de estudio de Educación Básica, ya que en México, los contenidos curriculares que abordan lo ambiental, fueron incorporados a la malla curricular de la educación básica en la reforma del año 1993, pero posteriormente, en 1994 surge un nuevo formato de la educación ambiental, como materia optativa en secundaria; y fue hasta el año de 1997 cuando se creó un programa titulado la cruzada escolar para la preservación y el cuidado del ambiente (Terrón, 2008).

Consideraciones finales

La Educación Ambiental (EA) responde a una condición de naturaleza polisistémica, lo que ha implicado aperturar el diálogo y abrir puertas para escuchar murmullos de distintas disciplinas retomando sus miradas puestas en el problema ambiental, conjugando fuerzas para construir rutas de acción que contribuyan a desarrollar un modo de vida humano alternativo basado en la sustentabilidad natural y menos en el pensamiento neoliberal globalizador mecanicista y fragmentado, enfocado en el desarrollo y crecimiento de la industrialización y modernización de los modos de vida pensados para un sistema económico de producción capitalista que ya es obsoleto en el siglo XXI.

Referencias

Arias, Miguel Ángel. (2009). Educación ambiental y sociedad civ

Arias, M. & López, A. (2009). *Educación ambiental e interculturalidad: una vinculación necesaria*. en: R. Ramírez., A. Mexueiro & J. Ruiz. (2009) (Coord.) Educación ambiental y formación docente: resistencia y esperanza. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Bartra, A. (2008). Fin de fiesta. El fantasma del hambre recorre el mundo. *Argumentos, Vol*. 21 (57), p.15-31.

Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires:Amorrortu.

Bruner, J. (1998*). Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Coll, C. (2001a). Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004. Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Organizado por el Fórum Universal de las Culturas Barcelona - 2004. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001. Documento no publicado.

Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales (pp. 15-56). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Carrillo, C. (2006). Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígenan contemporáneo. México: UNAM.

Diaz Barriga, A. (2005). *Didáctica y currículum.* México: Paidós

Dietz, G. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México.* Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP

González, L. (2018). *Derechos Culturas y derechos humanos.* En: Comisión de los Derechos Humanos (2018). Derechos Culturales y Derechos Humanos. Mexico: UNESCO.

Sanz, N. (2018). *Derechos culturales y cooperación internacional: el papel de la UNESCO*. En: Comisión de los Derechos Humanos (2018). Derechos Culturales y Derechos Humanos. Mexico: UNESCO

Terrón, E. (2008). Educación Ambiental. Representaciones sociales de los profesores de educación básica y sus implicaciones educativas. En el X Congreso Nacional de Investigación Educativa /área 3: educación ambiental.

Toledo, V. & Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. España: Icaria

ÁREA TEMÁTICA 18
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN

Diagnóstico de competencias investigativas en doctorandos para definir un diseño instruccional *microlearning*[*]

Fátima Guadalupe Márquez Silva[**]

Resumen

Tanto en México como en el mundo, la educación para la investigación se asocia con el estudio de posgrados, pero se desconocen las competencias que se desarrollan en estos programas. En los niveles de maestría y doctorado se ha presentado mayor énfasis en el interés del desarrollo de habilidades de difusión, divulgación y construcción de documentos académicos, dejando de lado otras capacidades. El estudio tuvo como objetivo identificar las competencias investigativas de los estudiantes de los doctorados del área de tecnología educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro. La metodología fue cuantitativa de tipo exploratorio utilizando el marco de competencias de investigación ResearchComp como indicadores de análisis, mediante un cuestionario tipo Likert, aplicado al 34% de la población estudiantil de doctorado. Los resultados evidenciaron que la única competencia de alto dominio fue Habilidades cognitivas, mientras que la más baja fue Gestión de investigación. Con este diagnóstico se pretende realizar una propuesta instruccional para atender las limitaciones de la gestión de proyectos de investigación, así como la producción académica con enfoque de metodologías ágiles, titulada Micro competences Design, que integró principios de Design Thinking y de modelos clásicos como ADDIE y ASSURE, se estructura en cuatro fases generales: diagnóstico educativo, diseño instruccional, producción de prototipos y evaluación de logros. Este enfoque permitió desarrollar la planeación de un curso con el fin de opti-

* Línea temática: avance de las TIC en educación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 40%.

** Doctorado en Tecnología Educativa, cuarto semestre, Facultad de Informática. Universidad Autónoma de Querétaro.
fmarquez11@alumnos.uaq.mx

mizar el aprendizaje, reducir la sobrecarga cognitiva y fomentar la autogestión, con ello, se pretende contribuir a la formación de investigadores con mayor capacidad de innovación e impacto.

Palabras clave: competencias científicas, diseño instruccional, educación para la investigación, microenseñanza, pedagogía de la investigación.

Introducción

Las competencias investigativas se han desarrollado a través de diversas propuestas, como educación a distancia, *m-learning*, entornos virtuales de aprendizaje y cursos presenciales (Paz Delgado & Estrada, 2022; Cheng et al., 2023; Syahrial et al., 2022; Garay-Argandona et al., 2021). Estas competencias abarcan conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el proceso de investigación, utilizando diversas herramientas y métodos.

Existe una oportunidad de desarrollar competencias investigativas mediante el modelo de *microlearning*, especialmente en el contexto educativo de México, donde se destaca que estas competencias se adquieren principalmente a través de estudios de posgrado (Contreras et al., 2022; Ocampo-Gómez et al., 2020; Cruz-Pallares, 2019). En 2023, la Unión Europea publicó el marco de competencias ResearchComp, que establece áreas y niveles de competencia para investigadores, y ha fomentado la tendencia internacional de las micro credenciales (European Commission, 2023).Mientras que, en México, los estudios de posgrado se enfocan en los errores comunes de los estudiantes en los procesos de publicación, a pesar de los rediseños curriculares en programas de doctorado (Cruz-Pallares, 2019; Ocampo-Gómez et al., 2020).

Además, en la era digital, modelos pedagógicos como el *e-learning*, que promueve la inclusión digital y el dominio tecnológico, se utilizan para la formación de competencias. Sin embargo, el *microlearning*, popularizado desde 2005, se caracteriza por el aprendizaje en línea en pequeñas cápsulas informativas para el desarrollo de nuevas habilidades (Mateus-Nieves y Moreno, 2021; Taylor y Hung, 2022). Este modelo, relacionado con el uso de dispositivos móviles (*m-learning*) y aplicable tanto en educación formal como no formal (Allela, 2021), aún no se implementa en la formación extracurricular de estudiantes de doctorado, como señalan Márquez-Silva & López-Martínez (2024), quienes resaltan la falta de propuestas pedagógicas existentes en este nivel educativo.

Desarrollo

El objetivo de la investigación fue identificar las competencias investigativas que poseen los estudiantes de los doctorados del área de tecnología educativa en la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro. Por lo que, a través de un enfoque cuantitativo de alcance exploratorio se diseñó un diagnóstico, en palabras de Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2023) permiten recopilar información sobre la posibilidad de realizar investigaciones profundas, en los contextos que se carecen de datos, fundamentos o diagnósticos. Los datos cuantitativos ofrecen mediante un estudio exploratorio recopilar y analizar las referencias numéricas que permitan identificar tendencias y patrones que aún no han sido ampliamente estudiados (Cueva Luza et al., 2023), tal es el caso de las competencias investigativas de doctorados en el campo de la tecnología educativa.

Tal como se señala, los primeros resultados recopilados a través de este diagnóstico tienen por interés la conformación de un punto de partida, puesto que, no se han encontrado estudios que vinculen las variables competencias investigativas y microaprendizaje. Entre las técnicas e instrumentos se empleó una encuesta con escala tipo Likert y se publicó en un formulario de Google Forms (https://forms.gle/wGKzgGtgSU6TgviK9). Se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a que existieron dificultades de contacto; el universo de los estudiantes de doctorado son 50 personas entre 27 a 55 años, se tienen dos modalidades de estudio, y mayor parte de matriculados su formación es en línea. La invitación se realizó mediante correo electrónico a todos los estudiantes inscritos en el semestre agosto-diciembre 2023. Se obtuvo una muestra del 34%. Por la amplitud del catálogo y dado que, se realizó un diagnóstico en estudiantes del primer semestre, únicamente se hicieron asociaciones de los ítems (Tabla 1) en el nivel fundamental, para identificar las capacidades con las que los doctorantes ingresaron a sus programas educativos.

Como parte de la validez del diagnóstico se sometió a la prueba Alfa de Cronbach para explorar el nivel de confiabilidad del cuestionario, se implementó la fórmula:

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left[1 - \frac{\sum {S_i}^2}{{S_T}^2}\right]$$

Donde: α es el coeficiente de confiabilidad, *K* significa el número de ítems en el cuestionario (17), S_i^2 es la sumatoria de la varianza de cada ítem individual, S_t^2 es la varianza total del test.

Tabla 1

Categorización de ítems según las áreas de competencias

Área	Categorías	Guion de preguntas Diagnóstico
1. Gestión de investigación	1.1 Movilización de recursos 1.2 Gestión de proyectos 1.3 Negociación 1.4 Evaluar investigaciones 1.5 Promoción de publicaciones de acceso abierto	¿Has gestionado recursos económicos para la creación de proyectos de investigación educativa? ¿Has gestionado recursos humanos y de planeación en algún proyecto de investigación educativa? ¿Te has desempeñado como mediador de negociaciones en proyectos de investigación educativa? ¿Has participado como evaluador en un comité de investigación educativa? ¿Promueves en tu comunidad educativa publicaciones de acceso abierto?
2. Creación e impacto	2.1 Participación en procesos de publicación 2.2 Difundir resultados de investigación a la comunidad 2.3 Enseñar en contextos académicos o vocacionales 2.4 Comunicar al público en general 2.5 Incrementar el impacto de la ciencia en la política y la sociedad 2.6 Promover de innovación abierta 2.7 Promover la transferencia de conocimiento	¿Has participado como evaluador en procesos de dictaminación para publicación de textos académicos y científicos? ¿Comprendes los procesos de dictaminación y los aplicas en tus publicaciones para procesos de divulgación y difusión exitosa? ¿En tu práctica docente incluyes una enseñanza investigativa en la que tus estudiantes desarrollen habilidades de investigación? ¿Con qué frecuencia difundes los resultados de tus investigaciones? ¿Estableces relación política y social en tus proyectos de investigación educativa? ¿Promueves la innovación en tus proyectos de investigación educativa? ¿Aplicas procesos de transferencia de conocimientos sobre tus proyectos de investigación educativa?
3. Autogestión	3.1 Gestionar el desarrollo personal y profesional 3.2 Mostrar espíritu emprendedor 3.3 Planear la autoorganización 3.4 Hacer frente a la presión	¿Ha tenido impacto el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida en tu desarrollo profesional? ¿Propones proyectos de emprendimiento? ¿Aplicas la autoorganización en tus proyectos de investigación educativa? ¿Desarrollas tu trabajo de investigación sin problemas y bajo presión?

Área	Categorías	Guion de preguntas Diagnóstico
4. Habilidades cognitivas	4.1 Pensamiento abstracto 4.2 Pensamiento crítico 4.3 Pensamiento analítico 4.4 Pensamiento estratégico 4.5 Pensamiento sistémico 4.6 Resolución de problemas 4.7 Creatividad	¿Posees un pensamiento abstracto que se refleja en tus proyectos de investigación? ¿Aplicas habilidades de pensamiento crítico en tus proyectos de investigación? ¿Realizas procesos de análisis en tus proyectos de investigación? ¿Desarrollas tus propias estrategias en las diferentes fases de tus proyectos de investigación? ¿Sistematizas en diferentes pasos y fases las metas que planteas en tus proyectos de investigación? ¿Resuelves problemas que te impiden el desarrollo de tus proyectos de investigación? ¿Eres creativo en el desarrollo de tus proyectos de investigación?
5. Trabajo con otros	5.1 Interactuar profesionalmente 5.2 Desarrollar redes 5.3 Trabajo en equipos 5.4 Garantizar el bienestar en el trabajo 5.5 Construir relaciones "mentor-aprendiz" 5.6 Promover inclusión y diversidad	¿Interactúas con colegas de áreas comunes a tus proyectos de investigación para trabajar en equipos? ¿Has propuesto redes de trabajo colaborativo? ¿Constantemente trabajas en equipo para el desarrollo de tus proyectos de investigación? ¿Consideras tener un bienestar entre el trabajo y tu vida personal? ¿Construyes relaciones "mentor-aprendiz" con tus estudiantes? ¿Promueves la inclusión y diversidad en tus proyectos de investigación?
6. Gestión de herramientas de búsqueda	6.1 Gestionar datos de investigación 6.2 Promover la ciencia ciudadana 6.3 Gestionar derechos de propiedad intelectual 6.4 Operar software de recursos abiertos	¿Gestionas datos de investigación aplicando diferentes métodos? ¿Incluyes en tus proyectos de investigación un enfoque de ciencia ciudadana? ¿Eres promotor del respeto a los derechos de propiedad intelectual? ¿Dominas diversos softwares de recursos abiertos para el desarrollo de tus proyectos de investigación?
7. Hacer investigación	7.1 Tener experiencia disciplinaria 7.2 Realizar investigaciones científicas 7.3 Realizar investigaciones interdisciplinarias 7.4 Escribir documentos de investigación 7.5 Aplicar principios éticos y de integridad	¿Tienes experiencia disciplinaria en investigación educativa? ¿Realizas con frecuencia investigaciones educativas? ¿Realizas comúnmente investigaciones interdisciplinarias? ¿Escribes con frecuencia documentos de investigación? ¿Has aplicado principios éticos y de integridad en tus proyectos de investigación?

Nota: las competencias y categorías fueron traducidas y consideradas con fundamento en European Commision (2023). *ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers.* https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en

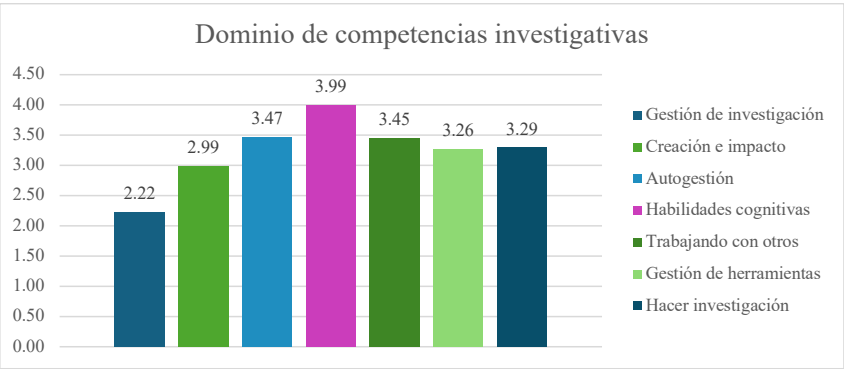
Consideraciones finales

El instrumento dio como resultado 0.86 de Alfa de Cronbach, señala una excelente confiabilidad y consistencia interna en las respuestas. Se analizaron las medidas de tendencia central (Figura 1), así como, se realizó una investigación documental para analizar los proyectos desarrollados y las intervenciones aplicadas a las competencias investigativas, en diferentes niveles educativos, con el fin de ubicar su campo de conocimiento.

Entre las propuestas educativas en otros niveles, se incluyen cursos a distancia, el uso de chatbots, la implementación de *m-learning* y la integración de tecnología en clases presenciales (Estrada et al., 2021; Paz Delgado & Estrada, 2022; Cheng et al., 2023; Garay-Argandona et al., 2021). En el posgrado, las competencias investigativas se consolidan principalmente de manera autogestiva, siendo más exitosas en aquellos egresados que destacan por su motivación y capacidades autónomas (Contreras et al., 2022). Estas competencias han sido estudiadas desde principios del siglo XXI, con énfasis en el modelo por competencias aplicado al nivel superior, especialmente en posgrado, donde se busca consolidar cuerpos académicos con investigadores expertos o docentes interesados en la investigación (Cruz-Pallares, 2019).

Figura 1

Diagnóstico de competencias investigativas en doctorados de TE



En esta investigación los resultados del diagnóstico mostraron únicamente alto dominio en el área de Habilidades cognitivas, siendo una alerta para que se

replantee la formación que se brinda en los doctorados del área de Tecnología Educativa en la Facultad de Informática (Figura 1).

Es necesario prestar atención a que el catálogo propuesto por *ResearchComp*, en su nivel fundamental tampoco está desarrollado como requisito mínimo para el ingreso a los doctorados, lo que es otra área de oportunidad para el rediseño de las convocatorias futuras o una vertiente de creación de nuevas propuestas. Los datos obtenidos de cada una de las áreas de competencia tuvieron puntajes bajos, sus promedios son menores a los 3 puntos.

En cuanto a Gestión de la investigación, los estudiantes mostraron desconocimiento sobre la gestión de recursos para sus proyectos, con puntajes bajos (1 a 3). En Creación e impacto, los estudiantes carecen de participación en publicaciones y difusión de resultados, con solo un 40% involucrado en publicaciones y un 30% en difusión. Para Trabajo con otros, los estudiantes indicaron escasas colaboraciones y redes de trabajo, con una media de 2, lo que refleja la falta de interacción profesional y asesorías. Solo el 10% indicó pertenecer a una red de investigación o trabajar en equipos interdisciplinarios.

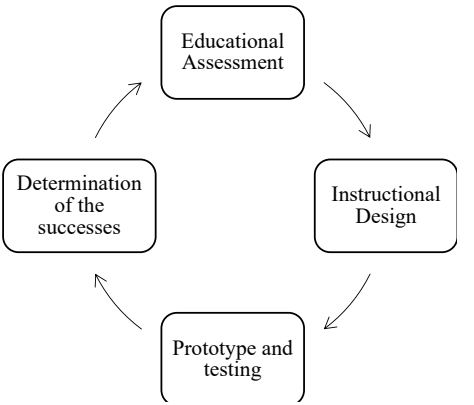
Hacer investigación es un área en la que los estudiantes tienen baja participación en congresos, experiencia en investigación disciplinaria e interdisciplinaria. El caso de Gestión de herramientas de búsqueda y Autogestión, los resultados mostraron confusión o indiferencia hacia estos temas, reflejando la falta de implicación en las tareas previas al ingreso al doctorado.

Propuesta de un diseño instruccional para el desarrollo de competencias investigativas

Es importante destacar que el modelo de competencias que se requiere construir, no solamente debe quedar en líneas teóricas, sino que, definir una propuesta de formación basada en *microlearning,* esto debido a que en el marco europeo se presta atención a las certificaciones finales, pero no al proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, el cual sería desarrollado en dicha propuesta, las siguientes fases son una metodología de abordaje con relación a Horton & Aldridge (2019) y Moreira-Cedeño et al. (2021).

Figura 2

Micro competences desing



Nota: *Micro competences design* es una estructura metodológica basada en los modelos clásicos del diseño instruccional y la perspectiva de *Design Thinking* (Horton & Aldridge, 2019; Moreira-Cedeño et al., 2021).

El propósito de *Micro competences design* es construir propuestas tecnopedagógicas con alcance en la educación formal y la no formal, se recupera la perspectiva de *Design Thinking,*

que en palabras de Mena Octavio (2021), la metodología se compone de seis aspectos fundamentales: el trabajo con empatía, la atención plena y consciente, los experimentos y prototipos, la orientación a la acción, las evidencias y la colaboración.

La traducción que diversos autores asocian es "pensamiento de diseño", que en otras palabras quiere decir, poner en práctica diversos tipos de pensamiento, capacidades cognitivas y habilidades, que permitan procesar de manera diferente lo que las organizaciones desarrollan; ya sean servicios (de cualquier índole), productos y estrategias, con un enfoque innovador, humanizador y de transformación.

Mientras que, modelos clásicos del diseño instruccional como ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), ASSURE (análisis, establecer objetivos, selección de medios, materiales y estrategias, utilizar tecnología, requerir participación del alumno y evaluar), así como Dick & Carey (compuesto de diez fases), entre otros más; coinciden en al menos cuatro fases fundamentales (Avendaño-Cruz et al., 2024).

El proceso se divide en cuatro fases:

- Fase 1: Diagnóstico educativo: Se realiza un análisis de las necesidades educativas, se describe el contexto y se definen los objetivos. Se construye la propuesta en micro contenidos y se elaboran indicadores de conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar.
- Fase 2: Diseño instruccional: Se definen las micro competencias como unidades de aprendizaje, se establecen los objetivos a medir, se curan los contenidos, se diseñan guiones instruccionales, se genera una línea gráfica y se seleccionan las herramientas tecnológicas y recursos necesarios.
- Fase 3: Producción de prototipo y testeo: Tras elaborar los guiones y definir la identidad del curso, se genera un prototipo basado en el modelo de microlearning, apto para diferentes formatos y dispositivos. En esta fase se evalúa el diseño y se realizan ajustes al prototipo.
- Fase 4: Determinación de logros: Se evalúan los resultados del testeo, el impacto en el aprendizaje y se retroalimenta el diseño instruccional. A partir de los aprendizajes, se definen nuevas versiones de los micro contenidos.

Con base en las fases de *Micro competences design*, tiene como propósito ofrecer un curso de "Gestión de proyectos de investigación" para estudiantes de los programas de doctorado en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro. El curso se desarrollará en una modalidad 100% asíncrona a través de una plataforma de aprendizaje, combinando recursos digitales, actividades prácticas y evaluación formativa, para fomentar la adquisición de competencias investigativas.

Al finalizar el curso, los estudiantes demostrarán habilidades en la planificación y gestión de proyectos de investigación, la toma de decisiones estratégicas en la obtención de financiamiento, la coordinación de equipos multidisciplinarios y la construcción de redes académicas, contribuyendo así al fortalecimiento de su trayectoria como investigadores.

La metodología de diseño instruccional es una herramienta sólida para la generación de propuestas complejas y específicas. En el caso de estudio, el diagnóstico fue generado en el nivel doctorado, sobre el tema de competencias investigativas y su dominio. Conforme los resultados mostrados, se pretende que en futuras líneas de investigación se muestren los cambios en el aprendizaje

con relación a un estándar de competencia internacional, en una institución educativa mexicana.

Referencias

Allela, M. (2021) *Introduction to Microlearning.* Commonwealth of Learning (COL). http://hdl.handle.net/11599/3877

Avendaño-Cruz, W., Herrera-Sánchez, S., Cajigal-Molina, E., & Jiménez-Izquierdo, S. (2024). Diseño instruccional ADDIE en el aprendizaje de vocabulario en inglés en estudiantes de nivel primaria. *EDUSCIENTIA. Divulgación de la Ciencia Educativa, 7*(14), 93-110. https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/499

Cheng, A., Falvey, C., Stefanovic, F., & Rokop, M. E. (2023). Building Undergraduate Life Science Research Skills Remotely, During and Beyond a Pandemic. *The Journal of STEM Outreach, 6*(1), 1-14. https://doi.org/10.15695/jstem/v6i1.05

Contreras, M. G., Cárdenas-Salgado, F. A., & Umbarila-Castiblanco, X. (2021). Formación doctoral en la Universidad Pedagógica Nacional: el itinerario de un doctorando. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED,* (51). https://doi.org/10.17227/ted.num51-12429

Cruz Pallares, K. A. (2019). Los cuerpos académicos en la construcción de competencias del investigador. *Ra Ximhai*, 89–100. https://doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.07.kc

Cueva Luza, T., Jara Córdova, O., Arias Gonzáles, J. L., Flores Limo, F. A., & Balmaceda Flores, C. A. (2023). Métodos mixtos de investigación para principiantes. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.106

Estrada, E. A. J., Marín, V. I., & Salinas, J. (2021). Research skills for information management: Uses of mobile devices in research training. *Education Sciences, 11*(11). https://doi.org/10.3390/educsci11110749

European Commision (2023). ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers. *Research and Innovation*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en

Garay-Argandona, R., Rodriguez-Vargas, M. C., Hernandez, R. M., Carranza-Esteban, R., & Turpo, J. E. (2021). Research competences in university students in

virtual learning environments. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 16*(4), 1721–1736. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6031

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2da Ed.). McGraw-Hill.

Horton, W., & Aldridge, J. (2019). Design Thinking Meets Instructional Design: A Case Study in Learning Design Innovation. *Educational Technology & Society, 22*(1), 199-210.

Mateus-Nieves, E., Buitrago, A., y Feria, M. (2021). *Transformación digital y didáctica crítica, retos y barreras en la enseñanza del cálculo infinitesimal.* Editorial UEC.

Mena Octavio, M. (2021). Design thinking: un enfoque educativo en el aula de segundas lenguas en la era pos-COVID. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (18), 45-75. https://doi.org/10.51302/tce.2021.569

Márquez-Silva, F., & López-Martínez, R.-E. (2024). Propuesta para determinar un modelo pedagógico sobre competencias investigativas a nivel doctorado. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 15*(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2121

Moreira-Cedeño, J. A., Zambrano-Montes, L. C., & Rodríguez-Gámez, M. (2021). El modelo Design thinking como estrategia pedagógica en la enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista Científico - Profesional, 6*(3), 1062-1074. https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2421

Ocampo-Gómez, E., Jiménez-García, S., y Palacios-Ramírez, L. (2020). El investigador fragmentado: conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 11*(30). https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.587

Paz Delgado, C. L. & Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 24, e09, 1-17. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937

Syahrial, S., Kurniawan, D. A., Asrial, A., Sabil, H., Maryani, S., & Rini, E. F. S. (2022). Professional teachers: Study of ICT capabilities and research competencies in urban and rural? *Cypriot Journal of Educational Sciences, 17*(7), 2247–2261. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i7.7590

Taylor, A., y Hung, W. (2022). The Effects of *Microlearning*: A Scoping Review. *Educational Technology Research & Development, 70*(2), 363–395. https://doi.org.ezproxy.uv.mx/10.1007/s11423-022-10084-1

Metodología didáctica basada en el pensamiento computacional para favorecer la flexibilidad cognitiva desde un enfoque sociocrítico*

*Ángel Fernando Chávez Torres***

Resumen

En la era digital, el desarrollo del pensamiento computacional (PC) se ha promovido principalmente desde una perspectiva instrumentalista, enfocada en la capacitación técnica más que en la participación de los estudiantes. Desde una perspectiva crítica, las habilidades necesarias para el siglo XXI (UNESCO, 2017) como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la alfabetización digital y la adaptabilidad, son necesarias para el empoderamiento social en el contexto socio técnico actual.

Ante la ausencia de modelos didácticos enfocados al desarrollo sistemático del pensamiento computacional y flexibilidad cognitiva en educación básica, se propone el proyecto de investigación-intervención con el objetivo desarrollar una metodología didáctica basada en el pensamiento computacional desde una pedagogía crítica tecnológica para promover la flexibilidad cognitiva en estudiantes de 9 a 12 años, identificando y refinando principios de diseño a través de un proceso iterativo

El presente texto describe la primera fase del proyecto de investigación-intervención denominada análisis de la situación, tomando como referencia la Investigación Basada en Diseño (IBD) desde los aportes de Reeves (2000), De Benito (2016), McKenney, Nieveen y Van den Akker, (2006). Se fundamenta en la pedagogía crítica (Freire, 1987, Giroux, 2011) y en las teorías del PC

* Línea temática: avances de las TIC en educación: l) Pensamiento computacional.
Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Educación Multimodal, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Querétaro. chavez.angel@upnslp.edu.mx

(Wing, 2009), y la flexibilidad cognitiva (FC) (Portellano, 2018) abordando las brechas digitales desde una perspectiva educativa y social.

Se concluye con un posicionamiento teórico metodológico robusto de la primera etapa de la investigación-intervención desde la estructura de la IBD, con proyección a la fase dos del desarrollo, de acuerdo con una fundamentación teórica.

Palabras clave: pedagogía crítica, tecnología educativa, educación básica.

Introducción

En el *Informe de Desarrollo Humano 2021-2022* emitido por el Programa de la Naciones Unidad para el Desarrollo, se aborda la complejidad de los tiempos inciertos en la actualidad, explicando que "los recientes cambios tecnológicos superan nuestra capacidad para comprender sus implicaciones sociales. La inteligencia artificial, los medios sociales y otras nuevas tecnologías, a menudo disruptivas, están transformando nuestras vidas de manera fundamental." (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2022, p. 50), en esta época de transformaciones constantes, resulta utópico pensar en qué contenidos va a necesitar el estudiantado para hacer frente a su vida laboral, social y personal. Para desenvolvernos en el complejo de incertidumbre actual necesitamos redoblar la apuesta por el desarrollo humano, a fin de garantizar que las y los estudiantes posean las capacidades necesarias para aprovechar el potencial que tienen los tiempos inciertos.

Sin embargo, y desde una reflexión sociocrítica, la visión del uso tecnológico se sigue pensando desde un sentido ocupacional, dirigido hacia ser competente tecnológicamente para conseguir un empleo rentable social y económico, pero se sigue marcando la reproducción de la clase social dominante y dominada, el estudiante domina las tecnologías para ser contratado en empresas que han desplazado el capital humano por un capital robotizado, donde es necesario contratar nuevo personal que manipule y controle los procesos automatizados; por muy nuevo que se escuche esto, aún se sigue generando mano de obra que el sector dominante requiere para producir productos que resultan enajenantes para el trabajador. Para Freire (1987) la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, y no sólo para la reproducción de esquemas de dominación usando máquinas digitales.

La cuestión que emana de dicha reflexión se enfoca acerca de lo que necesita el estudiante del siglo XXI para empoderarse en un contexto sociotécnico y no sólo ser consumidor pasivo de todas las herramientas digitales que rodean la vida pública y social. Desde este contexto, ¿cómo implementar la tecnología en la educación desde la mirada sociocrítica, y no desde la mirada capitalista del adiestramiento con el fin de ser empleado u obrero?, ¿cómo usarla críticamente desde el pleno conocimiento de su funcionamiento?

Se ha estudiado con profundidad, el desarrollo del pensamiento computacional, que se fomenta al trabajar la programación y la robótica en educación, sin embargo, el reduccionismo de pensar como una computadora, el hacer un símil de nuestro pensamiento humano a partir de la sistematización de la información, genera lagunas desde una mirada más social, aunque sin lugar a duda, el pensar de forma sistemática tiene gran influencia dentro de los procesos cognitivos, puesto que "implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender a los seres humanos." (Wing, 2006, p. 33)

En contraparte, el desarrollo de habilidades del pensamiento o habilidades ejecutivas, vistas desde la capacidad del ser humano de discernir en función de la realidad social, y no sólo de la capacidad técnica de resolver una situación descomponiéndola en partes (pensamiento computacional), tiene relevancia en los procesos cognitivos de poder adaptarse al medio y resolver problemas reales, lo cual, tendría que ser una exigencia actual dentro del currículo educativo. La necesidad del crisol entre estos dos enfoques supondría una innovación que abone a conseguir la justicia social tecnológica.

A partir de ello, se delimita un proyecto de investigación - intervención a nivel doctoral, posicionado en el paradigma crítico, ubicado en educación básica, particularmente en estudiantes de educación primaria de una escuela pública vespertina, en el estado de San Luis Potosí. Dicha intervención tiene el objetivo de desarrollar una metodología didáctica basada en el pensamiento computacional desde una pedagogía crítica tecnológica para promover la flexibilidad cognitiva en estudiantes de 9 a 12 años, identificando y refinando principios de diseño a través de un proceso iterativo y adecuándose al contexto sociotécnico en el que los alumnos se desenvuelven, atendiendo de la misma forma su edad, interés y sus condiciones socioeconómicas.

La pregunta que orienta el proyecto de investigación - intervención es ¿Cómo construir los principios de diseño y las características de una metodología didáctica basada en el pensamiento computacional desde una pedagogía

crítica tecnológica para promover la flexibilidad cognitiva en estudiantes de 9 a 12 años en la escuela primaria Héroe de Nacozari en el estado de San Luis Potosí?

La investigación-intervención se desarrollará con estudiantes de 9 a 12 años, de la escuela primaria "Héroe de Nacozari", quienes participan como colaboradores desde la emisión de sus opiniones con respecto al tipo de educación recibida, y en los ciclos de iteración para la mejora del diseño de la metodología. De la misma manera, docentes de la institución y directivos fungen como colaboradores al dar su punto de vista y sus reflexiones en función a la metodología y siendo partícipes en la aplicación de la misma en sus grupos, con el fin de tener diferentes perspectivas que permitan afinar los principios de diseño.

El presente texto, aborda la construcción de la primera fase de la metodología ocupada para el proyecto, fundamentada en la Investigación Basada en Diseño (IBD). La primera fase de dicha perspectiva metodológica es denominada como análisis de la situación, desde los aportes de Reeves (2000), De Benito (2016), McKenney, Nieveen y Van den Akker, (2006). La pregunta que orientó ésta etapa es ¿Cómo diseñar la primera fase de un proyecto de investigación-intervención basado en la IBD, a partir de una perspectiva pedagógica, epistemológica y didáctica, para promover la flexibilidad cognitiva a través del pensamiento computacional desde un enfoque socio crítico?, el objetivo de la misma fue diseñar la primera fase de la investigación – intervención basada en la IBD a partir de una perspectiva pedagógica, epistemológica y didáctica, desde un enfoque socio crítico. La estructura del documento se organiza en torno a los elementos clave de esta fase, incluyendo la revisión del estado del arte, la definición de dimensiones y categorías de análisis, el marco teórico y el diseño del diagnóstico inicial en campo.

Descripción de la experiencia de la intervención

El proyecto de intervención "Metodología didáctica basada en el pensamiento computacional para promover la flexibilidad cognitiva en educación primaria desde un enfoque sociocrítico" parte de una base epistemológica crítico-social, sustentado en las teorías críticas de la escuela de Frankfurt (Wiggershaus, 2015) y en las pedagogías críticas contemporáneas (Borquez, 2012, Mclaren 2005, Marcuse , 1968, Giroux, 2011 y Freire, 1970). Busca trascender hacia un enfoque transformador de la práctica educativa cuestionando las estructuras tradi-

cionales de enseñanza y promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y reflexivas en los estudiantes, particularmente el desarrollo del pensamiento computacional y la flexibilidad cognitiva entendiendo éstas como habilidades necesarias para el empoderamiento digital.

Para ello se usó como marco metodológico la IBD desde los aportes de Reeves (2000), De Benito (2006), McKenney, Nieveen y Van den Akker, (2006). Se optó por dicha metodología debido a que la investigación en diseño es el estudio sistemático del diseño, desarrollo y evaluación de programas, procesos y productos educativos. (Van den Akker, et. al. 2006) por lo que el interés particular del proyecto es la construcción y evaluación de una propuesta metodológica en el ámbito didáctico en escenarios reales.

Tomando en cuenta de que no existe un consenso sobre la cantidad de fases o pasos en la perspectiva metodológica de la IBD, se analizaron los aportes de teóricos en el tema (Reeves, 2000, De Benito, 2006, Mckenney, Van den Akker, 2005, Bakker 2018) para lograr un posicionamiento. Recuperando la revisión bibliográfica, se pueden comprender cuatro grandes fases en general: El análisis inicial (teórico, metodológico y de campo), el diseño del prototipo fundamentado, la implementación del prototipo y por último la evaluación y la construcción de principios de diseño. Para fines de esta ponencia, se enfatizará en la primera fase que comprende el análisis inicial, fundamentado desde diferentes perspectivas teóricas.

Desde la perspectiva de De Benito (2016), la fase inicial comienza con el análisis de la situación y la definición del problema; el autor refiere la importancia de la fundamentación teórica y el análisis de los puntos positivos y negativos de la intervención. por su parte, Van den Akker (2006), define la primera etapa de la siguiente manera:

> Desde una perspectiva de diseño, el objetivo de la fase preliminar de un experimento de investigación de diseño es formular una teoría de instrucción local que pueda desarrollarse y refinarse durante la realización del experimento. Desde una perspectiva de investigación, un aspecto crucial es aclarar la intención teórica del estudio (p. 19).

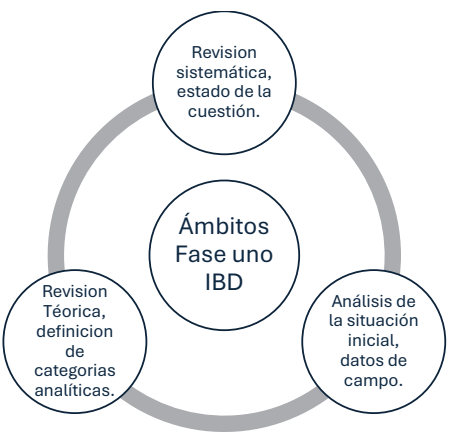
El autor propone que se establezcan los objetivos de aprendizaje, o puntos finales y los puntos de partida instruccionales, para ello es necesario comprender las consecuencias de los procesos previos del objeto de estudio en los estu-

diantes, y no sólo documentar su nivel típico de razonamiento a la edad en dónde se ubican (Van den Akker, 2006), por lo que es necesario un proceso tanto de revisión de literatura para conocer el estado de la cuestión y los parámetros teóricos que sustentaran el estudio, así como el análisis de los procesos que se están realizando en el campo mismo, es decir un acercamiento tanto empírico como contextual, que permita identificar las condiciones reales de aprendizaje y los factores que influyen en la construcción del conocimiento.

Para ello se estructuró la primera fase del proyecto desde tres ámbitos específicos: Un análisis documental a partir de una revisión sistemática con el propósito de identificar el estado de la cuestión con respecto a el uso del pensamiento computacional y la flexibilidad cognitiva en educación básica; una revisión teórica para definir las dimensiones y las categorías analíticas del estudio que permitieran una base teórica al momento del diseño del prototipo; y un análisis de la situación recuperada desde el campo, con el objetivo de hacer partícipes tanto a estudiantes cómo docentes y directivos, con el fin de recuperar información útil para la construcción del prototipo desde un posicionamiento real y sociocrítico. A continuación, se desglosan cada uno de estos ámbitos y su proceso de construcción.

Figura 1

Ámbitos de la fase uno del proyecto de investigación-intervención



Fuente: elaboración propia a partir de los aportes de Reeves, (2000), De Benito (2006) y McKenney, Van den Akker (2005).

Con respecto al ámbito del estado de la cuestión, se realizó una revisión sistemática basada en el método PRISMA. Se encontró que, aunque existen diversas investigaciones sobre pensamiento computacional en educación básica, la mayoría se centra en robótica y programación por bloques, sin evaluar explícitamente la flexibilidad cognitiva. De igual forma se detectó que los programas educativos que existen se enfocan más en la familiarización de con herramientas tecnológicas que en el desarrollo de habilidades cognitivas profundas.

Otro hallazgo relevante es que gran parte de las metodologías existentes para la enseñanza del pensamiento computacional requieren de herramientas costosas, como robots educativos, lo que limita su accesibilidad a contextos vulnerables o de educación pública, además se centran en una enseñanza instrumentalista, donde el pensamiento computacional se enseña como una habilidad técnica sin conexión con su impacto social y cultural.

Para fines del aparato crítico y el sustento teórico del proyecto se delimitaron cuatro categorías de análisis que sustentan el proyecto de investigación-intervención: Pensamiento computacional (Wing, 2009, Bordignon e Iglesias, 2020, Serrano, 2022); Flexibilidad cognitiva (Portellano, 2018, Moraine, 2017, Robledo y Ramírez 2023); Metodología didáctica (Ramirez-Montoya M. 2022. Latorre M. y Seco C. 2013) y Pedagogía Crítica tecnológica (Borquez, 2012, Mclaren 2005, Marcuse , 1968, Giroux, 2011 y Freire, 1970). Cada una de ellas partiendo del supuesto de encontrar rutas no sólo teórico conceptuales, si no que encontrando rutas metodológicas que permitan el diseño de la metodología a realizar.

Con respecto al segundo ámbito, se realizó una revisión de la literatura tomando como base los conceptos principales de la problemática, con el fin de delimitar dimensiones que permitiera englobar la visión teórica que sustenta el diseño del prototipo, tomando como referencia que "desde una perspectiva de investigación, un aspecto crucial es aclarar la intención teórica del estudio" (Gravemeijer y Cobb, 2006, p. 17). Se obtuvieron tres dimensiones de análisis enfocadas a los propósitos de la investigación, que permitieron congregar categorías analíticas y marcos referenciales para la comprensión de las mismas, las cuales se describen a continuación.

Dimensión Cognitiva y Epistemológica. Tiene como fin comprender cómo los estudiantes de 9 a 12 años en la escuela primaria "Héroe de Nacozari" desarrollan procesos de pensamiento vinculados con la flexibilidad cognitiva y el pensamiento computacional, considerando su contexto socio-técnico.

Dicha dimensión aloja las categorías, flexibilidad cognitiva y pensamiento computacional.

Esta dimensión tiene las bases teóricas con respecto a los procesos cognitivos que se tienen objetivados en el proyecto, para ello se ocuparon referentes como Wing, (2006) Bordignon e Iglesias, (2020) y Serrano, (2022) para la conceptualización de la categoría de Pensamiento computacional. Para el caso de la flexibilidad cognitiva, se retoma a los autores como Portellano (2018), Moraine (2011) y Robledo y Ramírez (2023).

Dimensión didáctica curricular. Tiene la intención de analizar cómo las estrategias pedagógicas empleadas por las y los docentes en la escuela primaria "Héroe de Nacozari" favorecen o limitan el desarrollo del pensamiento computacional, la flexibilidad cognitiva, considerando tanto la práctica en el aula como su presencia en el currículum nacional. En esta dimensión se aloja la categoría metodología didáctica.

Esta categoría, se contempló como un punto de partida para el aspecto didáctico del proyecto, que permita comprender, desde las voces de los docentes y los estudiantes, las limitantes, las fortalezas y los procesos de aprendizaje que se usan cotidianamente en la escuela, desde la práctica docente y desde el currículo vigente.

Dimensión socio técnica crítica. Tiene la finalidad de analizar cómo la relación entre la tecnología, la sociedad y la educación dentro del contexto de la escuela primaria "Héroe de Nacozari" influye en la formación de los estudiantes como sujetos críticos y empoderados digitalmente. Se busca comprender qué factores limitan su autonomía tecnológica y favorecen un uso enajenante o puramente consumista de las herramientas digitales. en dicha dimensión se aloja la categoría, pedagogía crítica tecnológica.

El proyecto, está cimentado en un paradigma crítico y a su vez pretende establecer principios de diseño que permitan el diseño de una metodología que parta de una problemática socio técnica identificada por los estudiantes. En el marco de la pedagogía crítica (Borquez, 2006, McLaren, 2005, Freire, 1987, Giroux, 2011), la educación se concibe como un acto de liberación que desafía las estructuras de poder existentes y promueven la emancipación del individuo a través del desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva; la brecha digital que hace unos años se definía como la falta de accesibilidad de los medios tecnológicos y digitales, ha evolucionado a una brecha digital que tiene que ver con la

competencia digital y las habilidades para el uso de estas, excluyendo de forma funcional a todo aquel que no sepa manejarlas o crearlas.

Con respecto al último ámbito de la primera fase de la metodología, se diseñó un análisis inicial del campo de estudio, para ello se llegó a un posicionamiento centrado en la colaboración como lo menciona McKenney y Reeves (2018), refiriendo que los productos de la IBD educativo se moldean por la experiencia de los participantes, la literatura, pero especialmente por las pruebas de campo, recopilando datos empíricos de entornos del mundo real.

> La investigación en diseño educativo se lleva a cabo, en diversos grados, en colaboración con la práctica, no solo para o sobre la práctica. Requiere la colaboración entre una gama de actores conectados con el problema en cuestión. Comenzando con la identificación y exploración de un problema junto con los dueños del problema. (McKenney y Reeves, 2019, p. 14)

Aunado a esta perspectiva, se acota también el enfoque del paradigma crítico que abraza todo el proyecto, el cual demanda no sólo una recopilación de información mediante la aplicación de instrumentos, sino la participación activa como colaboradores a cada actor educativo que sea relevante para los fines de la temática desarrollada.

Tomando en cuenta estas dos perspectivas, se diseñó una intervención al campo dentro de la primera fase de la metodología, dentro del ámbito tres, basada en cuatro instrumentos de construcción de datos. A continuación se presenta un cuadro concentrador de la recuperación de la información en campo:

Figura 2

Matriz de consistencia para el análisis de la situación inicial en campo

Dimensión	Categoría	colaboradores	Unidad de análisis	Técnica	Instrumento
Cognitiva epistemológica	Flexibilidad cognitiva	estudiantes de 9 a 12 años	Expresiones verbales al resolver problemas. Estrategias utilizadas en actividades que involucren cambios no previstos.	Observación participante	Prueba pedagógica
	Pensamiento computacional	estudiantes de 9 a 12 años	Patrones de resolución de problemas. Argumentaciones verbales y escritas sobre lógica del pensamiento	Observación participante	Prueba pedagógica
Didáctica curricular	Metodología didáctica	Docentes y directivos	Estrategias didácticas para la enseñanza del pensamiento computacional. Barreras en la implementación de metodologías innovadoras.	Entrevista semiestructurada	Guión de entrevista
		no aplica	Presencia y enfoque del pensamiento computacional y la flexibilidad cognitiva en el curriculum.. Estrategias y recursos curriculares para el desarrollo del pensamiento computacional. Brecha entre el curriculum y la práctica docente.	Análisis documental	Análisis de contenido categorial del curriculum Analisis de frecuencia léxica
Socio técnica crítica	Pedagogía crítica tecnológica	Docentes y directivos.	Discursos y percepciones sobre la tecnología en la educación. Prácticas que fomentan la dependencia tecnológica y el consumo pasivo vs. prácticas que promueven el empoderamiento digital y la producción de conocimiento.	Entrevista semiestructurada	Guión de entrevista
		Estudiantes de 9 a 12 años	Experiencias de uso de la tecnología en el aprendizaje y percepción de su autonomía digital.	Grupo focal	guión de grupo focal

Descripción de los resultados parciales o finales

En esta primera fase del proyecto, se ha construido un marco de referencia sólido a partir de tres ámbitos clave: La revisión sistemática mediante el modelo PRISMA, que permitió conocer el estado actual de la investigación con respecto al pensamiento computacional y la flexibilidad cognitiva en educación básica; el análisis teórico - conceptual que permitió la delimitación de dimensiones de análisis y categorías analíticas objetivas que le dan un marco de referencia teórica al proyecto; y el diseño de la situación inicial para la recuperación de

datos empíricos en el campo, desde una postura crítica y de colaboración como lo refiere la IBD.

Actualmente la investigación se encuentra en la fase de aplicación del análisis de la situación mediante la recuperación de información en campo, lo que permitirá obtener información crucial para la siguiente etapa del estudio. Con base en estos resultados, se iniciará la fase dos, centrada en el diseño y validación de un prototipo pedagógico que integre los principios del pensamiento computacional con estrategias que fomenten la flexibilidad cognitiva desde un enfoque sociocrítico.

Este prototipo será desarrollado mediante un proceso iterativo, permitiendo ajustes y mejoras conforme se avance en su implementación. Se espera que los hallazgos no solo fortalezcan las competencias digitales y cognitivas de los estudiantes, así como el empoderamiento digital, sino que también sienten las bases para la construcción de principios de diseño de una metodología didáctica emergente, que puedan viajar a otros contextos y aportar al conocimiento pedagógico didáctico.

Referencias

Bordignon, F., & Iglesias, A. (2020). *Introducción al pensamiento computacional*. CLACSO. https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/131874?page=24

Bórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía crítica*. Trillas.

De Benito, B., & Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 0*, 44-59. https://doi.org/10.6018/riite/2016/260631

Freire, P. (1987*). La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2011*). On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Marcuse, H. (1968). El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Seix Barral.

McKenney, S. & Reeves, T. C. (2018) *Conducting educational design research.* Routledge

McKenney, S., Nieveen, N. y Van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. En Van den Akker, N., K. Gravemeijer, S. McKenney y N.

McLaren, P. (2005). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: Repensar la economía política de la educación crítica. En J. Inbernon (Coord.), *La*

educación en el siglo XXI: Retos del futuro inmediato (pp. 123-145). Editorial. Grao.

Moraine, P. (2017). *Las funciones ejecutivas del estudiante: Mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje*. Narcea Ediciones.

Nieven (Eds.) *Educational Design Research* (67-90). Londres: Routledge.

Portellano, J. (2018). *Neuroeducación y funciones ejecutivas*. Editorial CEPE. https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/156566

PNUD. (2022). *Informe sobre desarrollo humano 2021/2022: Tiempos inciertos, vidas inestables: Configurar nuestro futuro en un mundo en transformación.* Recuperado de https://hdr.undp.org/informe-sobre-desarrollo-humano-2021-22

Reeves, T. (2000). Enhancing the Worth of Instructional Technology Research through"Design Experiments" and Other Development Research Strategies. *International Perspectives on Instructional Technology Research for the 21st Century Symposium.* New Orleans, LA, USA.

Robledo, C. y Ramírez, G. (2023). Desarrollo de las funciones ejecutivas en la niñez en contextos escolares. Sello Editorial Universidad del Tolima. https://elibro.net/es/ereader/bibliouaq/232946

Serrano, J. (2022). *Pensamiento computacional en educación: kit de conocimientos para antes de comprar y programar un robot*. Edición de Kindle.

UNESCO. (2017). *E2030: Educación y habilidades para el siglo XXI; reporte*. Reunión Regional de ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117

Van den Akker, N., K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieven (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge.

Gravemeijer, K.y Cobb, P. (2006) Design research from a learning design perspective. En Van den Akker, N., K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieven (Eds.) *Educational Design Research* (17- 59). Londres: Routledge.

Wiggershaus, R. (2015). *La escuela de Fráncfort*. Fondo de Cultura Económica.

Wing, J. (2006). *Computational thinking. Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf

Inteligencia Artificial en la educación quirúrgica: elaboración de una revisión sistemática de aplicaciones y desafíos emergentes*

*Paul Robledo Madrid***

Resumen

La Inteligencia Artificial (IA) está transformando la educación quirúrgica, este estudio analiza el impacto de la IA en cinco dimensiones clave: mentor personalizado, simulador quirúrgico, evaluador imparcial, apoyo en la toma de decisiones y democratización del acceso a la educación. Se realizó una revisión sistemática de 15 estudios publicados entre 2023 y 2025, utilizando las directrices PRISMA. Se incluyeron artículos que exploraban aplicaciones clínicas o quirúrgicas de la IA en la educación médica, excluyendo aquellos centrados en tecnologías no específicas de IA. La IA se está implementando principalmente para la capacitación de residentes y estudiantes de medicina, con aplicaciones pioneras en cirugía de cáncer de pulmón y realidad aumentada en el metaverso. Se identificaron aplicaciones como la enseñanza personalizada, la simulación quirúrgica realista y la retroalimentación objetiva. Sin embargo, también se destacaron desafíos éticos y prácticos, como las limitaciones técnicas, la privacidad y necesidad de marcos regulatorios. La IA tiene el potencial de mejorar la precisión diagnóstica, planificación quirúrgica con retroalimentación en tiempo real, pero se debe abordar las limitaciones relacionadas con la calidad de los datos, los algoritmos y las consideraciones éticas. Se vislumbra un futuro donde la IA personaliza la enseñanza, simula escenarios complejos y democratiza el acceso a la educación quirúrgica. Pero su implementación exitosa requiere un enfoque juicioso, humano y colaborativo. Es necesario invertir en investigación,

* Línea temática: educación en ciencias de la salud.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 100 %.

** Maestría en Educación y Enseñanza, Facultad de Ciencias. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
drpaulrobledo@gmail.com

estándares éticos claros. Con el objetivo de que evolucione la formación de los cirujanos, mejore la atención al paciente y el acceso a la educación de calidad.

Palabras clave: educación quirúrgica, inteligencia artificial, enseñanza personalizada.

Introducción

En 2019, el Dr. De Lacy vislumbró un futuro donde la cirugía transcendería sus límites tradicionales: "La cirugía 4.0 evolucionó para permitir combinar información en tiempo real sobre la anatomía del paciente y los movimientos del cirujano, eliminando aquellas maniobras inadecuadas y evitando errores". Aquella visión, que entonces parecía ambiciosa, represento es el preludio de una transformación más profunda.1,2 Nos encontramos ahora en el epicentro de esta revolución científica llamada "Cirugía 4.0". En este nuevo paradigma, la Inteligencia Artificial (IA) no es simplemente una herramienta accesoria, sino el centro del cambio que redefine las bases de cómo se desarrollarán las planes y programas académicos de los cirujanos del mañana.3,4 Los cirujanos que día a día realizamos actividades académicas y docentes somos testigos privilegiados de esta evolución, la presente investigación es un esfuerzo colaborativo por definir el probable rumbo de este viaje a través de la elaboración de una revision sistemática, permitiéndonos definir cinco dimensiones donde la IA está presentando avances significativos.4,5

Enseñanza personalizada

Imagine un instructor que nunca duerme, nunca pierde la paciencia y conoce íntimamente las fortalezas y debilidades de cada estudiante. La IA se ha convertido en ese mentor extraordinario, capaz de descifrar los patrones individuales de aprendizaje como un psicólogo experimentado. A través de algoritmos sofisticados, ajusta sutilmente el contenido, el ritmo y la complejidad de las lecciones, creando experiencias educativas tan únicas como las huellas digitales de cada aprendiz.6 Esta personalización extrema promete acelerar dramáticamente las curvas de aprendizaje, pero también nos enfrenta a una pregunta inquietante: ¿estamos cultivando inadvertidamente una dependencia tecnológica que podría limitar el valor del intercambio humano en la formación médica?

Simulación quirúrgica

Los quirófanos virtuales impulsados por IA han trascendido la simple imitación para convertirse en microcosmos quirúrgicos donde cada incisión, sutura y decisión tiene consecuencias, pero ninguna irreversible. En estos espacios seguros, los futuros cirujanos pueden tropezar, aprender y perfeccionarse sin el peso abrumador de poner en riesgo vidas humanas.7 Estas simulaciones hiperrealistas no solo cultivan destrezas técnicas, sino también la confianza profesional que define a los grandes cirujanos. Sin embargo, la simulación más sofisticada aún carece de ciertos elementos intangibles que solo la experiencia real puede proporcionar. 8

Evaluación del desempeño

Los sistemas de IA de manera objetiva y analítica de cada decisión y resultado, permiten que esta información se evalúe la retroalimentación instantánea. Esta capacidad revoluciona la forma en que medimos el progreso, permitiendo identificar patrones sutiles de desempeño que escaparían incluso al ojo más entrenado.9 Esta objetividad implacable puede lograr mejoras antes no posibles, pero nos hace reflexionar que la educación médica no es solo una cuestión de métricas y eficiencia. La retroalimentación sin el sentido humano de la empatía y la comprensión contextual puede brillar en precisión pero carecer del poder transformador que tiene la palabra correcta en el momento adecuado, en el quirófano o en un pase de visita.10

Apoyo en toma de decisiones

En el quirófano donde cada segundo cuenta, la IA emerge como un asistente formidable capaz de procesar vastos océanos de información a velocidades sobrehumanas. Detecta patrones ocultos en los datos que escaparían incluso a los cirujanos más experimentados, sugiriendo decisiones con una precisión matemática impresionante.11 Esta capacidad predictiva desafía nuestras nociones tradicionales sobre la exclusividad del juicio clínico humano. Sin embargo, en los momentos críticos donde la intuición forjada en décadas de experiencia y el entendimiento profundo del sufrimiento humano influyen en una decisión, la IA aún muestra los límites de su comprensión sintética.12

Democratización educativa

Quizás la promesa más esperanzadora de la IA sea su capacidad para derribar las barreras geográficas, económicas y sociales que han fragmentado históricamente la educación médica. Como un emisario digital, lleva conocimientos quirúrgicos avanzados a rincones remotos del planeta, permitiendo que el talento florezca independientemente de dónde nazca. 13

Esta democratización del saber representa un paso gigantesco hacia un mundo donde la excelencia quirúrgica no sea privilegio de unos pocos. Sin embargo, la ironía de esta promesa reside en que las mismas comunidades que más podrían beneficiarse de esta tecnología son frecuentemente las que menos acceso tienen a la infraestructura digital necesaria para implementarla. 14 La presente revisión sistemática busca explicar no solo el estado actual de la IA en la educación quirúrgica, sino también las corrientes profundas que moldearán su futuro. Porque en la intersección entre la precisión algorítmica y el arte atemporal de la cirugía, encontramos no solo herramientas más sofisticadas, sino una redefinición fundamental de lo que significara para la educación quirúrgica este desarrollo tecnológico. 15

Desarrollo

Realizamos una revisión sistemática cualitativa siguiendo las directrices PRISMA para evaluar el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la educación quirúrgica. Nuestra investigación abarcó cinco bases de datos electrónicas de relevancia internacional: EMBASE, Google Scholar, PubMed, Scopus y Web of Science. La búsquedas se efectuaron incluyendo artículos de 2023 al 2025, empleando términos clave estandarizados relacionados con "inteligencia artificial", "educación quirúrgica" y "enseñanza personalizada".

Diseño del estudio y estrategia de búsqueda

Para capturar las tendencias más actuales delimitamos nuestro análisis a publicaciones del año 2023 al 2025, coincidiendo con el surgimiento de avances significativos en modelos de Inteligencia Artificial. En el caso específico de Google Scholar, que ordena resultados por relevancia, analizamos los primeros 100 registros para mantener la precisión del estudio.

Criterios de selección

Establecimos criterios de elegibilidad rigurosos para garantizar la calidad y pertinencia de la evidencia analizada. Incluimos estudios originales, revisiones sistemáticas, metaanálisis y ensayos controlados aleatorios publicados en inglés que exploraran específicamente aplicaciones clínicas o quirúrgicas de la IA dirigidas a médicos.

Excluimos deliberadamente aquellos trabajos centrados en:

- Aplicaciones de IA para pacientes
- Tecnologías no específicas de IA
- Cartas al editor sin aportaciones o datos originales
- Estudios enfocados en investigación o educación médica general

Este enfoque nos permitió concentrarnos en la aplicación práctica de la IA en entornos quirúrgicos reales, evitando la dispersión temática.

Proceso de evaluación y extracción de datos

Tras la identificación inicial, todos los artículos fueron importados al software EndNote (versión 20.4.1) para su evaluación posterior. Los estudios seleccionados fueron sometidos a una evaluación exhaustiva del trabajo en extenso. Estos datos fueron organizados y tabulados utilizando Microsoft Excel para facilitar su análisis posterior. Se diseñó un formulario estandarizado para extraer sistemáticamente los siguientes datos:

- Información bibliográfica (autores, año, país)
- Características del estudio (diseño, tamaño muestral, duración)
- Tipo de intervención con IA y especialidad quirúrgica
- Población objetivo (nivel de formación)
- Resultados primarios y secundarios
- Limitaciones reportadas por los autores
- Conclusiones principales
- Análisis y síntesis de la información

Adoptamos un enfoque cualitativo para sintetizar la evidencia, identificando patrones emergentes, aplicaciones innovadoras y desafíos recurrentes. Esta metodología nos permitió desarrollar un panorama comprehensivo del estado actual de la IA en la educación quirúrgica, más allá de solo realizar la cuantificación estadística.

El proceso completo de selección, desde la identificación inicial hasta la inclusión final, quedó documentado mediante un diagrama de flujo PRISMA que ilustra con transparencia cada etapa del proceso. De los estudios inicialmente identificados, 15 cumplieron con todos nuestros criterios de inclusión y constituyeron la base de nuestro análisis. La calidad metodológica de los estudios incluidos fue evaluada utilizando herramientas específicas según el diseño:Para revisiones sistemáticas: AMSTAR-2 (Assessment of Multiple Systematic Reviews)

Consideraciones finales

Nuestro análisis de 15 estudios revela que la Inteligencia Artificial (IA) se está implementando principalmente para la capacitación de residentes de especialidades quirúrgicas, se documenta su uso pionero en Corea para plantación de cirugía de cáncer de pulmón. Además, la realidad aumentada y el metaverso está demostrando ser útil tanto en procedimientos quirúrgicos como en el abordaje de otros problemas de salud no solo de indole quirúrgica. Si bien la IA muestra un gran potencial para transformar la educación quirúrgica, nuestra revisión también destaca la necesidad de abordar desafíos éticos y prácticos para garantizar su implementación exitosa y responsable.

Esta revisión sistemática identifica evidencia emergente pero consistente sobre el impacto positivo de la IA en múltiples dimensiones de la educación quirúrgica. Las aplicaciones de IA muestran particular promesa en:

- Personalización del aprendizaje donde los sistemas adaptativos demuestran capacidad para identificar y abordar necesidades específicas, optimizando curvas de aprendizaje y eficiencia educativa[1,2].
- Entornos de práctica seguros que permiten la simulación potenciada por IA ofreciendo experiencias de alta fidelidad con métricas objetivas, facilitando la adquisición de habilidades sin riesgo para pacientes reales[3,4].

- Evaluación objetiva mediante los sistemas de evaluación basados en IA que proporcionan retroalimentación consistente, detallada y libre de sesgos subjetivos, complementando eficazmente la supervisión humana[5,6].
- Asistencia clínica como las herramientas de apoyo a la decisión que no solo mejoran los resultados inmediatos sino que parecen fortalecer el desarrollo del razonamiento clínico independiente a largo plazo[7,8].
- Accesibilidad a las plataformas digitales con IA muestran potencial para reducir desigualdades geográficas y económicas en el acceso a educación quirúrgica especializada[9,10].
- Se necesitan más investigaciones sobre el impacto a largo plazo de la IA en la educación quirúrgica, así como sobre las mejores prácticas para su implementación, desarrollo de regulaciones y normas claras para el uso de la IA en la educación y enseñanza medica y de la cirugía. Que las generaciones actuales y futuras este preparadas para poder emplear de la mejor manera estas herramientas tecnológicas a favor del paciente, mediante la educación y capacitación en los programas formativos en perorado y posgrado medico actuales, así como diseñar y establecer programas de educación y capacitación para los profesionales de la salud sobre el uso seguro y eficaz de la IA en cirugía.

Referencias

Abi-Rafeh, J., Xu, H. H., Kazan, R., Tevlin, R., & Furnas, H. (2024). Modelos de lenguaje grande e inteligencia artificial: Una introducción para cirujanos plásticos sobre las aplicaciones demostradas y potenciales, promesas y limitaciones de ChatGPT. Aesthet Surg J, 44(3), 329-343. https://doi.org/10.1093/asj/sjad260

Atkinson, C. J., Seth, I., Xie, Y., Ross, R. J., Hunter-Smith, D. J., Rozen, W. M., & Cuomo, R. (2024). Rendimiento del modelo de lenguaje de inteligencia artificial para consultas intraoperatorias rápidas en cirugía plástica: ChatGPT y el colgajo perforante epigástrico inferior profundo. J Clin Med, 13(3), 900. https://doi.org/10.3390/jcm13030900

Eley, C. L., Palaniappan, V., Carter, A., et al. (2024). Ensayo controlado aleatorizado del entrenamiento con auriculares de realidad virtual inmersiva (IVR) de CMR en comparación con el aprendizaje electrónico para la configuración

del robot CMR versius en el quirófano. J Robot Surg, 18(1), 143. https://doi.org/10.1007/s11701-024-01885-y

Hameed, M. S., Kiani, P., Kugamoorthy, P., et al. (2024). Valor educativo de un novedoso dispositivo de telestración para el entrenamiento quirúrgico: un ensayo controlado aleatorizado. Surg Endosc, 38(8), 4633-4640. https://doi.org/10.1007/s00464-024-10972-y

Lim, B., Seth, I., Xie, Y., Kenney, P. S., Cuomo, R., & Rozen, W. M. (2024). Explorando lo desconocido: Evaluación del rendimiento de ChatGPT en el descubrimiento de aspectos novedosos de la cirugía plástica y la identificación de áreas para la innovación futura. Aesthet Plast Surg, 48(13), 2580-2589. https://doi.org/10.1007/s00266-024-03952-z

Møller, L., Olsen, R. G., Jørgensen, L., et al. (2024). Entrenamiento y educación de enfermeras de quirófano en cirugía asistida por robot: una revisión sistemática. Surg Endosc, 38(12), 7024-7036. https://doi.org/10.1007/s00464-024-11335-3

Othman, D., & Kaleem, A. (2024). El papel intraoperatorio de la inteligencia artificial en la cirugía general: una revisión sistemática. Cureus, 16(11), e73006. https://doi.org/10.7759/cureus.73006

Pavone, M., Seeliger, B., Teodorico, E., et al. (2024). Procedimientos quirúrgicos robóticos guiados por ultrasonido: una revisión sistemática. Surg Endosc, 38(5), 2359-2370. https://doi.org/10.1007/s00464-024-10772-4

Pressman, S. M., Borna, S., Gomez-Cabello, C. A., Haider, S. A., Forte, A. J. (2024). AI en Cirugía de Mano: Evaluación de grandes modelos de lenguaje en la clasificación y manejo de lesiones de mano. J Clin Med, 13(10), 2832. https://doi.org/10.3390/jcm13102832

Pressman, S. M., Borna, S., Gomez-Cabello, C. A., Haider, S. A., Haider, C. R., & Forte, A. J. (2024). Aplicaciones clínicas y quirúrgicas de grandes modelos de lenguaje: una revisión sistemática. J Clin Med, 13(11), 3041. https://doi.org/10.3390/jcm13113041

Tian, D., Jiang, S., Zhang, L., Lu, X., & Xu, Y. (2024). El papel de los grandes modelos de lenguaje en el procesamiento de imágenes médicas: una revisión narrativa. Quant Imaging Med Surg, 14(1), 1108-1121. https://doi.org/10.21037/qims-23-892

Wang, L., Wan, Z., Ni, C., et al. (2024). Una revisión sistemática de ChatGPT y otros grandes modelos de lenguaje conversacional en la atención médica. medRxiv. https://doi.org/10.1101/2024.04.26.24306390

Wei, Q., Yao, Z., Cui, Y., et al. (2024). Evaluación de las respuestas médicas generadas por ChatGPT: una revisión sistemática y metaanálisis. J Biomed Inform, 151, 104620. https://doi.org/10.1016/j.jbi.2024.104620

Yilmaz, R., Bakhaidar, M., Alsayegh, A., et al. (2024). Inteligencia artificial multifacética en tiempo real frente a la instrucción en persona en la enseñanza de habilidades técnicas quirúrgicas: un ensayo controlado aleatorizado. Sci Rep, 14(1), 15130. https://doi.org/10.1038/s41598-024-65716-8

Yu, P., Fang, C., Liu, X., et al. (2024). Rendimiento de ChatGPT en el Examen de Posgrado Chino para Medicina Clínica: Estudio de Encuesta. JMIR Med Educ, 10, e48514. https://doi.org/10.2196/48514

Impacto de la tecnología de Big Data en la gestión del conocimiento para programas académicos en modalidad no escolarizada*

*Ma. de Jesús García González***

Resumen

Objetivo. Este trabajo analiza los principales desafíos que enfrentan las instituciones educativas al intentar implementar la tecnología Big Data para fortalecer la Gestión del Conocimiento en programas académicos en modalidad no escolarizada. Problemática. Existe una brecha significativa entre el enorme potencial del Big Data, generado en entornos virtuales, para mejorar la toma de decisiones y las prácticas educativas, y las barreras reales que dificultan su conversión en conocimiento útil y gestionado eficazmente por las instituciones. Supuesto Metodológico. El análisis se basa en el estudio de la literatura académica relevante, extrayendo y relacionando hallazgos sobre Big Data, Gestión del Conocimiento y programas académicos en modalidad no escolarizada para identificar los obstáculos recurrentes. Las aportaciones. Se identifica y categoriza desafíos multifacéticos clave, como son: 1) Tecnológicos y de infraestructura (manejo, integración, herramientas); 2) Calidad, privacidad y ética de los datos (veracidad, seguridad, sesgos); 3) Conversión de datos en conocimiento accionable (interpretación, integración en la práctica, ciclo de Gestión del Conocimiento; y 4) Factores humanos y organizacionales (competencias en datos, cultura institucional, recursos, liderazgo). Se concluye que superar estas barreras requiere un enfoque estratégico, integral y sostenido, abordando tecnología, política, ética y desarrollo de capacidades para materializar los beneficios del

* Línea temática: innovación educativa y tecnología digital.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 25%.

** Doctorado en Ciencias Administrativas, primer semestre, Escuela Superior de Comercio y Administración. Instituto Politécnico Nacional, Unidad Santo Tomás.
mgarciag@ipn.mx

Big Data en la Gestión del Conocimiento del programas académicos en modalidad no escolarizada.

Palabras clave: conocimiento, administración educativa, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Introducción

La revolución digital remodela el panorama del aprendizaje, destacando la modalidad no escolarizada como un elemento clave, apresurado por incidentes como la crisis Covid-19 (Amaya-Amaya et al., 2024). Esta transformación ha producido una cantidad incomparable de información digital derivada de las actividades de enseñanza educativa. En este caso, la tecnología del Big Data impacta por su magnitud, velocidad, diversidad, precisión y valor (los 5 vs), que apuntan a conjuntos de datos grandes e intrincados que requieren herramientas especializadas para su manejo y examen (Meléndez Tamayo y Flores Rivera, 2022). La capacidad de los Big Data en la educación no escolarizada es sustancial, ofreciendo mejorar la gobernanza escolar y burocrática, adaptar viajes de aprendizaje individualizados, logros de alumnos previstos y respaldar las elecciones institucionales más sólidas (LV, 2022). Meléndez Tamayo y Flores Rivera, 2022.CoCoa Guevara et al., 2024).

Paralelamente, la administración del conocimiento (GC) se ha visto reforzado como un componente vital para la progresión y competitividad de las entidades, incluidos los establecimientos de aprendizaje. La GC implica las actividades metódicas de identificar, formular, aprovechar, archivar, diseminar, desplegar y evaluar la sabiduría colectiva, para mejorar la eficacia y fomentar la novedad, lo que permite a las entidades aprovechar los encuentros pasados y adaptarse a las circunstancias cambiantes.

La fusión entre el Big Data y la gestión del conocimiento en la enseñanza no escolarizada desbloquea posibilidades sustanciales. La gran cantidad de información producida por los sistemas de aprendizaje en línea y las plataformas de aprendizaje electrónico puede servir para mejorar los métodos de enseñanza, el desarrollo del plan de estudios, la administración institucional y los planes de asistencia estudiantil. Sin embargo, la realización de este potencial enfrenta numerosos desafíos. El uso del Big Data de manera efectiva no es solo un problema tecnológico. Necesita superar los obstáculos técnicos, procedimientos,

morales, morales, administrativos y humanos para convertir la información en conocimiento para un manejo eficiente de las instituciones educativas.

Este trabajo tiene como objetivo examinar los principales obstáculos que encuentran los establecimientos educativos al intentar adoptar y aplicar metodologías de Big Data para mejorar la gestión del conocimiento en sus programas académicos que se ofrecen en línea. Se analizaron los desafíos relacionados con la infraestructura tecnológica, la integridad de los datos, las consideraciones éticas y la conversión de datos al conocimiento, junto con los aspectos humanos y organizacionales. La conclusión tuvo como objetivo proporcionar una visión integral de los desafíos que obstaculizan el funcionamiento de Big Data como un mecanismo completo para GC en entornos de aprendizaje no escolarizados. La investigación está estructurada en tres secciones: introducción, desarrollo de los desafíos identificados y consideraciones finales.

Desarrollo

La metodología empleada para este trabajo y por el estado inicial de la investigación doctoral fue de revisión bibliográfica en bases de datos como la Web of Science, Scopus y REDALYC. Empleando búsqueda con palabras clave como Gestión del Conocimiento, Big Data y Educación en modalidad no escolarizada, unidas con el operador AND, tanto en inglés como en español, en un período de los últimos cinco años y en material académico de acceso abierto. Lo que arrojó un total de 33 materiales académicos (artículos, libros, capítulos de libros y tesis).

La integración efectiva de la tecnología Big Data como soporte para la Gestión del Conocimiento (GC) en la educación superior no escolarizada se presenta como un proceso complejo, plagado de desafíos interrelacionados que trascienden el ámbito puramente tecnológico.

Desafíos tecnológicos, de infraestructura y gobernanza de datos

La piedra angular de cualquier iniciativa de Big Data reside en la disponibilidad de una infraestructura tecnológica robusta. Muchas instituciones de educación superior (IES) enfrentan dificultades iniciales para establecer esta base. Las plataformas de aprendizaje virtual (LMS) generan vastas cantidades de datos de interacción (Chifla-Villon et al., 2020; Ochoa Guevara et al., 2024), pero la

mera acumulación es insuficiente. Se requiere la captura precisa y granular de interacciones relevantes (clics, tiempo de permanencia, participación en foros, uso de recursos, resultados de evaluaciones) y su almacenamiento estructurado o semiestructurado, lo que exige sistemas escalables y, frecuentemente, costosos. La heterogeneidad de las fuentes de datos, que abarcan sistemas administrativos (SIS), bibliotecas digitales, herramientas colaborativas y redes sociales educativas, complejiza significativamente la consolidación e integración de datos, demandando esfuerzos sustanciales para lograr una visión unificada (Meléndez Tamayo & Flores Rivera, 2022).

El análisis de Big Data supera las capacidades de las bases de datos relacionales y las herramientas tradicionales de Business Intelligence (BI). Se necesitan tecnologías específicas del ecosistema Big Data, como Hadoop y Spark para el procesamiento distribuido, y bases de datos NoSQL para manejar datos no estructurados. Además, se requieren herramientas analíticas sofisticadas que empleen técnicas avanzadas como la Minería de Datos (DM), el Aprendizaje Automático (ML) y la Analítica del Aprendizaje (LA) (Bai, 2022; Lv, 2022; Meléndez Tamayo & Flores Rivera, 2022; Ochoa Guevara et al., 2024). La implementación, configuración y mantenimiento de estas tecnologías, junto con la aplicación experta de algoritmos analíticos, exigen una alta especialización técnica. La escasez o dificultad para retener personal cualificado (científicos e ingenieros de datos) en los equipos de TI educativos tradicionales genera una brecha de capacidad técnica. Esta falta de competencias analíticas, observada también en el profesorado (López-Belmonte et al., 2019), se extiende a otros roles institucionales.

La integración efectiva de datos entre plataformas dispares constituye otro desafío persistente. Obtener una visión holística del estudiante o del proceso educativo implica superar los silos de datos existentes entre los LMS, el SIS, las plataformas de evaluación y las herramientas de recursos humanos (Bai, 2022). La ausencia de estándares de datos educativos ampliamente adoptados y la escasa interoperabilidad entre sistemas dificultan enormemente esta tarea esencial (Wyatt-Smith et al., 2019; Zhao et al., 2024).

La gestión de estos conjuntos de datos voluminosos y sensibles requiere un marco de gobernanza de datos. Esto implica establecer políticas claras sobre la propiedad de los datos, definir roles y permisos de acceso, asegurar el cumplimiento normativo en materia de privacidad y protección de datos, implemen-

tar medidas de seguridad contra accesos no autorizados y garantizar la calidad de los datos (Wyatt-Smith et al., 2019).

Desafíos de calidad de datos, privacidad, ética y sesgos

La calidad y veracidad de los datos son fundamentales. Los datos recopilados en entornos virtuales pueden ser incompletos, inconsistentes o ambiguos. Por ejemplo, los registros de actividad pueden no reflejar el compromiso cognitivo real del estudiante. Asegurar la calidad mediante procesos rigurosos de limpieza y validación es esencial para la fiabilidad de los análisis (Wyatt-Smith et al., 2019).

Las preocupaciones sobre privacidad y vigilancia son primordiales. La recopilación detallada de datos sobre el comportamiento, el rendimiento académico y la información personal sensible plantea serias interrogantes sobre el derecho a la privacidad (Wyatt-Smith et al., 2019). Existe el riesgo de crear una "cultura de la vigilancia". Para mitigar esto, es crucial obtener un consentimiento informado claro, anonimizar los datos siempre que sea posible, limitar la recopilación de datos al mínimo necesario y garantizar la transparencia sobre su uso (Wyatt-Smith et al., 2019).

El uso de algoritmos para análisis predictivo o personalización introduce dilemas éticos complejos. Existe el riesgo de que estos algoritmos, entrenados con datos históricos sesgados, puedan perpetuar o amplificar desigualdades existentes, llevando a decisiones automatizadas discriminatorias (Wyatt-Smith et al., 2019). La opacidad de estos algoritmos dificulta la detección de sesgos y la rendición de cuentas. Es imperativo desarrollar marcos éticos robustos que prioricen la equidad, la justicia, la transparencia y la explicabilidad.

Finalmente, surgen cuestiones sobre la propiedad y comercialización de los datos educativos. Es fundamental definir quién posee los datos y establecer límites estrictos sobre su uso secundario, especialmente con fines comerciales. Existe una tensión entre el uso de datos para mejorar la educación y el riesgo de adoptar modelos de negocio basados en el "capitalismo de vigilancia" (Zuboff, 2019, citado en Wyatt-Smith et al., 2019), lo que requiere proteger los datos educativos como un bien público.

Desafíos en la transformación de datos en conocimiento útil

La interpretación y contextualización de los hallazgos analíticos es un obstáculo significativo. Los patrones identificados por los algoritmos raramente son autoexplicativos y requieren la interpretación de expertos con un profundo conocimiento del contexto pedagógico y sociocultural. La falta de habilidades interpretativas entre educadores y administradores dificulta dar sentido a los resultados analíticos (López-Belmonte et al., 2019; Wyatt-Smith et al., 2019).

La integración en los ciclos de Gestión del Conocimiento. Los resultados del Big Data deben ser sistemáticamente incorporados en los procesos formales e informales de GC (Marchena Sekli & De La Vega, 2021). Esto implica utilizar el nuevo conocimiento para mejorar recursos didácticos, currículos, formación docente y políticas institucionales (Pham et al., 2021). Sin embargo, el intercambio de conocimiento en entornos virtuales enfrenta barreras como la falta de confianza, una cultura no colaborativa y la inadecuación de las herramientas tecnológicas (Zhao et al., 2024). Además, el análisis de datos puede revelar patrones de participación desigual (Serradell-Lopez et al., 2023), complicando la distribución equitativa del conocimiento.

Desafíos humanos, profesionales y organizacionales

Una brecha primordial reside en las competencias analíticas de los docentes y el personal de apoyo. Muchos educadores carecen de la "alfabetización de datos" necesaria para comprender y utilizar eficazmente los datos y las herramientas analíticas (López-Belmonte et al., 2019).

La creciente "datificación" de la educación plantea interrogantes sobre el impacto en la profesionalidad docente. Si bien los datos pueden empoderar a los docentes, existe el riesgo de una estandarización de la enseñanza y una devaluación del juicio pedagógico (Wyatt-Smith et al., 2019).

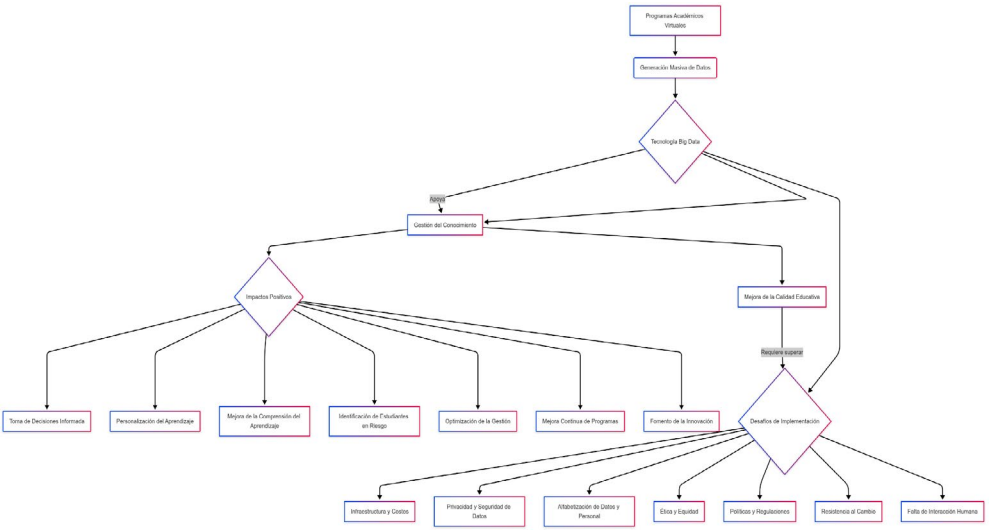
La cultura organizacional y la resistencia al cambio representan barreras formidables. Las IES pueden mostrar inercia frente a la adopción de enfoques basados en datos y la implementación de nuevos procesos de GC (Marchena Sekli & De La Vega, 2021; Zhao et al., 2024).

A nivel individual, factores como la falta de tiempo, la sobrecarga informativa, la falta de motivación, la ausencia de confianza y las dudas sobre la utilidad real de los resultados actúan como barreras adicionales (Zhao et al., 2024).

Finalmente, la superación de todos estos desafíos depende de un liderazgo institucional fuerte y una visión estratégica clara. Los líderes de las IES deben asumir un rol activo en la promoción de la importancia estratégica del Big Data y la GC, asegurar la asignación de recursos, impulsar el desarrollo de políticas adecuadas y liderar el cambio cultural requerido (Marchena Sekli & De La Vega, 2021).

Figura 1

Mapa conceptual del impacto de la tecnología Big data en la gestión del conocimiento para programas académicos en modalidad no escolarizada y sus desafíos de implementación



Consideraciones finales

El examen de vastos conjuntos de datos puede revelar conexiones profundas en metodologías educativas, facilitando la asignación mejorada de recursos (Bai, 2022) .lv, 2022. Meléndez, Tamayo y Flores Rivera, 2022, enfatiza la personalización de la experiencia educativa para mejorar la calidad y la equidad, según lo respaldado por Ochovara, el Goleo, el Goleo, 2024. Las ideas útiles son cruciales para el avance continuo, la creatividad y la predicción de requisitos futuros dentro de los establecimientos académicos (Gairín Sallán et al., 2020).

Sin embargo, se reitera que actualizar este potencial encuentra una amplia gama de obstáculos complejos que se extienden mucho más allá de las barreras

tecnológicas. Estas barreras abarcan el requisito de un marco fuerte, garantía de excelencia, confidencialidad y uso moral de alumnos y educadores (García Tudela, 2023).

Los desafíos humanos y organizacionales también se enfatizan como determinantes críticos. En medio de estos problemas están el déficit actual en las habilidades analíticas de los maestros (López-Belmonte et al., 2019), el posible efecto de datos de datos en los estándares de enseñanza (Wyatt-Smith et al., 2019), La inercia institucional común, la ausencia de un espíritu de los datos de los datos, los desafíos particulares en la transferencia de conocimiento virtual (Zhao et al., 2024).

Para que la educación superior sirva como un catalizador como un GC eficaz en el medio ambiente en la comunidad, es esencial adoptar un enfoque holístico de personas o personas enfocadas. El. Un enfoque holístico considera todo el sistema, incluido el contexto y el impacto en el individuo. Un enfoque centrado, por otro lado, esto requiere compromisos financieros, la solidaridad y la gobernanza, el fortalecimiento de la reforma del fomento de la evaluación del avance de la promoción de la cultura organizacional de la organización.

El programa de capacitación de liderazgo es una iniciativa de mejora de la calidad, de aprendizaje continuo, que busca cultivar una mentalidad de liderazgo que enfatice el valor de cada miembro del equipo.

Referencias

Amaya-Amaya, A., Cantú-Cervantes, D., & Hernández-Almazán, J. A. (2024). Factores que potencializan la educación virtual en una etapa Post-Covid. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2), Article 1. http.//doi.org/10.30827/relieve.v30i2.27503

Araujo Bedoya, G. J., Guerra Delgado, L. R., Bastidas Santana, V. G., Diaz Berruz, C. F., & Planta Ulloa, J. P. (2024). *Educación y tecnología digital*. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https.//doi.org/10.37811/cli.w1041

Asadzadeh, A., Mohammadzadeh, Z., Fathifar, Z., Jahangiri-Mirshekarlou, S., & Rezaei-Hachesu, P. (2022). A framework for information technology-based management against COVID-19 in Iran. *BMC Public Health*, 22, Article 402. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12781-1

Bai, Y. (2022). Innovative Mode of Human Resource Management of University Teachers Based on Intelligent Big Data Analysis. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, Article 7345547. https.//doi.org/10.1155/2022/7345547

Bencsik, A. (2021). The sixth generation of knowledge management - the headway of artificial intelligence. *Journal of International Studies*, 14(2), 84–101. https://doi.org/10.14254/2071-8330.2021/14-2/6

Chifla-Villon, M. R., Villacís-Macías, C. D., & Chifla-Villon, M. P. (2020). El uso de un sistema de gestión de aprendizaje en el modelo educativo medio del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 558-598. https.//doi.org/10.23857/dc.v6i3.1415

Gairín Sallán, J., & Alguacil Mir, L. (Eds.). (2024). *La gestión de la inteligencia artificial en los contextos universitarios iberoamericanos* (Serie Testimonios 2). EDO-Serveis - Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2024/300143/Serie_Testimonios_IA_DEF_21_.pdf

Gairín Sallán, J., Suárez, C. I., & Díaz-Vicario, A. (Eds.). (2020). *La nueva gestión del conocimiento*. Wolters Kluwer. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/123350/1/Pe%CC%81rez-Montoro%20%282008%29%20Gestio%CC%81n%20del%20conocimiento%20en%20las%20organizaciones.pdf

García Tudela, P. A. (2023). *Entornos inteligentes de aprendizaje. modelos, análisis y prospectiva* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/135373/1/Sin_articulos_Garc%C3%ADa-Tudela-Pedro%20Antonio_TD_2023a.cleaned.pdf

Liao, Y. (2023). Effects of Immersive Virtual Reality Technology on Online Learning Outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(13), 62–77. https.//doi.org/10.3991/ijet.v18i13.41201

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Fuentes-Cabrera, A., & Trujillo-Torres, J.-M. (2019). Analytical Competences of Teachers in Big Data in the Era of Digitalized Learning. *Education Sciences*, 9(3), Article 177. https.//doi.org/10.3390/educsci9030177

Lv, Z. (2022). Research on Optimization and Application of University Student Development and Management Strategy Driven by Multidimensional Big Data. *Scientific Programming*, Article 6538069. https.//doi.org/10.1155/2022/6538069

Marchena Sekli, G. F., & De La Vega, I. (2021). Adoption of Big Data Analytics and Its Impact on Organizational Performance in Higher Education Mediated by

Knowledge Management. *Journal of Open Innovation. Technology, Market, and Complexity*, 7(4), Article 221. https.//doi.org/10.3390/joitmc7040221

Meléndez Tamayo, C. F., & Flores Rivera, L. D. (2022). Big Data en la Gestión Académica Administrativa de los Procesos de Formación Continua Virtual. *Enfoques. Revista de Investigación en Ciencias de la Administración*, 6(22), 197-216. https.//doi.org/10.33996/revistaenfoques.v6i22.136

Ochoa Guevara, N. E., Montas Ventura, C. de J., Amaya Becerra, M. N., Lara Saiz, M. I., & Martínez Paredes, O. L. (2024). Analítica del aprendizaje y big data en la transversalidad del curso Algoritmos de programación en plataforma e-learning con estudiantes universitarios. *RHS. Revista Humanismo y Sociedad*, 12(1), Article e7. https.//doi.org/10.22209/rhs.v12n1a07

Pham, N. T., Do, A. D., Nguyen, Q. V., Ta, V. L., Dao, T. T. B., Ha, D. L., & Hoang, X. T. (2021). Research on Knowledge Management Models at Universities Using Fuzzy Analytic Hierarchy Process (FAHP). *Sustainability*, 13(2), Article 809. https.//doi.org/10.3390/su13020809

Serradell-Lopez, E., Lara-Navarra, P., & Martínez-Martínez, S. (2023). The Pareto Principle in virtual communities of learning. *Computers in Human Behavior*, 138, Article 107444. https.//doi.org/10.1016/j.chb.2022.107444

Wyatt-Smith, C., Lingard, B., & Heck, E. (2019). *Digital learning assessments and big data. Implications for teacher professionalism* (Education Research and Foresight Working Paper No. 25). UNESCO. https.//unesdoc.unesco.org/ark./48223/pf0000370940

Zhao, G. Y., Tu, C. Z., & Adkins, J. (2024). Challenges and Practices of Knowledge Sharing in E-learning. A Systematic Literature Review. *Information Systems Education Journal (ISEDJ)*, 22(4). https.//doi.org/10.62273/KBZV4159

Uso de la Inteligencia Artificial Generativa como recurso para mejorar la práctica reflexiva en docentes de educación básica primaria*

*María Rebeca Huerta Cruz***

Resumen

La presente investigación analiza el potencial de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) como recurso para fortalecer la práctica reflexiva en docentes de educación básica primaria. El estudio se desarrolla con maestras y maestros de primero a cuarto grado de una institución privada en Pachuca de Soto, Hidalgo, adscritos a las fases 3 y 4 de la Nueva Escuela Mexicana. El objetivo principal es identificar los niveles de reflexión docente, a partir de la escala de Larrivee (2008), y analizar el impacto de la IAG para fortalecer la práctica reflexiva docente. El referente teórico articula el constructivismo social de Vygotsky, la práctica reflexiva de Schön, la teoría de la actividad de Leontiev y el conectivismo de Siemens, lo que permite integrar perspectivas que reconocen el papel de los entornos digitales en los procesos de aprendizaje. La investigación se sustenta en el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción. Para la recolección de datos se ha diseñado un cuestionario mixto validado por expertos mediante la V de Aiken, y se contempla la aplicación de entrevistas semiestructuradas a un grupo focal. Con base en los resultados, se proyecta el desarrollo de un taller de formación docente centrado en la creación y uso de chatbots como herramienta para fomentar la autorreflexión pedagógica. Este estudio aporta a la innovación educativa desde una perspectiva crítica, alineada a los principios de la Nueva Escuela Mexicana y al objetivo 4 de la Agenda 2030 para una educación de calidad.

Palabras clave: práctica reflexiva, inteligencia artificial, competencias digitales, educación básica.

* Línea temática: innovación educativa y tecnología digital.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

** Maestría en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
hu307236@uaeh.edu.mx

Introducción

El acelerado avance tecnológico ha transformado los escenarios educativos contemporáneos, lo que implica nuevas demandas formativas tanto para maestras y maestros como para los alumnos. En este contexto, la práctica reflexiva se ha consolidado como una competencia fundamental para el desarrollo profesional docente, al permitir analizar críticamente la propia experiencia educativa y tomar decisiones pedagógicas más conscientes y fundamentadas. No obstante, su implementación enfrenta desafíos importantes como la falta de tiempo, el uso limitado de estrategias metodológicas innovadoras y la resistencia a romper con prácticas tradicionales.

En el contexto específico de la educación básica primaria en México, bajo el marco de la Nueva Escuela Mexicana, resulta esencial repensar y actualizar los procesos de formación continua de los maestros y maestras desde una perspectiva crítica e innovadora. En este sentido, la revisión del estado del conocimiento evidencia un vacío importante en la producción científica sobre la práctica reflexiva en este nivel educativo, pues la mayoría de las investigaciones existentes se han centrado en docentes en formación inicial o en educación superior, lo cual justifica la relevancia del presente estudio.

Frente a esta problemática, la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) emerge como una tecnología prometedora con potencial para optimizar y fortalecer los procesos de reflexión docente. Estas herramientas permiten ofrecer retroalimentación inmediata, facilitar análisis detallados de las experiencias en aula, fomentar la autoevaluación crítica y, por ende, favorecer la mejora continua de las prácticas educativas. En este contexto, surge la pregunta central de esta investigación: ¿De qué manera incorporar herramientas de Inteligencia Artificial Generativa para mejorar la práctica reflexiva en docentes de educación básica primaria?

El objetivo general de este trabajo es analizar la incorporación de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa como recurso innovador para fortalecer la práctica reflexiva en docentes de educación básica primaria de una institución privada en Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Se asume como supuesto de investigación que la incorporación sistemática de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa puede contribuir significativamente a elevar los niveles de reflexión docente, favoreciendo así la mejora continua en la calidad de los procesos educativos.

A continuación, se presenta el marco teórico que fundamenta esta investigación, seguido por el desarrollo metodológico, basado en un enfoque cualitativo desde el paradigma socio-crítico y utilizando un diseño de investigación-acción. Finalmente, se detallan los procedimientos de recolección y análisis de datos, así como la propuesta de intervención educativa mediante un taller de formación en creación y uso de chatbots para la reflexión docente.

Desarrollo

La práctica reflexiva docente, como lo menciona Domingo (2021) es una opción innovadora para cualquier docente que pretenda mejorar su actividad, donde puede interactuar los conocimientos teóricos con los prácticos de manera significativa; sin embargo, en la actualidad hay una revolución tecnológica que provoca que la educación esté en constante evolución y donde las herramientas de IA están emergiendo como un recurso para transformar las dinámicas y abrir nuevas posibilidades para fortalecer los procesos reflexivos de autoevaluación y brindar alternativas para ejecutar estrategias durante y después de las prácticas educativas, de manera relevante.

El constructo que da sustento teórico a este trabajo, se basa en su primera parte, en las teorías educativas que articulan con la práctica reflexiva docente y el uso de Inteligencia Artificial; desde la teoría del constructivismo social de Vygotsky (1978) que da sentido a la reflexión docente, y converge con la teoría de Schön (1983), de ésta se derivan principios importantes como la teoría de la actividad, que surge como un enfoque psicológico del constructivismo donde analiza cómo los individuos interactúan con el entorno a través de actividades dirigidas a un objetivo, y que Tancara (2009) argumenta que el sujeto es representado por el docente, la actividad es la práctica reflexiva y el objetivo es que dicha actividad transforme el pensamiento del sujeto para facilitar el desarrollo de su proceso y, finalmente, se sustenta con la teoría del conectivismo. Esta última surge principalmente por la intervención del uso de herramientas digitales, siguiendo a Siemens (2004), quien orienta a comprender que las decisiones están basadas en principios que se transforman rápidamente y el aprendizaje reside en dispositivos no humanos.

Se continúa con los fundamentos de la práctica reflexiva en la educación, desde los teóricos como Schön (1983) que se basó en las ideas de Dewey (1933) y los procesos reflexivos que tiene el ser humano expandiendo los conceptos de

la reflexión en y sobre la acción docente; así es como Anijovich, et al (2007) mencionan que el objetivo de la práctica reflexiva es lograr interconectar distintos conocimientos que se adquieren de manera teórica como en la propia experiencia práctica y se convierte en un proceso sistemático de mejora continua educativa; en este contexto se analizan los diferentes modelos reflexivos que se han utilizado en los trabajos de investigación, para así poder determinar que el modelo R5 que menciona Domingo (2021) es el que da sustento a esta investigación, puesto que fundamenta la experiencia con la teoría de manera más profunda y que se logra vincular con el contexto de la Nueva Escuela Mexicana que busca transformar el sistema educativo para dar respuesta a las necesidades del siglo XXI, donde el docente es parte clave para lograrlo.

En continuidad con la fundamentación teórica, se aborda la tecnología en el ámbito educativo con enfoque en la IA, la cual puede transformar la enseñanza, considerando que su implementación debe ser cuidadosa para garantizar la privacidad, ética y equidad del docente, si bien las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se involucraron en el ámbito educativo desde hace ya varias décadas, hoy han trascendido a sistemas más complejos como las herramientas con IA (Huerta-Presa y Zavala-Ramírez, 2023).

Dichas herramientas fomentan la interacción de las tecnologías con los humanos, por lo que en el ámbito educativo es imprescindible y relevante comprender dichas interacciones (Pinagorte, et. al, 2024). Sin embargo, la UNESCO (2019) afirma que su implementación debe ser controlada y centrada por personas, buscar la interacción y colaboración entre docentes y estudiantes como pieza primordial y no ser reemplazados por máquinas. En específico dentro de esta investigación se enfoca en el uso de agentes de software inteligentes generativos, conocidos como chatbots, que como menciona Moreno (2019) son herramientas que pueden generar conversaciones para evaluaciones adaptativas y automáticas que pueden servir de apoyo a los docentes para construir modelos predictivos para dar respuesta y retroalimentación constante. Por lo tanto, todo este sustento teórico otorga a la investigación la pertinencia en temas actuales educativos y abona a la línea temática de innovación educativa y tecnología digital.

Para el marco metodológico, el trabajo se sustenta en el paradigma socio – crítico, donde el problema de investigación se construye a partir de situaciones reales y busca transformar la realidad (Schuster, et. al 2013), con enfoque de corte cualitativo de alcance exploratorio que pretende dar una visión general

del objeto de estudio sobre el tema de las herramientas de IA en la práctica reflexiva docente con un método inductivo que son procesos para razonar de lo individual a lo general (Ortiz y García, 2005); el diseño es no experimental de investigación acción, que propone el desarrollo de conocimientos científicos para dar respuesta a las demandas sobre los sujetos investigados (Schuster, et. al 2013). La población son docentes de educación privada de la fase 3 y 4 de la Nueva Escuela Mexicana, que pertenecen a los grados de primero, segundo, tercero y cuarto de primaria, con un muestreo dirigido de forma opinático, en una institución privada ubicada en la ciudad de Pachuca de Soto, estado de Hidalgo, con los criterios de inclusión se consideran a las maestras y maestros que estén frente a grupo actualmente y tengan más de 5 años de experiencia, tomando en cuenta a seis como unidades de análisis.

La ruta metodológica inicia con la técnica de encuesta y el instrumento de cuestionario de tipo mixto. En este instrumento se plantean claramente los objetivos, se definen las variables, sus indicadores y preguntas correspondientes, seguido por un proceso de validación por expertos y evaluación de confiabilidad mediante la V de Aiken. Posteriormente, se realiza la aplicación del cuestionario y, a partir del análisis de los resultados obtenidos, se propone llevar a cabo una entrevista semiestructurada con un grupo focal. Con base en ambas etapas, se formula el supuesto para el diseño de un taller orientado a la creación y uso de chatbots que impulsen la práctica reflexiva docente. El cuestionario diagnóstico está estructurado en congruencia con los objetivos generales y específicos planteados, lo cual se detalla en la Tabla 1.

A partir del análisis de la Tabla 1, se destaca la importancia de abordar integralmente la práctica reflexiva docente, en donde se consideran no solo los procesos metodológicos implementados desde la perspectiva de la Nueva Escuela Mexicana, sino también los diferentes niveles reflexivos que manifiestan las maestras y los maestros. Resulta esencial explorar cómo las herramientas tecnológicas, de manera particular las relacionadas con la Inteligencia Artificial Generativa, están siendo incorporadas en las prácticas docentes actuales. Esto permitirá comprender no solamente el grado de conocimiento y aplicación efectiva que tienen los docentes sobre estas herramientas, sino también identificar posibles áreas de oportunidad para su formación y desarrollo profesional, en aras de contribuir a una educación más innovadora y adaptada a las exigencias del contexto contemporáneo.

Tabla 1

Instrumento diagnóstico

Objetivo específico	Participantes	Instrumento	Objetivo
1. Identificar la metodología que utilizan los docentes de educación básica inicial para desarrollar la práctica reflexiva desde el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. 2. Comprender los procesos y niveles reflexivos de los docentes de educación básica inicial desde el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. 3. Indagar el uso de herramientas de inteligencia artificial generativas en docentes de educación básica inicial para mejorar su práctica reflexiva.	Maestras y maestros de la fase 3 y 4 que trabajan en una institución privada del Estado de Hidalgo.	Cuestionario tipo mixto	Analizar e identificar el nivel reflexivo que tienen los docentes de educación básica, así como identificar el conocimiento que se tiene sobre las herramientas de IAG.

De acuerdo con los objetivos establecidos y la planeación detallada del instrumento diagnóstico, se determinaron dos variables centrales para la investigación: la "Reflexión docente" y el "Uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa". Cada una de estas variables fue operacionalizada a través de categorías específicas, orientadas a capturar información precisa y relevante sobre la realidad educativa que se estudia.

Tabla 2

Variables y sus categorías

Variable	Categoría de análisis			
Aspecto	Nivel Pre reflexivo	Nivel Reflexivo Superficial	Nivel Reflexivo Pedagógico	Nivel Reflexivo Crítico
Reflexión docente	Identificar la reflexión inicial que tiene el docente de manera instintiva sin hacer consciencia de su actuar.	Analizar el proceso reflexivo del docente que se centra más en las metodologías y estrategias que en el aprendizaje	Identificar el proceso reflexivo del docente centrado en los objetivos de enseñanza, vinculado con teorías y enfoques y su coherencia.	Analizar la reflexión docente que se centra en aspectos éticos, morales, teóricos y que están vinculados a lo que ocurre dentro del aula.
Uso de herramientas con IAG		Exploración		Integración
		Identifica herramientas de IA como apoyo a las prácticas reflexivas.		Utiliza las herramientas de IA como parte de sus prácticas docentes que favorecen a la reflexión.

Al analizar las variables y categorías de análisis relacionadas con la reflexión docente y el uso de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa, se hace evidente una transición significativa en el nivel de consciencia y criticidad que pueden alcanzar las maestras y los maestros en su práctica educativa. El

paso desde un nivel pre reflexivo, caracterizado por acciones instintivas y poco analizadas, hasta una reflexión crítica, centrada en aspectos éticos, morales y teóricos vinculados con la realidad del aula, implica no solo un crecimiento profesional individual, sino también un impacto positivo en la calidad educativa. La incorporación progresiva de herramientas tecnológicas, especialmente las relacionadas con la Inteligencia Artificial Generativa, podría facilitar esta evolución reflexiva, ofreciendo soporte inmediato y sistemático a los procesos de autoevaluación y mejora continua. Así, se resalta la importancia de explorar e integrar estas herramientas digitales como componentes clave en el desarrollo docente, potenciando una reflexión pedagógica consciente, fundamentada y adaptada a las exigencias educativas actuales.

A continuación, se procede a la operacionalización del instrumento, fase en la cual se definen claramente las dimensiones, los indicadores específicos y los ítems que permitirán medir cada una de las variables estudiadas. Esta información, sintetizada en la Tabla 3 denominada Tabla de Fundamentación, constituye una guía metodológica precisa que asegura coherencia interna, validez y confiabilidad en la obtención y análisis de los datos, fundamentales para alcanzar los objetivos planteados en esta investigación educativa.

Tabla 3

Tabla de fundamentación

Variable Categoría	Dimensión	Indicador	Ítems
Información general	Datos Generales	Datos generales y experiencia	Edad: Género: Escolaridad: Escuela donde imparte clases: Turno: Grado en el que imparte clase: Años impartiendo clase:
Reflexión docente	Nivel Pre reflexivo	Identificar la reflexión inicial que tiene el docente de manera instintiva sin hacer consciencia de su actuar.	1 al 5
	Reflexión superficial	Analizar el proceso reflexivo del docente que se centra más en las metodologías y estrategias que en el aprendizaje	6 al 10

Variable Categoría	Dimensión	Indicador	Ítems
	Reflexión pedagógica	Identificar el proceso reflexivo del docente centrado en los objetivos de enseñanza, vinculado con teorías y enfoques y su coherencia.	11 al 15
	Reflexión crítica	Analizar la reflexión docente que se centra en aspectos éticos, morales, teóricos y que están vinculados a lo que ocurre dentro del aula.	16 al 20
Uso de herramientas con IAG	Exploración	Identifica herramientas de IA como apoyo a las prácticas reflexivas.	21 a 22
	Integración	Utiliza las herramientas de IA como parte de sus prácticas docentes que favorecen a la reflexión.	23 a 24

Al revisar la Tabla 3 de fundamentación, se observa una estructuración rigurosa que permite profundizar en aspectos clave del perfil docente y sus niveles reflexivos en interacción con herramientas digitales avanzadas. Destaca la importancia otorgada tanto a los datos generales y experiencia docente, que proporcionan un contexto esencial, como a las distintas etapas reflexivas que van desde lo instintivo hasta una reflexión crítica sustentada en teorías educativas y principios éticos. Además, la exploración e integración efectiva de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa resalta la relevancia actual de incorporar tecnologías emergentes como elemento transformador en la mejora continua de la práctica pedagógica.

Consideraciones finales

Hasta el momento, los hallazgos presentan la importancia de la práctica reflexiva docente en la educación básica primaria para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y cumplir tanto con los objetivos nacionales de la Nueva Escuela Mexicana y los de la Agenda 2030, en un panorama global, donde es inminente e innovador el uso de herramientas de Inteligencia Artificial que influye en la manera en como los docentes pueden profundizar en sus prácticas, además de fortalecer sus competencias digitales y tener un mayor impacto en la toma de decisiones que vayan en congruencia a las demandas educativas del siglo XXI. En las siguientes fases de esta investigación se abordarán los resultados de la entrevista semiestructurada del grupo focal para evaluar el impacto con mayor precisión.

Referencias

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2007). Formar docentes reflexivos: Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, *5*(9), 235-249.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Heath & Co Publishers.

Domingo, A., (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima, (34), 1-21. https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Huerta-Presa, S., & Zavala-Ramírez, J. R. (2023). La Inteligencia Artificial y el Contexto de la Docencia en México. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *16*(1), 49-56.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' levels of reflective practice. Reflective Practice, 9(3), 341-360.

Moreno, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, *7*(14), 260-270. doi: https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s/f). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.* https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Beijing consensus on artificial intelligence and education. In *International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

Ortiz, F. y García, M. (2005). Metodología de la investigación: El proceso y sus técnicas. México: Limusa.

Pinargote, M. A., Solorzano, C. V., Ruilova, N. A., & Bulgarín, R. M. (2024). Inteligencia artificial en el contexto de la formación docente. *RECIAMUC*, *7*(4), 153-161. https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(4).oct.2023.153-161

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La inves-

tigación educativa. *Revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias y tecnología*, *4*(2), 109-139.

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.

Tancara, C. (2009). Modelo de formación docente basado en la teoría de la actividad. *Estudios Bolivianos*, 287.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge. MA: Harvard University Press

Lectura digital en jóvenes de secundaria, en el contexto de las tertulias literarias*

*Diana Itzel Cruz López***

Resumen

La lectura digital ha transformado la manera en que los jóvenes de educación secundaria interactúan con los textos, modificando así sus prácticas lectoras y los significados que le atribuyen. Esta investigación, de carácter cualitativo y con un enfoque etnográfico, analiza las estudiantes experimentan la lectura digital en el marco de Estrategia de "Tertulias Literarias" implementada de manera oficial en el Estado de México y qué significados construyen en torno a ella, entendiendo a la lectura como una práctica social donde el lector puede construirse a través de la interacción con los textos. A partir del trabajo de campo, los primeros hallazgos sugieren que, si bien el acceso a los textos digitales es inmediato y flexible, la lectura en estos formatos enfrenta obstáculos como la dispersión de la atención y la percepción de menor valor en comparación con los textos impresos. La coexistencia de ambos formatos no ha sido un proceso armónico, sino una reconfiguración en las formas de interacción con los textos y los procesos de comprensión lectora. Se concluye que, si bien la lectura forma parte del entorno cotidiano de los estudiantes, su integración en el entorno escolar sigue siendo limitada, además de ser vinculada a contenido fragmentado como redes sociales y no tanto a lectura profunda, la incorporación de estrategias pedagógicas que reconozcan las particularidades de la lectura digital puede fortalecer la comprensión y apropiación de la cultura escrita en entornos educativos.

Palabras clave: lectura digital, tertulias literarias, educación secundaria, literacidad, artefactos culturales.

* Línea temática: saberes digitales de docentes y estudiantes.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
catnip.diana@gmail.com

Introducción

Este estudio indaga sobre los significados que asignan los jóvenes de secundaria a la lectura digital, en el margen de las prácticas sociales en la estrategia de Tertulias Literarias desarrollada en el Estado de México. A partir de este interés, se busca responder la siguiente pregunta: ¿Qué significados atribuyen los estudiantes a la lectura digital mediante artefactos culturales dentro de la estrategia de Tertulias Literarias? A partir de lo señalado el presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer un avance investigación que permita visibilizar los avances preliminares, así como presentar el objetivo general que se centra en analizar los significados que los jóvenes de secundaria atribuyen a sus prácticas de lectura digital en relación con el programa de tertulias literarias.

El supuesto de la investigación es que la lectura digital no solo amplía el acceso a la información, sino que también transforma la manera en que los estudiantes construyen significados y se relacionan con la cultura escrita. A partir de esto, se asume que las tertulias literarias pueden servir como un puente entre la lectura escolar y los artefactos digitales, favoreciendo prácticas lectoras más cercanas a la experiencia cotidiana de los estudiantes, a pesar de las barreras institucionales y pedagógicas que limitan su integración en el currículo escolar.

El presente trabajo busca no solo comprender estos fenómenos, sino también contribuir al diseño de estrategias educativas que potencien el uso de la lectura digital en espacios de formación, como las tertulias literarias, promoviendo así una educación más acorde con los entornos digitales actuales.

Problemática

En el contexto actual, la introducción de dispositivos digitales ha reconfigurado las formas en que los adolescentes acceden, interpretan y se apropian de los textos. Sin embargo, esta transición no está exenta de desafíos, especialmente en el ámbito educativo, donde la integración de prácticas digitales aún enfrenta limitaciones.

La Estrategia Nacional de Lectura (ENL) implementada en México desde el 2019, propone una transformación hacia una concepción sociocultural de la lectura, con este propósito, en el ámbito educativo fueron implementadas las Tertulias Literarias en el Estado de Mexico dentro del programa "Estrategia para la Transformación y Mejora de la Educación en el Estado de México." Esta

propuesta surge en el año 2020 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua (MEJOREDU), con el propósito de crear espacios compartidos de lectura que enriquezcan la imaginación y el pensamiento de los estudiantes.

Una característica significativa de esta implementación fue que las lecturas estaban preseleccionadas y disponibles únicamente en formato digital a través de un catálogo distribuido por plataformas en línea. Este cambio no solo representaba una transición en el formato del material leído, sino que también plantea interrogantes sobre el significado de la lectura y la experiencia misma de leer en el contexto digital. Mientras algunos se sumergen completamente en la lectura, otros se dejan distraer por las redes sociales y aplicaciones, interrumpiendo constantemente su proceso. El celular, cargado de notificaciones e interacciones, se erige como una barrera frente a la concentración plena que requiere la lectura profunda. Este fenómeno genera preguntas sobre la naturaleza de la lectura en dos formatos diferentes: impreso y digital, ¿le dan los estudiantes la misma importancia a la lectura digital que a la impresa? La digitalización, aunque facilita el acceso, puede llevar a la lectura digital a ser vista como menos valiosa que la tradicional.

Estado de la cuestión

El estudio de la lectura ha sido abordado desde diversas disciplinas, como la psicología, sociología y educación. En el ámbito educativo, las investigaciones tradicionales han enfatizado una visión cognitiva de la lectura, centrada en habilidades individuales de comprensión. Sin embargo, enfoques más recientes han subrayado el carácter social y cultural de la lectura, reconociendo su interacción con los contextos y las herramientas disponibles, así como las transformaciones producidas por la digitalización. Por lo anterior se presentan los antecedentes más pertinentes para esta investigación.

La lectura digital ha sido objeto de numerosas investigaciones que analizan sus efectos en la atención, comprensión y el formato de los textos. En este contexto, la investigación de Sanhueza Salazar y Valdivia Guzmán (2021) demuestra que el uso de herramientas digitales puede mejorar las competencias tecnológicas y de literacidad digital, preparándolos de manera crítica. Por otra parte, Dussel (2011) menciona la existencia de una brecha entre las escuelas y el avance tecnológico, argumentando la necesidad de trabajar en la formación docente para desarrollar prácticas que permitan el uso significativo de medios

digitales. Casillas Padilla (2022) establece como la incorporación de las TIC en la enseñanza ha reconfigurado las relaciones de estudiantes y profesores, individuos y colectivos con discursos orales y escritos; y finalmente la enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, Guerra Meza (2022) señala un cambio frente al acceso inmediato a la información digital, puntualizando un rezago en el desarrollo de habilidades críticas para la lectura, y análisis de la información en internet.

Desarrollo

Enfoque teórico

El estudio de la lectura en el entorno digital requiere una aproximación conceptual que permita comprender las transformaciones en las prácticas lectoras y en la construcción del sentido.

La lectura, en este estudio, se abordará desde una perspectiva social, entendida como un proceso dinámico de interacción con los textos y construcción del lector. De manera similar, Petit (1999) sostiene que la lectura es un medio para construir identidad, reflexionar sobre la propia experiencia y dar forma a deseos y emociones (p. 81). Así que la lectura es una práctica social que se transforma según los modos de conocimiento y condiciones culturales en las que ocurre. En este sentido la literacidad amplía la comprensión tradicional de la lectura y la escritura al situarlas como prácticas sociales situadas, Street, Barton y Hamilton (2004) enfatizan que la literacidad está inmersa en relaciones sociales y procesos culturales, "la literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto" (2004, p. 109). Desde esta lógica, la manera en que una persona lee está influida por su entorno, recursos y normas socioculturales que regulan la producción de textos.

La transformación de los soportes de lectura intensifica estos procesos de cambio. Chartier (2000) advierte que la coexistencia entre el libro impreso y el digital no es pacífica, pues supone una reconfiguración en la producción, el soporte y las formas de leer. La lectura digital ha generado nuevas formas de acceso a la cultura escrita, lo que modifica no solo los hábitos lectores, sino también los significados atribuidos a la lectura. La introducción de la tecnología afecta según Ramírez Leyva (2008) afecta las prácticas de lectura al transformar los

contextos ideológicos, socioeconómicos y educativos, dando lugar a una hibridación entre los modos de lectura tradicionales y digitales. Sin embargo, este cambio no está exento de tensiones, Rodolfo Castro (2019) argumenta que los lectores digitales, en comparación con los tradicionales, desarrollan habilidades de comprensión, abstracción y pensamiento crítico de manera distinta, lo que genera interrogantes sobre los efectos de estos nuevos formatos en la construcción del conocimiento. En este contexto, la lectura y la literacidad se presentan como procesos en constante transformación.

Juventud y artefactos culturales

La juventud no es una categoría homogénea, sino una construcción social influida por factores económicos, educativos y de acceso a redes. García Canclini (2012) destaca que existen diversas formas de ser joven, determinadas por las desigualdades estructurales (p. 7). En este contexto, los artefactos culturales, definidos por Winocur (2009) como herramientas tecnológicas empleadas en prácticas letradas digitales, median las interacciones lectoras y transforman la manera en que los jóvenes interpretan y comparten significados en entornos digitales.

Significado

El significado no es inherente a las experiencias, sino que se construye a través de la reflexión y la interacción con estructuras socioculturales. Como señala Schutz (1974), "el significado es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de conciencia que ya ha pasado" (p. 99). Desde esta perspectiva, el significado emerge en la intersección entre subjetividad y contexto social.

Metodología

Dado que el propósito de esta investigación es analizar el significado que los participantes atribuyen a la lectura digital en un contexto social, cultural y comunitario, se pretende adoptar una metodología cualitativa. Como señalan Taylor y Bogdan (1987), este enfoque permite obtener datos descriptivos a partir de las palabras y comportamientos de los sujetos en su entorno (p. 20). Desde

esta perspectiva, se busca comprender cómo los individuos construyen significados a partir de sus experiencias e interacciones cotidianas.

Se retoman elementos del enfoque etnográfico, Rockwell (2009) destaca que la etnografía no solo documenta realidades sociales, sino que integra el conocimiento local en su análisis (p. 25). Esta flexibilidad metodológica es clave para estudiar fenómenos emergentes como la lectura digital, en la que los jóvenes interactúan con textos en entornos dinámicos y mediados por la tecnología. Dentro del ámbito educativo, la etnografía permite no solo describir prácticas escolares, sino analizar la manera en que los sujetos construyen significados e identidades en relación con la cultura escrita digital, Bertely (2000) propone la triangulación de tres dimensiones:

1. Categorías sociales: diversidad de acciones y orientaciones en el contexto educativo.
2. Categorías del intérprete: construcción teórica que sustenta la interpretación de la realidad.
3. Categorías teóricas: integración de enfoques como la fenomenología social, el interaccionismo simbólico y la teoría crítica para comprender la complejidad cultural y social del fenómeno estudiado.

Desde esta perspectiva metodológica, los primeros resultados permiten analizar la relación entre prácticas sociales de lectura digital en jóvenes de secundaria y el enfoque teórico asumido en la investigación. En particular permiten analizar la relación entre las prácticas sociales de lectura digital en adolescentes de secundaria y el marco teórico-metodológico asumido en la investigación. La postura teórica se fundamenta en la idea de la lectura como una práctica social (Barton & Hamilton, 1998), en la que los significados se construyen dentro de comunidades y contextos específicos. En este sentido, los hallazgos evidencian cómo la digitalización y el acceso a dispositivos móviles configuran nuevas dinámicas de lectura que no siempre se alinean con las prácticas escolares tradicionales.

El estudio de campo, iniciado en diciembre de 2024, se desarrolló en una escuela secundaria del centro de Toluca. Los datos obtenidos a partir del cuestionario aplicado a estudiantes muestran que el acceso a la tecnología es prácticamente universal, un 96.7% de los participantes poseen un teléfono celular y lo utilizan como principal medio de conexión a internet. Confirmando la rele-

vancia de los dispositivos móviles como artefactos culturales en la cotidianidad de los jóvenes, alineándose con las perspectivas de Winocur (2009) sobre el uso de la tecnología como herramienta de inclusión simbólica y social.

En términos de lectura digital, los resultados reflejan predominio del consumo de contenido breve y fragmentado en redes sociales (61.7%), con una presencia significativamente menor de libros electrónicos (21.7%) y artículos académicos (21.1%). Sugiriendo que la lectura en entornos digitales está más vinculada al entretenimiento y la inmediatez que a la profundización en textos extensos, coincidiendo con Castro (2008) sobre la tendencia de la tecnología a ofrecer soluciones rápidas, menguando la profundidad en procesos lectores.

Por otro lado, el cuestionario permitió identificar una limitada integración de la lectura digital en las tertulias literarias, donde el formato impreso sigue siendo predominante. Aunque los estudiantes expresan una preferencia por modelos de lectura más flexibles, 76.7% considera que combinar lo digital con lo impreso enriquecería la experiencia, la participación en estas actividades es baja: el 38.7% casi nunca participa y solo el 1.7% lo hace siempre. Además, el desconocimiento del concepto de tertulia literaria sugiere que esta actividad no ha logrado consolidarse como una práctica social significativa.

Consideraciones finales

Desde los referentes teórico-metodológicos de la investigación, estos hallazgos plantean interrogantes sobre cómo las prácticas de lectura digital pueden ser comprendidas más allá del acceso tecnológico, atendiendo los significados que los estudiantes les atribuyen. Como señala Schutz (1962), la construcción de significados es un proceso intersubjetivo que depende de las experiencias y contextos de los individuos.

En síntesis, los hallazgos obtenidos hasta el momento sugieren que esta práctica forma parte del entorno cotidiano de los estudiantes, pero su integración en el ámbito escolar sigue siendo limitada debido a una brecha entre los usos que los jóvenes le dan, las expectativas institucionales y la resistencia por parte de los docentes. Esto plantea reconsiderar las estrategias pedagógicas para fomentar prácticas de lectura que no solo respondan a los hábitos digitales de los jóvenes, sino que promuevan la profundización y el desarrollo de habilidades lectoras críticas.

Referencias

Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu.

Castro, R. (n.d.). Que se mueran los libros. Una mirada crítica a un mundo de lecturas virtuales. En E. M. Ramírez Leyva (Comp.), *Tercer seminario lectura: Pasado, presente y futuro* (pp. 169-182).

Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender* (pp. 23-42). Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España.

Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* (1a ed.). Santillana.

Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M., & Losada, D. (2023). Estudio longitudinal del impacto de las tertulias dialógicas y grupos interactivos en el desarrollo de la motivación lectora. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 21*(4), 5-23. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.001

Guerra, P. R. (2022). Análisis de la enseñanza de la lectura crítica en la educación secundaria en Colombia y la necesidad de nuevas formas de intervenciones didácticas para su abordaje. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad, 10*(2), e8/1-e8/11. https://doi.org/10.22209/rhs.v10n2a08

Jiménez-Vásquez, M. S. (2015). El objeto de estudio y el estado del arte: Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En A. Díaz-Barriga & A. B. Luna Miranda (Coords.), *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 69-108).

López-Bonilla, G., & Pérez-Fragoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En A. Carrasco Altamirano & G. López-Bonilla (Eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-30). Consejo Puebla de Lectura AC; Fundación SM de Ediciones México.

Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Revista Ocnos*, (11), 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01

Marín, J. G. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa, 28*(1), 51-72. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598

MEJOREDU. (2020). *Orientaciones didácticas*. https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/folleto/hagamos-comunidad-tertulias-literarias

Orozco, B. (2016). Problematización en investigación socioeducativa. En *Investigación educativa: Huellas metodológicas* (pp. 95-120). Juan Pablos Editor.

Petit, M. (2001). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica.

Ramírez, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM*. http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/16961/51471

Ramírez , E. M. (n.d.). Extinción y transfiguración del lector. En E. M. Ramírez Leyva (Comp.), *Tercer seminario lectura: Pasado, presente y futuro* (pp. 79-110).

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sandoval, D. A., & Zanotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*(58), e1312. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008

Sánchez, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos, 61*, 64-78.

Sanhueza, N., & Valdivia Guzmán, J. (2022). Secuencia didáctica que incorpora el uso de Inteligencia Artificial para evidenciar habilidades de literacidad digital en estudiantes de secundaria. En *Actas del Congreso Internacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías* (pp. 165-173).

Schutz, A. (1974). *Fenomenología del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*.

SEP, Secretaría de Educación Pública. (2019). *Líneas estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa*. Secretaría de Educación Pública.

Subsecretaría de Educación Básica. (2024). *Ruta crítica tertulias literarias*. Gobierno del Estado de México.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*.

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Siglo XXI y Universidad Autónoma Metropoli-

tana, Unidad Iztapalapa. https://metodouno.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/winocur-robinson-crusoe-ya-tiene-celular-copia.pdf

Gamificación como herramienta para fortalecer la comprensión lectora de alumnos en nivel básico[*]

Dulce Aline García Vidal[**] *y Alejandro Servín Gómez*[***]

Resumen

Reconociendo la lectura como un pilar fundamental del aprendizaje, esta investigación describe la aplicación de la gamificación como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en la educación básica, el estudio aborda los desafíos que enfrentan los docentes al fomentar la motivación y la participación activa de los estudiantes. A través de mecánicas de juego como recompensas, misiones y desafíos progresivos, se busca transformar la experiencia lectora en una actividad más dinámica, atractiva e inmersiva.

La metodología empleada se sustenta en un enfoque cualitativo. En una primera etapa, se aplica una evaluación diagnóstica (pretest y postest) para identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Los datos obtenidos permiten detectar áreas de oportunidad, lo que facilita la planificación de la intervención. Posteriormente, se realizan observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas con el propósito de profundizar en las percepciones y experiencias tanto de los alumnos como del personal docente respecto a la implementación de actividades lúdicas en el aula.

Palabras clave: gamificación, comprensión lectora, fortalecimiento del aprendizaje, innovación, educación básica.

[*] Línea temática: avances de las TIC en educación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 70%.

[**] ga295208@uaeh.edu.mx

[***] aservin@uaeh.edu.mx
Maestría en Ciencias de la Educación. Tercer semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Introducción

La comprensión lectora es un pilar esencial para el desarrollo académico y personal de los alumnos, ya que permite el acceso al conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación efectiva (Cuetos, 2009). Sin embargo, las dificultades en este ámbito siguen siendo un reto en la educación primaria, donde los docentes enfrentan el desafío de diseñar estrategias que motiven a los alumnos y favorezcan un aprendizaje profundo. En este contexto, la gamificación ha ganado relevancia en el campo de la didáctica de la lectura (Gaviria, 2021).

La gamificación es una estrategia didáctica que incorpora elementos de juego en contextos educativos con el objetivo de incrementar la motivación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje. Su implementación en la enseñanza de la lectura incluye mecánicas como recompensas, misiones y desafíos progresivos que convierten la actividad lectora en una experiencia interactiva y atractiva (Gaviria, 2021).

La incorporación de la gamificación constituye una oportunidad relevante para transformar la enseñanza de la comprensión lectora, al favorecer un proceso más dinámico y significativo. Según Gaviria (2021), la gamificación ha demostrado un impacto positivo en la motivación del alumnado, así como en el fortalecimiento de las habilidades lectoras, mediante experiencias lúdicas, interactivas y participativas.

Dado que el desarrollo de la comprensión lectora requiere motivación, atención y práctica constante (Solé, 2011), la gamificación emerge como una herramienta clave para potenciar la implicación del estudiante y optimizar su aprendizaje. Esta estrategia permite introducir retos progresivos que incentivan el esfuerzo, la constancia y la superación personal.

Este estudio se enmarca en el estado actual del conocimiento sobre la didáctica de la lectura, ámbito en el que el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2018) ha subrayado la importancia de la motivación y la participación activa como factores clave para el logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, persiste un vacío en torno a estudios empíricos que analicen la aplicación sistemática de la gamificación en el fortalecimiento de la comprensión lectora en educación básica.

La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿De qué manera la gamificación puede fortalecer la comprensión lectora en alumnos de ni-

vel básico?. Los objetivos planteados son: (1) Diseñar actividades gamificadas orientadas al desarrollo de habilidades lectoras; (2) Evaluar el impacto de dichas actividades en la comprensión lectora de los alumnos; y (3) Identificar las percepciones y experiencias de docentes y alumnos respecto a la implementación de estrategias gamificadas.

El supuesto de trabajo parte de la hipótesis de que la gamificación, aplicada de forma planificada, estructurada y adaptada a las características del grupo, contribuye significativamente al fortalecimiento de la comprensión lectora, incrementando tanto la motivación como el rendimiento académico.

Este escrito tiene como propósito analizar el impacto de la gamificación en la enseñanza de la comprensión lectora en educación primaria, a partir de una revisión teórica y la sistematización de experiencias previas. Se discuten los beneficios, retos en su aplicación y las mejores prácticas para su integración en contextos escolares, contribuyendo así al fortalecimiento de las prácticas docentes y a la mejora de los procesos de aprendizaje.

Desarrollo

La metodología empleada se sustenta en un enfoque cualitativo. En una primera etapa, se aplica una evaluación diagnóstica (pretest y postest) para identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Los datos obtenidos permiten detectar áreas de oportunidad, lo que facilita la planificación de la intervención.

Una vez aplicada la evaluación diagnóstica, y con el propósito de alcanzar una comprensión profunda y contextualizada del impacto de la gamificación en el fortalecimiento de la comprensión lectora, se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes. A partir de estos instrumentos, se analizarán las experiencias, percepciones y dinámicas de aprendizaje presentes en el aula. Este proceso permitirá explorar la interacción entre el alumnado y las estrategias implementadas, así como identificar posibles transformaciones en su motivación y en el desarrollo de sus habilidades lectoras

En coherencia con el paradigma interpretativo, se recurre al método de investigación-acción para comprender las perspectivas y significados de los participantes, promoviendo su participación activa en el proceso.

Muestra/población

La población de esta investigación está conformada por los alumnos de la fase 5 de una escuela primaria pública ubicada en Tecámac, Estado de México. La muestra se seleccionará a partir de una evaluación diagnóstica inicial que identificará el nivel de comprensión lectora de los alumnos, la cuál será aplicada a un total de 170 alumnos de la fase 5.

Con base en los resultados de esta evaluación, se determinarán los alumnos que participarán en la investigación, asegurando que el plan de intervención se adapte a sus necesidades específicas.

Participantes e instrumentos

En relación al fundamento metodológico, las técnicas e instrumentos considerados para la investigación son: entrevistas semiestructuradas, triangulación del contraste y la observación participante, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 1

Participantes e instrumentos

Objetivos específicos	Participantes	Instrumentos	Objetivo del instrumento
Analizar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora para detectar fortalezas y debilidades en los alumnos de la fase 5 de educación primaria.	Alumnos de la fase 5 de educación primaria	Cuestionario de diagnóstico	identificar el nivel de comprensión lectora de los alumnos con el fin de detectar áreas de oportunidad que fundamenten el diseño de estrategias pedagógicas para su fortalecimiento.
Identificar estrategias de gamificación como apoyo en el fortalecimiento de la comprensión lectora.	Docentes de la escuela "Primeras Luces del Progreso"	Entrevistas semiestructuradas	Analizar las percepciones y valoraciones de los docentes respecto a la aplicación de estrategias de gamificación, con el fin de identificar su impacto, pertinencia y posibles áreas de mejora.
Diseñar un plan de intervención que integre estrategias de gamificación para fortalecer la comprensión lectora.	Alumnos y docentes de la escuela participante	Observación participante (Bitácora)	

Finalmente, en la etapa de reflexión, se llevará a cabo la triangulación de los datos obtenidos a partir de la evaluación diagnóstica (pretest y postest), las entrevistas semiestructuradas y la observación participante. Este proceso per-

mitirá construir una visión integral del impacto de la intervención, al esclarecer en qué medida la gamificación y las estrategias didácticas han contribuido al fortalecimiento de la comprensión lectora y la motivación del alumnado, así como a la transformación de las prácticas educativas en el aula.

Consideraciones finales

La intervención educativa propuesta está diseñada para implementarse en una escuela primaria con estudiantes de fase 5 de educación básica que presentan dificultades en la comprensión lectora. El propósito central es fortalecer significativamente las habilidades lectoras mediante la integración de estrategias gamificadas y el uso de tecnologías digitales, favoreciendo un aprendizaje más interactivo, dinámico y adaptado a las necesidades de cada estudiante.

Con el propósito de garantizar resultados significativos y proporcionar una guía clara para la implementación de la intervención, se establecen los siguientes objetivos:

Objetivos de la intervención

- Fortalecer la comprensión lectora de los alumnos a través de estrategias gamificadas.
- Aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos en el proceso de aprendizaje, creando experiencias interactivas y dinámicas.
- Desarrollar habilidades digitales mediante el uso de plataformas interactivas y adaptativas que promuevan un aprendizaje más personalizado y autónomo.

Para asegurar un análisis del impacto de la intervención, resulta indispensable establecer un marco de evaluación que considere los distintos aspectos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este apartado se presentan las dimensiones que orientarán la recolección y el análisis de la información, con el objetivo de valorar el impacto de la incorporación de estrategias gamificadas y tecnologías digitales en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Dimensiones para la evaluación

Para asegurar una evaluación integral de la intervención, se contemplan tres dimensiones clave:

Uso de tecnología educativa

- Se analizará la accesibilidad, aceptación y efectividad de las herramientas digitales empleadas.
- Se aplicarán encuestas y entrevistas a alumnos y docentes para valorar la usabilidad y percepción de estas plataformas.
- Se registrarán datos de uso (tiempo de interacción, frecuencia de acceso y funcionalidades utilizadas) para determinar su integración en el proceso de aprendizaje.

Motivación y compromiso estudiantil

- Se observará la participación, la persistencia y el nivel de implicación de los alumnos en las actividades gamificadas.
- Se aplicarán escalas de motivación y observaciones en el aula para detectar cambios en la actitud de los alumnos hacia la lectura.
- Se recogerán testimonios de los alumnos para identificar factores que influyen en su interés y disfrute de la lectura.

Progreso en comprensión lectora

- Se considerará el avance en habilidades específicas de comprensión lectora (p.ej., inferencia, identificación de ideas principales, análisis crítico).
- Se examinará cómo la intervención gamificada contribuye al desarrollo de la autonomía y las destrezas lectoras de cada estudiante.

A partir del enfoque metodológico propuesto y con base en los objetivos de esta intervención, se han diseñado estrategias didácticas orientadas a favorecer el desarrollo de la comprensión lectora mediante el uso intencionado de recursos digitales y principios de gamificación. En el presente apartado se enuncian,

estas estrategias que buscan generar entornos de aprendizaje más motivadores, participativos y centrados en los alumnos.

Estrategias a implementar

Plataformas con narrativas interactivas

Se utilizarán plataformas digitales con historias interactivas, misiones y desafíos adaptados al nivel de cada estudiante. Estas herramientas permitirán:

- Presentar la lectura como un viaje narrativo, incrementando la inmersión y el interés en el contenido.
- Ajustar la complejidad de los textos a las necesidades de cada alumno.
- Proporcionar retroalimentación inmediata sobre el desempeño del estudiante en actividades de comprensión lectora.

Sistema de recompensas gamificadas

Para fomentar la participación activa y la perseverancia, se incorporarán elementos de gamificación como:

- Puntos y niveles: Los alumnos sumarán puntos por completar lecturas y responder correctamente preguntas sobre los textos.
- Insignias y medallas: Reconocimientos digitales para aquellos que alcancen metas específicas, como mejorar su velocidad lectora o dominar textos más complejos.
- Tableros de clasificación: Se establecerá un sistema de ranking que promueva un ambiente competitivo saludable, incentivando la superación personal y el trabajo colaborativo.

Actividades colaborativas y aprendizaje basado en retos

Para fortalecer la interacción y el aprendizaje cooperativo, se organizarán actividades de lectura grupal, donde los alumnos deberán:

- Trabajar en equipos para resolver desafíos de lectura y análisis de textos.

- Participar en foros de discusión para compartir ideas y debatir sobre el contenido de los textos leídos.
- Emplear organizadores gráficos y herramientas digitales para visualizar relaciones entre ideas y conceptos clave.

Con el propósito de garantizar el logro de los objetivos propuestos, se ha estructurado un plan de implementación y monitoreo que contempla diversas fases secuenciales. Este apartado detalla el proceso previsto para llevar a cabo la intervención en el contexto educativo, así como los mecanismos establecidos para dar seguimiento a su desarrollo y evaluar su efectividad.

Implementación y monitoreo

La intervención se desarrollará en varias fases:

- Fase de exploración: Familiarización de los alumnos con la dinámica gamificada y las herramientas digitales.
- Fase de desarrollo: Aplicación de las estrategias de gamificación en actividades de lectura progresivas.
- Fase de evaluación y retroalimentación: Análisis de avances y ajustes pertinentes para optimizar la experiencia de aprendizaje.

Evaluación del impacto de la intervención

Para medir la efectividad de la intervención, se aplicarán instrumentos de medición antes, durante y después de su implementación, tales como:

- Pruebas diagnósticas para evaluar el nivel inicial de comprensión lectora.
- Registros de observación y bitácoras docentes para monitorear la participación en las actividades gamificadas.
- Encuestas y entrevistas a alumnos y docentes, con el fin de conocer su percepción de la intervención.

Conclusiones

Los resultados teóricos y antecedentes revisados indican que la gamificación puede incidir de manera positiva en la comprensión lectora de los alumnos de educación básica, al incrementar su motivación, participación activa y compromiso con la lectura (Posligua, 2022; Tenorio, 2022). No obstante, su efectividad depende de diversos factores, entre ellos la disponibilidad de recursos tecnológicos, la formación continua del profesorado y la integración adecuada de estrategias lúdicas en el currículo escolar.

En este sentido, Gaviria (2021) subraya la importancia de contar con materiales accesibles en múltiples formatos, a fin de garantizar la inclusión y la equidad en el acceso al aprendizaje. Además, se destaca la necesidad de que las dinámicas gamificadas sean flexibles y escalables, lo que permitirá ajustarlas a las características y necesidades de cada grupo, favoreciendo el desarrollo progresivo de competencias lectoras.

Aunque la intervención aún no ha sido implementada, se prevé que su desarrollo contribuya a generar evidencia empírica sobre el impacto de la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de la información que se obtenga mediante la aplicación de instrumentos será fortalecer las estrategias empleadas, promoviendo una mejora continua.

Asimismo, se considera que este tipo de propuestas podría ser replicada en otros contextos escolares con características similares, ampliando su alcance y aportando nuevas formas de enriquecer la enseñanza de la lectura mediante recursos innovadores y motivadores.

La sostenibilidad de esta intervención a largo plazo dependerá, en gran medida, de su incorporación sistemática en la práctica docente. Esto implicará, entre otros aspectos, el fortalecimiento de procesos de formación docente en el uso de herramientas digitales y en el diseño de actividades gamificadas que estimulen el interés lector del alumnado.

Posibles líneas de acción para futuras investigaciones

- Realizar evaluaciones y seguimientos constantes que permitan identificar áreas de mejora y efectuar los ajustes necesarios en la intervención.
- Fortalecer la formación y el acompañamiento docente con el fin de optimizar el uso de la gamificación en el aula.

- Diseñar estrategias gamificadas versátiles y accesibles, aptas para diversos contextos educativos con distintos niveles de acceso a recursos tecnológicos.
- Promover iniciativas que aseguren la continuidad y la escalabilidad de estas propuestas, de manera que se consoliden como una alternativa eficaz en la enseñanza de la lectura.

Referencias

Cuetos, F. (2009). Psicología de la lectura . Wolters Kluwer.

García, I. (2019). Hacia una lectura activa: estrategias de comprensión en la educación primaria. Revista Innovación Educativa, 14 (2), 38-52.

Gaviria, J. (2021). Innovación educativa y nuevas tecnologías: retos y oportunidades para la enseñanza digital . Ediciones Académicas.

Gatti, F. (2024). Inteligencia artificial y educación: retos y oportunidades en la enseñanza del siglo XXI . Editorial Científica.

Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación . McGraw-Hill.

ITESM. (2018). La gamificación en la educación: principios y aplicaciones. Instituto Tecnológico de Monterrey.

Magos, J. (2019). ¿Y si les reenseñamos a leer...? Nuevas aproximaciones a la comprensión lectora. Revista Educación y Futuro, 45 (2), 145-162.

Posligua, G. (2022). Gamificación y desempeño escolar . Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa, 10 (3), 45-60.

Sarsa, H. (2014). Inteligencia artificial aplicada a la educación. Pearson.

Solé, I. (2003). Estrategias de lectura . Graó.

Tenorio, L. (2022). Elementos clave de la gamificación en la enseñanza primaria: Un estudio de casos . Revista Latinoamericana de Innovación Educativa, 18 (1), 78-95.

Análisis sistemático de la evolución de la escritura académica: un estudio bibliográfico de 20 años*

*Anabell Yenelly Ramírez Jiménez***

Resumen

Este documento presenta los resultados de una revisión sistemática de literatura centrada en la evolución de la escritura académica en el ámbito educativo durante las dos últimas décadas, como parte del marco teórico del proyecto "Nuevas literacidades y consideraciones éticas en el proceso de escritura académica en el posgrado". El objetivo fue analizar cómo ha sido abordada esta práctica por la comunidad académica, con especial atención al contexto mexicano y su vínculo con la educación superior.

La metodología empleada incluyó la recuperación y selección de fuentes especializadas, el registro de información en una base bibliométrica, el análisis de metadatos y la interpretación de relaciones entre autores y conceptos clave. El corpus analizado se conformó por 272 ponencias presentadas en once ediciones del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), organizadas por el COMIE entre 2003 (Guadalajara) y 2023 (Villahermosa).

El procesamiento de datos se realizó a partir de archivos en formato RIS, utilizando herramientas digitales como NotebookLM, Zotero y VOSviewer. Uno de los hallazgos más relevantes e importantes, se identificó la incorporación del término *literacidad* a partir de 2013, así como un incremento sostenido en el uso de expresiones asociadas a Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y alfabetización digital desde la edición de ponencias del 2015.

* Línea temática: avances de las TIC en educación.
Porcentaje de avance: 25% del proyecto de "Nuevas literacidades y consideraciones éticas en el proceso de escritura académica en el posgrado".

** Doctorado en innovación en la educación superior – Segundo semestre. Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana
anabramirez@uv.mx

Estos resultados evidencian transformaciones significativas en las prácticas de escritura académica en la nueva era y ofrecen claves para comprender sus implicaciones pedagógicas, críticas y éticas en los procesos formativos del nivel de posgrado, especialmente en el marco de las nuevas literacidades.

Palabras clave: escritura académica, literacidad, alfabetización académica, educación superior, Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Introducción

La escritura académica es mucho más que un conjunto de reglas gramaticales o formatos estandarizados: es una práctica situada, compleja y crítica, construida históricamente desde los primeros aprendizajes escolares hasta los niveles más avanzados de producción del conocimiento. Como señala (Ferreiro ,2006) "la adquisición de la lengua escrita no es únicamente escolar, sino que su evolución comienza antes del ingreso formal a la escuela", lo cual permite comprender la escritura como un proceso de desarrollo cognitivo y social. (Hernández, 2009, p.14) destaca que apropiarse de la escritura académica es una condición para participar activamente en las comunidades del saber, al tiempo que visibiliza las desigualdades que perviven en el acceso a estas prácticas.

Por su parte, (Cassany, 1999, p.3) advierte que escribir bien no es solo una cuestión técnica, sino que exige reflexión, reescritura y una relación significativa con el lector: "la vida moderna exige un completo dominio de la escritura... para que la entiendan otras personas". Esta visión se confirma en estudios recientes donde estudiantes de educación superior reconocen que escribir textos académicos les implica "sintetizar, resumir o hilar ideas propias con las de los autores que revisan" y enfrentan dificultades para estructurar adecuadamente sus argumentos (Breniz, Castillo y Hernández, 2021, p. 2). En este contexto, el desarrollo de las llamadas nuevas literacidades —más colaborativas, multimodales y digitales— obliga a repensar las formas tradicionales de alfabetización académica (Knobel & Lankshear, 2014, p. 98).

La Revisión Sistemática de Literatura (RSL) es reconocida como parte de las competencias digitales del investigador educativo (George y Ramírez, 2019) y responde a las metodologías propias del campo (Ramírez y Casillas, 2015). Su aplicación combina la metodología PRISMA, con un gestor de búsqueda como Parsif.al, con programas LLM basados en Inteligencia artificial como

NotebookLM, con un gestor de referencia como Zotero y con VOSviewer, que facilita la visualización de datos bibliográficos.

Metodología

Para llevar a cabo la búsqueda de literatura en las memorias de los congresos organizados por el COMIE (Anexo 3) se aplicó la metodología de Revisión Sistemática de Literatura (RSL), con enfoque en las cinco R (Recuperación, Registro, Revisión, Relación y Reflexión), también conocida como RSL-5R, propuesta por Ramírez Martinell y Meneses (2026). A continuación, se describen brevemente las fases que componen esta metodología.

Etapa 1: Recuperación: búsqueda y cribado de ponencias

En esta etapa se establecieron los criterios de inclusión para la búsqueda: ponencias publicadas en las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) entre 2003 y 2023 que abordaran el tema de escritura académica. A partir de ello, se formuló una cadena de búsqueda inicial —(escritura) AND (académica)— que posteriormente se amplió con sinónimos para aumentar la cobertura, quedando como: (escritura OR alfabetización OR literacidad OR narrativas). Esta búsqueda arrojó un total de 345 ponencias en las once ediciones del CNIE . Tras un proceso de depuración para eliminar duplicados y registros no pertinentes, se conformó un corpus final de 272 ponencias, cuya distribución se detalla en el Anexo 3. La recuperación de las ponencias comprendidas entre 2003 y 2023 implicó distintos métodos de acceso según la edición. Para los primeros años, se requirió obtener materiales físicos en formato CD-ROM, mientras que, a partir de 2007, las memorias comenzaron a publicarse en línea a través del sitio oficial del COMIE, lo que facilitó notablemente el proceso. La organización temática de los contenidos permitió identificar las ponencias relevantes conforme a los criterios establecidos, y posteriormente se depuró el conjunto para conformar un corpus sólido y pertinente al objeto de estudio.

Etapa 2: Creación de un archivo RIS (Registro)

A partir de los archivos PDF extraídos de los CD-ROM de 2003 y 2005, así como de las memorias digitales de las ediciones más recientes del CNIE, se generó un archivo en formato RIS (Anexo 2), utilizando *NotebookLM* de Google. Esta herramienta, basada en inteligencia artificial, permitió extraer y estructurar información bibliográfica según campos como autores, título, sede, año, palabras clave y número de edición. Para asegurar consistencia, ciertos datos como sede, año y número del congreso se fijaron como constantes en los comandos utilizados para la minería de texto. A continuación, se presenta el prompt utilizado en NotebookLM para la minería de texto en los corpus seleccionados, con apoyo de inteligencia artificial. En las ponencias de 2003 y 2005, que no incluían resumen ni palabras clave, se generó esta información a partir del texto completo; sin embargo, no se utilizó en la construcción de los mapas bibliométricos.

Genera la información de estas fuentes con la sintaxis y formato estándar para citas bibliográficas RIS. Considera que el T1 Y AU se encuentran generalmente en el primer renglón. Omite los ** en los títulos y omite los % El RIS debe incluir los siguientes metadatos: TY, AU, C1, DA, TI, T2, CY AB, KW, SP, EP, UR Considera para la generación de este RIS que TY: es artículo en conferencia, C1: Acapulco, Guerrero, DA: 2019, T2: CNIE XV y el formato para UR es por ejemplo 2392.PDF. También considera un formato UTF-8 y usa mayúsculas y minúsculas todo el tiempo. Recuerda poner en el nombre de autores primero el apellido paterno, después el apellido materno y Nombre (s). No dejes de incluir autores por cada registro. Si no hay palabras claves y resumen genéralos apegándote al contexto bibliométrico

Prompt 1 Instrucciones utilizadas para extraer información de los archivos PDF de las ponencias y la obtención de información en formato RIS.

Etapa 3: Procesamiento del archivo RIS en un programa de gestión de citas (Revisión)

A partir de la minería de textos realizada en los 272 archivos PDF mediante NotebookLM, los datos se exportaron a Zotero, un gestor de referencias de código abierto, para integrar los archivos en formato RIS y corregir errores como el uso exclusivo de mayúsculas en los títulos de las ponencias. También se detectaron algunas alucinaciones en los títulos, las cuales fueron verificadas y corregidas comparándolas con los documentos originales; este problema se presentó principalmente en la serie correspondiente a 2015. Posteriormente, las once colecciones —una por cada congreso— se integraron en un proyecto de

Zotero, donde se consolidaron nuevamente los 272 registros, los cuales se guardaron en un nuevo archivo RIS con la información correspondiente a las dos décadas analizadas.

Etapa 4: Creación de redes bibliométricas (Relación)

El archivo RIS revisado y corregido en Zotero con la información de las 272 ponencias presentadas entre 2003 y 2023 sobre el tema de escritura académica se abrió en VosViewer, software para la generación de mapas bibliométrico, en el que se generaron dos tipos de redes bibliométricas, una sobre autores y coautores que se presenta en la figura 1 y otra con las palabras clave de los 272 registros figura 2. El análisis de los mapas de co-ocurrencias se analizan en la sección de resultados en las figuras 3 a 7.

Etapa 5: Análisis de una serie de preguntas de investigación (Reflexión)

Finalmente, se plantearon tres preguntas de investigación que buscan dar sentido a este proceso y relacionarlo con el tema que detonó la RSL, las cuales se detallan en el siguiente nivel de resultados incluyendo los análisis de las etapas 4 y 5 se presentan en el apartado de resultados.

Resultados

Para este estudio se aplicó la metodología RSL-5R, a partir de la cual se generaron dos tipos de redes bibliométricas utilizando un total de 272 ponencias publicadas entre los años 2003 y 2023 sobre escritura Académica. El primer mapa bibliométrico representa las coautorías de las ponencias que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos, mientras que el segundo conjunto de mapas se centra en el análisis de las palabras clave y su coocurrencia. La interpretación de estos mapas se llevará a cabo con base en las preguntas de investigación definidas en la etapa 5 del proceso.

¿Qué autores han ocupado un papel central en las redes de coautoría sobre escritura académica en los CNIE entre 2003 y 2023, y qué patrones de colaboración se pueden identificar a partir de estas conexiones?

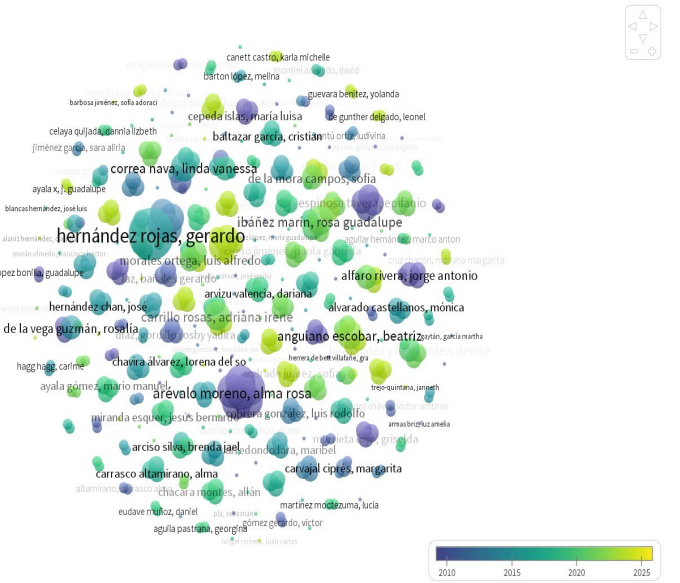
Con base en el análisis de la red de coautorías construida a partir de 272 ponencias presentadas en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa entre 2003 y 2023, se identificaron 428 autores con un papel central en la producción académica sobre escritura académica (Anexo 1). De acuerdo a la figura 1, en primer lugar, destaca el caso de Gerardo Hernández Rojas, quien aparece como el nodo más prominente de la red. Su centralidad indica no solo una alta productividad, sino también una amplia colaboración con diversos autores, lo que sugiere que ha sido una figura clave en la articulación de grupos de trabajo en este campo. Junto a él, se identifican otros autores con un nivel importante de conectividad, como Alma Rosa Arévalo Moreno, Adriana Irene Carrillo Rosas, Beatriz Anguiano Escobar, y Lorena del Sol Chavira Álvarez. Algunas de estas comunidades parecen estar vinculadas por afinidad temática o institucional, lo cual podría ser explorado en trabajos futuros. Además, gracias a la escala cromática del mapa, es posible notar una intensificación de la producción y colaboración académica a partir del año 2015, lo cual sugiere un crecimiento sostenido en el interés por la escritura académica en contextos educativos.

¿Cómo se ha abordado el concepto de escritura académica en las ponencias presentadas en los CNIE entre 2003 y 2023, y qué temas se articulan con mayor frecuencia en torno a este eje central?

En la Figura 2 se muestra un análisis bibliométrico realizado a partir de 120 ocurrencias del término "escritura académica" en ponencias presentadas en los CNIE entre 2003 y 2023 revela que este concepto se ha consolidado como un eje temático central en la investigación educativa mexicana. siendo el nodo más grande y conectado, con 69 enlaces y una fuerza total de enlace, es el valor que indica la fuerza total de los enlaces de coautoría (Van Eck & Waltman,2022, p.6) el cual para este mapeo es de 224, es decir, indica su alta presencia y su papel articulador entre diversas líneas de investigación. El mapa muestra conexiones frecuentes con temas como enseñanza y aprendizaje, educación superior, literacidad académica, formación docente y alfabetización tecnológica. En sí, durante estas dos décadas el concepto de escritura académica ha sido tratado como una práctica compleja, situada y en transformación, en diálogo con los retos éticos, formativos y digitales actuales.

Figura 1

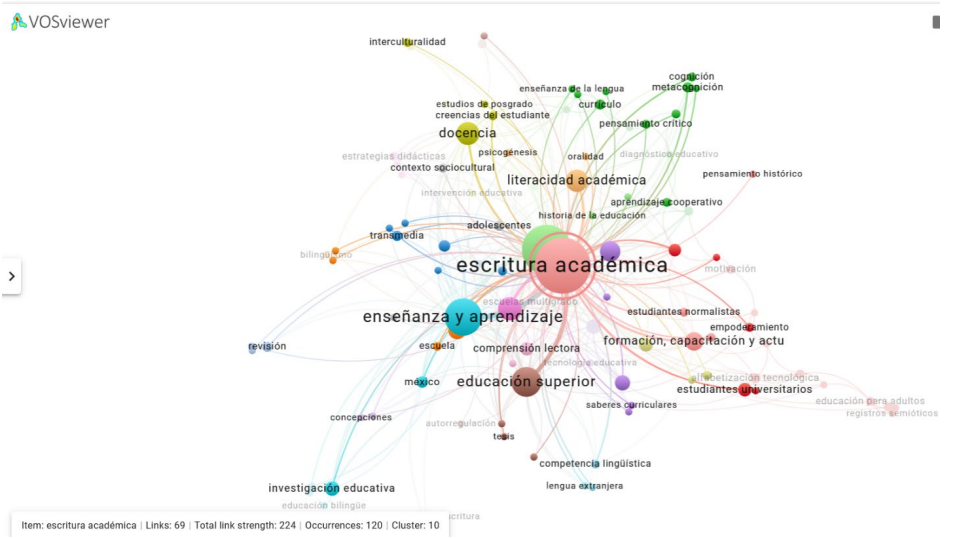
Mapa bibliométrico de coautorías de escritura académica de 2003 a 2023



Mapa bibliométrico en línea a través de la siguiente liga: https://tinyurl.com/2xngpemr

Figura 2

Mapa bibliométrico de co-ocurrencias de 2003 a 2023



Mapa bibliométrico en línea a través de la siguiente liga: https://tinyurl.com/29ghklwc

¿Qué nodos temáticos se han consolidado como los más relevantes en torno a la escritura académica en las ponencias de los CNIE entre 2003 y 2023, y qué aportes hacen al proyecto de investigación de Nuevas literacidades y consideraciones éticas en el proceso de escritura académica en el posgrado?

Con el fin de responder a esta pregunta, se analiza la relevancia de los nodos más significativos en el grafo, tales como alfabetización académica, literacidad académica, educación superior, formación docente y se hace una mención especial al nodo de TIC, ya que este no solo se vincula con múltiples temas del corpus, sino que también forma parte esencial del enfoque de nuevas literacidades, al representar prácticas emergentes de lectura y escritura mediadas por tecnologías digitales.

Nodo de alfabetización académica

El mapa de la figura 3, el nodo ubica a alfabetización académica como uno de los ejes temáticos más relevantes, con 94 ocurrencias, 59 conexiones y una fuerza total de enlace de 171, directamente enlazado con escritura académica, ambos conceptos no solo han ganado presencia en la investigación educativa, sino que se entienden como prácticas complejas, críticas y situadas, en sincronía con los enfoques de las nuevas literacidades. Se denota una preocupación creciente por integrar las tecnologías digitales al proceso de escritura, mediante términos como alfabetización tecnológica y transmedia principalmente, lo que refuerza la inclusión del nodo TIC dentro del campo de las nuevas literacidades. Estos resultados enriquecen el proyecto al brindar una visión actual de la escritura académica y facilitar una reflexión ética sobre su enseñanza en el posgrado, considerando el impacto de las tecnologías, las nuevas exigencias formativas y los cambios en la producción del conocimiento.

Nodo de Literacidad Académica

La figura 4, el nodo muestra que literacidad y escritura académicas están estrechamente conectadas, lo cual respalda la relevancia de ambas dentro del campo educativo. Con 19 ocurrencias y 21 enlaces, literacidad académica aparece como un nodo articulador entre dimensiones como docencia, currículo, oralidad y pensamiento crítico, lo que evidencia su comprensión como una práctica situada y reflexiva. Estos hallazgos aportan al proyecto al mostrar que las nuevas

literacidades ya están en diálogo con la escritura académica, aunque aún no de forma dominante. Asimismo, refuerzan la necesidad de abordar la escritura en el posgrado desde una perspectiva ética, crítica y tecnológicamente mediada, como propone el enfoque del proyecto.

Figura 3

Alfabetización académica

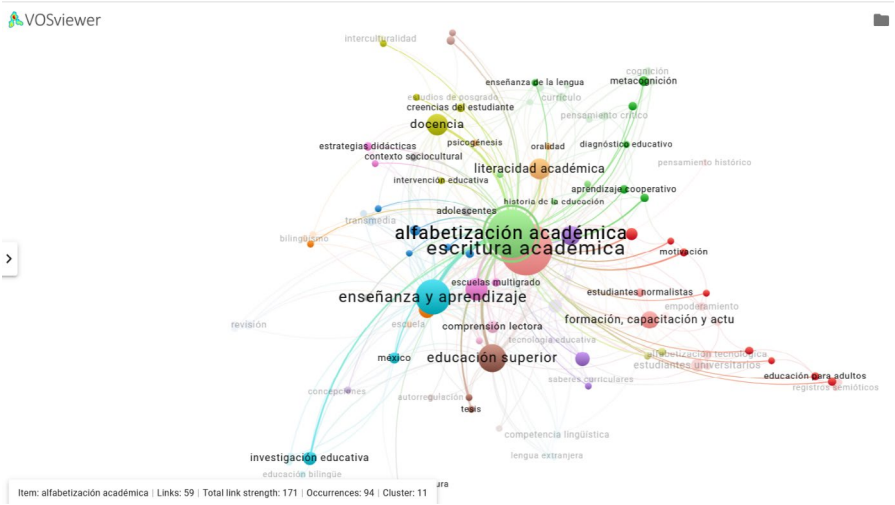
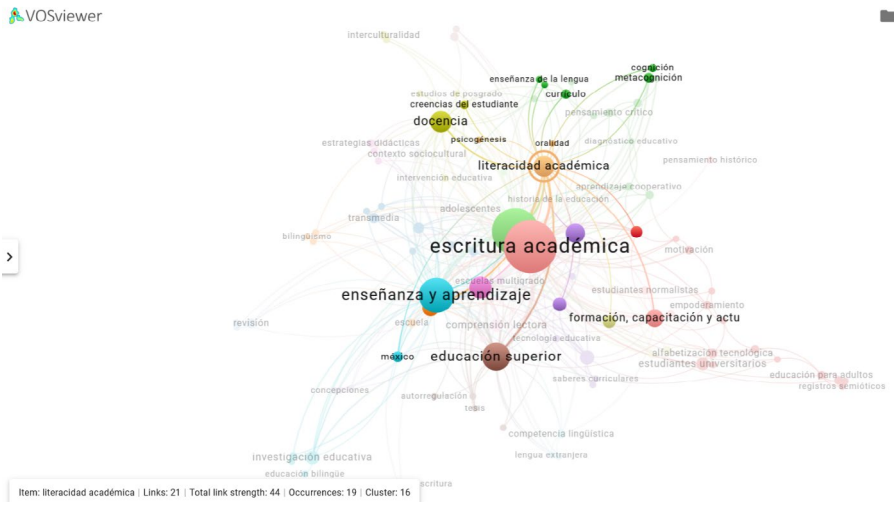


Figura 4

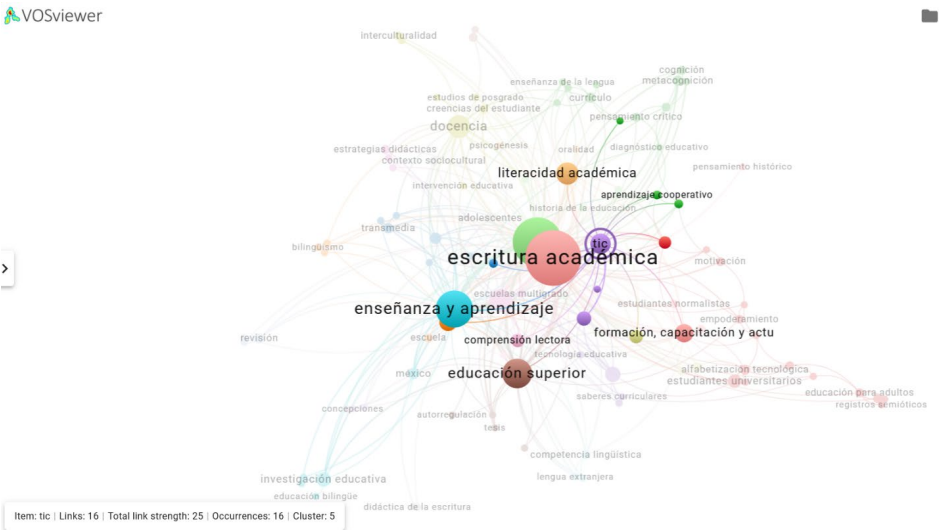
Literacidad académica



Nodo TIC

De acuerdo con la figura 5, este nodo con 16 ocurrencias, 16 enlaces y una fuerza total de enlace de 25, conectado directamente con escritura académica, educación superior y formación docente. Estos vínculos refuerzan la integración de las tecnologías digitales en los procesos de escritura académica. Para el proyecto Nuevas literacidades y consideraciones éticas en el posgrado, es muy relevante porque confirma la necesidad de formar escritores críticos que comprendan el papel ético y estratégico de las TIC. Destaca además la presencia de transmedia, lo que indica un interés emergente por formatos narrativos no lineales y multimodales, propios de las nuevas literacidades. Este enfoque expande la visión tradicional de la escritura, al reconocer la diversidad de medios, soportes y lenguajes que hoy forman parte del proceso académico, especialmente en entornos digitales de formación avanzada.

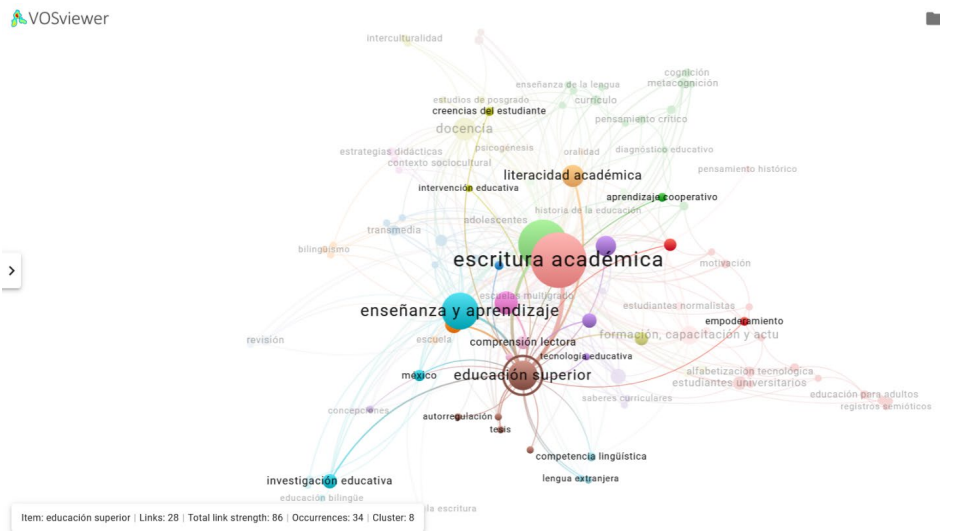
Figura 5
Nodo Tecnologías de la información y comunicación



Nodo de educación superior

La figura 6, el nodo muestra a educación superior como un nodo relevante, con 34 ocurrencias, 28 enlaces y una fuerza total de 86, estrechamente vinculado con escritura académica, autorregulación, tesis y competencia lingüística. Estos vínculos evidencian que en el nivel posgrado, la escritura se asocia tanto a habilidades técnicas como a procesos formativos más complejos. Esta configuración aporta al proyecto subrayar la necesidad de comprender la escritura académica como una práctica situada que demanda no solo dominio técnico, sino también reflexión crítica, ética y adaptación a entornos digitales, propios de las literacidades emergentes en el posgrado.

Figura 6
Nodo educación superior

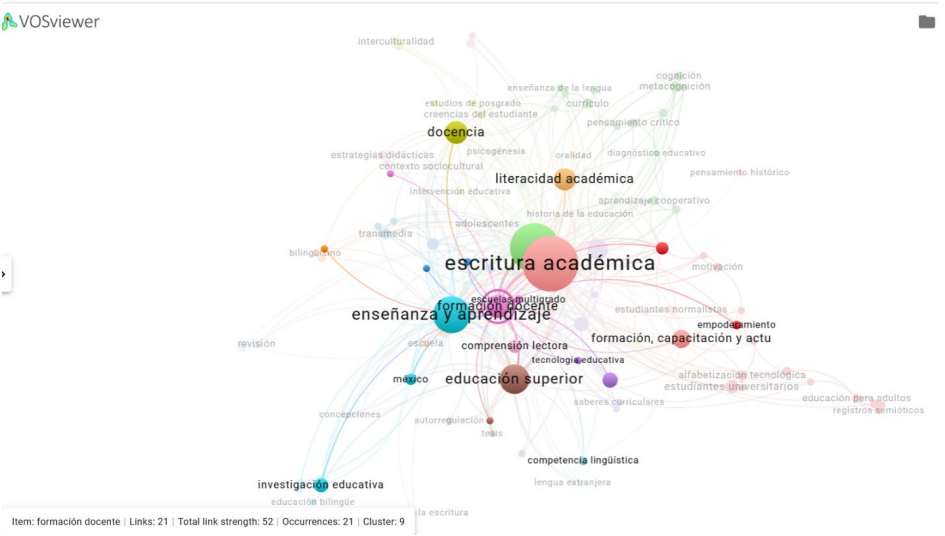


Nodo formación docente

La figura 7, muestra a formación docente con 21 ocurrencias, 21 enlaces y una fuerza total de enlace de 52, destacando su conexión con nodos como enseñanza y aprendizaje, educación superior y escritura académica. Este posicionamiento indica que la formación de futuros docentes incorpora cada vez más

prácticas de escritura crítica, situada y reflexiva. Para el proyecto sobre Nuevas literacidades y consideraciones éticas en el proceso de escritura académica en el posgrado, estos resultados refuerzan la necesidad de formar docentes capaces de mediar procesos éticos y tecnológicos en la escritura, integrando nuevas literacidades como parte esencial de su práctica educativa

Figura 7
Nodo Formación docente



Conclusiones

Durante el proceso de análisis se evidenciaron vacíos relevantes para el enfoque del proyecto Nuevas literacidades y consideraciones éticas en el proceso de escritura académica en el posgrado, se detectó escasa atención a la dimensión ética de la escritura, como la autoría responsable o el uso adecuado de fuentes. También fueron limitados los estudios centrados específicamente en el nivel posgrado, a pesar de su importancia en la formación investigativa. Asimismo, se observó poca presencia de propuestas innovadoras para la evaluación de la escritura, especialmente aquellas vinculadas con nuevas literacidades o el aprendizaje autorregulado. Estos vacíos abren líneas de investigación relevantes y necesarias.

Entre 2003 y 2023, se identificaron 272 ponencias relacionadas con la escritura académica en once ediciones del Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), lo que representa el 2.5% de un total de 10,667 ponencias. Aunque el porcentaje se ha mantenido relativamente estable, se observa una tendencia creciente en años recientes, destacando 2019, 2021 y 2023 con un 3.2%, 2.8% y 3.0%, respectivamente. El CNIE XV (2019) registró la mayor producción sobre el tema (50 ponencias), seguido del CNIE XVII (2023) con 38. Estos datos reflejan una consolidación progresiva de la escritura académica como objeto de estudio dentro de la investigación educativa en México. En conjunto, esta RSL fortalece el marco teórico del proyecto al mostrar cómo la escritura académica ha evolucionado hacia enfoques que integran literacidad, alfabetización académica y tecnologías digitales. Esta transformación permite comprenderla como una práctica crítica y ética, cada vez más atravesada por tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y los entornos digitales, lo que plantea nuevos desafíos para su enseñanza y evaluación en el posgrado, en coherencia con el enfoque de las nuevas literacidades.

Referencias

Breniz Hernández, A. R., Castillo González, M., & Hernández y Hernández, D. (2021). *Dificultades en la escritura académica de los estudiantes de la Universidad Veracruzana*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), Puebla, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0371.pdf

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Ferreiro, E. (2006). *La escritura antes de la letra*. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (3), 1–20. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.82

George Reyes, C. E., & Ramírez Martinell, A. (2019). Competencias investigativas y saberes digitales de estudiantes de posgrado en la modalidad virtual. *Certiuni Journal, (5)*, 65–78.

Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros: ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, *10*(19), 11–40. https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf

Knobel, M., & Lankshear, C. (2014). Studying new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *58*(2), 97–101. https://doi.org/10.1002/jaal.314

Martínez Rizo, F. (2023). 30.º aniversario del COMIE; voces, huellas y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, *28*(99), 1169–1174.

Ramírez Martinell, A., & Meneses Matilda, A. (2026). Presencia de la noción de apropiación tecnológica en las memorias del Congreso Nacional de Investigación Educativa. En G. López Sandoval & O. Hernández Razo (Coords.), *Apropiación de tecnologías de la información y comunicación: perspectivas, métodos y aportes*. UAM.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2022). *VOSviewer Manual*. https://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.18.pdf

Uso de la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas en un plantel de la DGETI: perspectivas docentes*

*Fernando López Vergara***

Resumen

Esta investigación analiza las perspectivas docentes sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de las matemáticas en un plantel de la DGETI en Tabasco, México. El estudio identifica la brecha entre el potencial pedagógico de las TIC y su implementación efectiva, explorando las percepciones de los docentes y los retos que enfrentan. Mediante un enfoque cualitativo y estudio de caso, se emplean entrevistas, observación y revisión documental. Los resultados preliminares, basados en referentes teóricos, revelan perspectivas divergentes: mientras algunos docentes valoran herramientas como GeoGebra y Khan Academy para visualizar conceptos abstractos, otros las subutilizan por falta de capacitación o infraestructura. Los principales obstáculos incluyen resistencia al cambio, acceso limitado a recursos tecnológicos y necesidad de formación docente especializada. La discusión destaca la importancia de la planeación didáctica y políticas institucionales para una integración efectiva de las TIC. Este reporte parcial se centra en el marco teórico-metodológico, quedando pendiente el análisis empírico.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), educación matemática, formación docente, enseñanza-aprendizaje, innovación educativa.

* Línea temática: avances de las TIC en educación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 50 %.

** Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 271 Centro Tabasco.
fernando.lopezv@upntabasco.edu.mx

Introducción

Problema de investigación

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de las matemáticas ha transformado las metodologías educativas, pero su implementación efectiva sigue siendo un desafío para los docentes. En el contexto de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), se observa una brecha entre el potencial de las TIC y su aplicación real en las aulas, lo que limita su impacto en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Este estudio busca analizar las perspectivas docentes sobre el uso de la tecnología en la enseñanza de las matemáticas, identificando tanto las oportunidades como los obstáculos que enfrentan en este proceso.

Objeto de investigación

El estudio se centra en las perspectivas de los docentes de matemáticas de un plantel de la DGETI en Tabasco, México, respecto al uso de la tecnología en su práctica educativa. Se explora cómo perciben su utilidad, los retos que enfrentan y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las perspectivas que tienen los docentes de la DGETI con respecto al uso de la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas?
2. ¿Cuáles son los retos que enfrentan los docentes al emplear la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas en un plantel de la DGETI?

Objetivos

General

Documentar el uso de la tecnología en el aprendizaje de las matemáticas mediante las opiniones de los docentes para conocer sus expectativas.

Específicos

- Indagar las perspectivas docentes sobre el uso de la tecnología.
- Identificar los retos en la implementación de herramientas tecnológicas.

Relación con el estado del conocimiento

La revisión de literatura evidencia que, aunque las TIC tienen un potencial significativo para mejorar el aprendizaje matemático (Barrios & Delgado, 2021), su efectividad depende de la capacitación docente, el acceso a recursos y la adaptación de metodologías (Padilla & Conde, 2020). Estudios previos destacan que los docentes enfrentan dificultades como la falta de formación y la resistencia al cambio (Hernández, 2020), lo que justifica la necesidad de investigar este fenómeno en el contexto específico de la DGETI.

Desarrollo

Sustento teórico y epistemológico

El marco teórico se basa en tres ejes principales:

Reforma Educativa y TIC: El Acuerdo 653/2013 de la RIEMS enfatiza el uso de las TIC para visualizar conceptos abstractos, simular experimentos y fomentar la colaboración. Sin embargo, su implementación requiere competencias docentes específicas, como el dominio de herramientas digitales y habilidades pedagógicas innovadoras.

Competencias Docentes: Según el modelo TPACK, los docentes deben integrar conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares para una enseñanza efectiva (Padilla & Conde, 2020). Sin embargo, estudios revelan que muchos docentes carecen de formación en TIC o las subutilizan en sus clases.

Impacto en el Aprendizaje: Investigaciones como las de Barrios & Delgado (2021) demuestran que el uso de TIC mejora la comprensión de conceptos geométricos y la motivación estudiantil. No obstante, su éxito depende de una planeación didáctica que articule tecnología y objetivos educativos (Guerrero, 2011).

Tratamiento metodológico

El estudio adopta un enfoque cualitativo mediante el método de estudio de caso, seleccionando un plantel de la DGETI en Tabasco. Las técnicas incluyen:

- Entrevistas no estructuradas con 5 docentes para explorar sus perspectivas y desafíos.
- Observación directa de clases para analizar la integración de TIC.
- Revisión documental de planes de estudio y registros institucionales.

Resultados preliminares (basados en referentes teóricos)

1. Perspectivas docentes

- Algunos docentes valoran las TIC como herramientas para visualizar conceptos abstractos (ej. GeoGebra, Khan Academy).
- Otros las perciben como complementos limitados, útiles solo para presentaciones o ejercicios mecánicos.

2. Retos identificados

- Falta de capacitación: El 66.7% de los docentes en estudios previos reportan dificultades para seleccionar recursos digitales adecuados (Paredes et al., 2024).
- Infraestructura insuficiente: Limitaciones en acceso a internet y equipos tecnológicos en el plantel.
- Resistencia al cambio: Persiste una preferencia por métodos tradicionales, vinculada a creencias pedagógicas arraigadas (Hernández, 2020).

Discusión

Los hallazgos teóricos resaltan la dicotomía entre el potencial de las TIC y su aplicación real. Mientras plataformas como Khan Academy o Metaverse promueven aprendizajes interactivos (George, 2019), su implementación efectiva requiere superar barreras estructurales y culturales. La planeación didáctica

emerge como un factor clave para articular tecnología y objetivos educativos (Díaz, 1990).

Conclusiones

Hallazgos en relación con los objetivos

1. Las perspectivas docentes son heterogéneas: mientras algunos ven las TIC como facilitadoras del aprendizaje, otros las subutilizan por falta de formación o recursos.
2. Los principales retos incluyen la capacitación docente, la infraestructura tecnológica y la adaptación de metodologías tradicionales.

Relevancia científica y social

Este estudio contribuye a la literatura sobre integración de TIC en educación matemática, destacando la necesidad de políticas institucionales que apoyen la formación docente y la equidad en el acceso a recursos. Socialmente, sus hallazgos pueden informar estrategias para mejorar la calidad educativa en contextos similares.

Limitaciones y trabajo futuro

Este reporte parcial se limita a los dos primeros capítulos de la tesis, centrados en el marco teórico y metodológico. Actualmente, se está desarrollando la investigación de campo (entrevistas y observaciones), por lo que las conclusiones finales y análisis empíricos estarán disponibles en etapas posteriores.

Referencias

Barrios Soto, L. M., y Delgado Gonzalez, M. (2021). Efectos de los recursos tecnológicos en el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet, 22(1)*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=607965937007

Cerón Ferrer, E., y Hernández, U. A. (2007). El conocimiento y manejo de las matemáticas en estudiantes de educación media superior. (U. A. Xochimilco, Ed.) *Política y Cultura*(27), 167-193. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702709

DGETI. (2019). *Programa de estudios del componente basicodel marco curricular común de la Educación Media Superior. Campo Disciplinar Matemáticas.*

Diaz. (s.f.). *Introducción al facilitador en línea - Básica*. (UNAD, Editor) https://dmd.unadmexico.mx/contenidos/educacioncontinua/idl/iga/iga.html

Escudero Trujillo, R. L. (2005). Influencia de la tecnología en el aprendizaje de cálculo diferencial y estadística descriptiva. *Zona Próxima [en linea].(6)*, 94-105. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300606

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa.* Ediciones Morata, S. L.

García-González, L. A.-S. (2020). Enseñanza de la Matemática mediada por la tecnología. (2. 8.-9. EduSol, Recopilador) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000100084&lng=es&tlng=es.

Geroge-Reyes, C. E. (14 de Abril de 2020). Percepción de estudiantes de bachillerato sobre el uso de Metaverse en experiencias de aprendizaje de realidad aumentada en matemáticas. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*. https://doi.org/https://doi.org/10.12795/pixelbit.74367

Guerrero-Rubin, J. L. (2011). La importancia de la planeación para mejorar la docencia. (UNAM, Ed.) *Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. https://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42118/38260

Hernández Suárez, C. A. (2020). Perspectivas de enseñanza en docentes que integran una red de matemáticas: percepciones sobre la integración de TIC y las formas de enseñar. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte(61)*, 19-41. https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n61a3

López González, W. O. (enero-abril de 2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 17(56)*, 139-144. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004

Mauricio, G. A. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas. *Entramado, 14*(2), 198-214. https://doi.org/https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751

Padilla Escorcia, I. A.-C. (2020). Uso y formación en TIC en profesores de matemáticas: un análisis cualitativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte(60)*, 116-136.

Prieto-Méndez, M. E., Pech-Campos, S. J., y Francesa-Alfaro, A. (2018). *Tecnologías y Aprendizaje: Investigación y Práctica.* (I. d. Información-UCLM, Ed.) Costa Rica. https://www.uhipocrates.edu.mx/bibliotecavirtual/Tecnologias-y-Aprendizaje.pdf

Sánchez Zarate, J. A. (01 de septiembre de 2013). *El ejercicio didáctico centrado en competencias teniendo como base el uso de TIC, fortalece de manera sustancial el aprendizaje en comunidad entre alumnos y docentes del C.B.T.i.s. No. 212.* http://hdl.handle.net/11285/619545

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S. L.

Subsecretaria de Educacion Media Superior. (2013). *Bachillerato Tecnológico. Programa de estudios. . Acuerdo Secretarial 653 Matemáticas.*

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2023). Programa de estudios del Recurso Sociocognitivo Pensamiento Matemático I. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/PENSAMIENTO%20MATEMATICO%20I_2C.pdf

Usos de las tecnologías emergentes en la práctica docente para la enseñanza del inglés. Estudio de caso en una secundaria pública de Pachuca*

*Carlos Caballero Sánchez***

Resumen

Esta investigación examina el uso de tecnologías emergentes en el ámbito educativo, con énfasis en los chatbots de inteligencia artificial generativa (IAG), dentro del proceso de enseñanza del inglés. El estudio se desarrolla en una escuela secundaria pública situada en un contexto socialmente vulnerable en la ciudad de Pachuca, Hidalgo. El propósito principal consiste en analizar cómo estas herramientas digitales pueden incorporarse en la práctica docente para fortalecer los procesos de planeación, enseñanza y evaluación, en concordancia con los principios del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La propuesta se inscribe en el campo de la innovación pedagógica y la tecnología educativa, y adopta un enfoque cualitativo mediante un diseño de estudio de caso. Para la recolección de datos se utilizan técnicas como la observación no participante en el aula y entrevistas semiestructuradas dirigidas a 3 docentes de inglés y personal directivo. Estas herramientas metodológicas permiten una aproximación profunda a la dinámica escolar y al uso educativo de la inteligencia artificial.

El marco teórico se sustenta en el Conectivismo, la Teoría Sociocultural de Vygotsky y la Pedagogía del Oprimido de Freire. Desde esta perspectiva, se reconoce que la integración de chatbots no solo implica cambios tecnológicos, sino también transformaciones en las prácticas pedagógicas. Se espera que

* Línea temática: 7. Avances de las TIC en educación – Subtema: m) Implicaciones del uso de inteligencia artificial generativa para la creación de contenido.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Maestría en Ciencias de la Educación, tercer semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ca138644@uaeh.edu.mx

los hallazgos contribuyan al fortalecimiento de la formación docente y a una implementación crítica de tecnologías emergentes en entornos escolares con recursos limitados.

Palabras clave: tecnología educativa, inteligencia artificial, enseñanza de lenguas extranjeras, práctica docente, educación secundaria.

Introducción

En la educación, la incorporación de tecnologías emergentes ha cobrado un notable interés en los últimos años, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés. Los chatbots basados en Inteligencia Artificial Generativa (IAG) destacan entre estas herramientas, debido a su potencial para mejorar la planeación docente, enriquecer las estrategias de enseñanza y ofrecer retroalimentación inmediata. Según Siemens (2004), estos recursos funcionan como "nodos tecnológicos que facilitan el acceso al conocimiento, la autonomía y la interacción" (p. 3), generando nuevas oportunidades para aprendizajes colaborativos y autónomos.

No obstante, la implementación efectiva de estas tecnologías enfrenta múltiples desafíos en instituciones públicas ubicadas en contextos socialmente desfavorecidos. Las brechas digitales, las limitaciones en infraestructura escolar y la escasa formación específica del profesorado continúan siendo factores determinantes que restringen el acceso y el uso adecuado de estas herramientas en el aula. En este marco, el presente estudio se lleva a cabo en una secundaria pública situada en el Barrio del Arbolito, en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, donde dichas condiciones afectan directamente la práctica docente y las posibilidades de innovación educativa.

A pesar del creciente interés por la incorporación de tecnologías emergentes en la educación, los estudios que abordan de forma empírica su implementación en escuelas públicas con condiciones de vulnerabilidad social y tecnológica siguen siendo escasos. La mayoría de las investigaciones se han concentrado en contextos favorecidos o en experiencias piloto con acceso a infraestructura digital, lo cual deja fuera las realidades de los entornos escolares marginados. Esta ausencia limita la generación de propuestas pedagógicas adaptadas a estos escenarios, donde las desigualdades estructurales condicionan profundamente el uso de herramientas como los chatbots de IAG. En este sentido, el presente estudio busca atender esa brecha, documentando de manera específica cómo

los docentes enfrentan y adaptan el uso de estas tecnologías en su práctica docente cotidiana.

El Barrio del Arbolito se caracteriza por una marcada marginación socioeconómica y una importante precariedad en infraestructura tecnológica y educativa (Ramírez & Fernández, 2013). Con raíces históricas vinculadas estrechamente a la actividad minera, el barrio experimentó procesos acelerados de urbanización, generando una profunda desigualdad social. Esto se refleja en una infraestructura urbana insuficiente, con escasez de espacios verdes y dificultades persistentes para acceder a servicios básicos, lo que configura un entorno de alta vulnerabilidad social (Briseño & Pulido, 2022).

En este contexto complejo, el objetivo general de esta investigación es analizar el uso de tecnologías emergentes en la práctica docente de los profesores de inglés en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), mediante un estudio de caso en una secundaria pública de Pachuca, con el propósito de contribuir al mejoramiento de su práctica educativa. Desde esta perspectiva, el estudio busca describir la presencia de herramientas digitales en la escuela y también entender los usos que adquieren en la experiencia cotidiana de los docentes, aportando claves que favorezcan una integración contextualizada. De acuerdo con lo anterior, la pregunta central que guía esta investigación es: ¿De qué manera el uso de tecnologías emergentes contribuye a la práctica docente de los profesores de inglés en una secundaria pública de Pachuca, en el contexto de la NEM? Esta pregunta pretende profundizar en las experiencias, identificando tanto los desafíos como las oportunidades relacionadas con el uso de chatbots en contextos con limitaciones tecnológicas.

Con base en una perspectiva cualitativa y bajo el paradigma interpretativo, este estudio emplea un diseño metodológico de estudio de caso que permite un acercamiento profundo y contextualizado a la realidad escolar específica. Los instrumentos seleccionados para la recopilación de datos son la observación no participante y entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes de inglés y personal directivo. Estas técnicas buscan captar las percepciones, prácticas y significados asociados con el uso de tecnologías emergentes. Como afirman Denzin y Lincoln (2012), el enfoque interpretativo facilita "comprender la realidad como construcción social a través de la interpretación activa del investigador" (p. 4), permitiendo así una comprensión amplia y situada del fenómeno educativo investigado.

El marco conceptual de esta investigación se fundamenta en tres perspectivas teóricas complementarias. En primer lugar, el Conectivismo propuesto por Siemens (2004), que analiza el aprendizaje como un fenómeno distribuido en redes digitales, donde el conocimiento circula a través de múltiples conexiones y canales. En segundo lugar, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), que subraya el rol del entorno social y las herramientas culturales en el desarrollo cognitivo, particularmente mediante la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), a través de la cual se puede comprender cómo los estudiantes avanzan en sus procesos de aprendizaje mediante mediadores tecnológicos como los chatbots.

Finalmente, la Pedagogía del Oprimido de Freire (1970) aporta una visión crítica y emancipadora, orientada a la transformación social y al desarrollo de un pensamiento crítico. Según Freire, "solo el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generar conocimiento" (p. 66), lo que implica utilizar estas tecnologías no como fines en sí mismas, sino como instrumentos para procesos educativos conscientes, inclusivos y democráticos. Este marco teórico responde a una base sólida para sustentar el objeto de estudio de la investigación, enmarcar el trabajo y orientar el diseño de los instrumentos de recolección de datos.

La revisión del estado del conocimiento muestra una creciente inquietud en torno al uso de tecnologías emergentes en educación, especialmente en contextos marcados por la desigualdad social. Ramírez Romero et al. (2024) advierten que, si bien muchos docentes reconocen los beneficios de estas herramientas, enfrentan "barreras personales e institucionales que limitan su aprovechamiento pedagógico" (p. 84). Desde esta óptica, el presente trabajo busca enriquecer el debate académico y pedagógico sobre la integración crítica y situada de las tecnologías emergentes en escuelas públicas, en concordancia con los principios de inclusión, equidad y transformación educativa que promueve la NEM (SEP, 2023).

Desarrollo

Este estudio se sustenta en un marco teórico integral que articula enfoques pedagógicos, sociales y críticos para analizar cómo las tecnologías emergentes pueden transformar la enseñanza. En primer lugar, se retoma el Conectivismo propuesto por Siemens (2004), quien plantea que el aprendizaje ocurre mediante redes donde se conectan personas, tecnologías e información distribuida. Este autor señala específicamente que "el aprendizaje puede residir fuera de

nosotros [...] y está enfocado en conectar conjuntos de información especializada" (p. 3). En este sentido, los chatbots con Inteligencia Artificial Generativa (IAG) pueden funcionar como puntos clave que facilitan el acceso al conocimiento y promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo, particularmente en la enseñanza del inglés.

En complemento a lo anterior, se integra la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza el papel determinante del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo. Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que refiere a las actividades que los estudiantes pueden realizar con la guía de un mediador, pero no de manera autónoma. Desde esta perspectiva, los chatbots pueden servir como mediadores digitales, proporcionando retroalimentación personalizada que ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades lingüísticas de forma progresiva y significativa.

Por otra parte, desde una perspectiva crítica y transformadora, se recupera la Pedagogía del Oprimido de Freire (1970). Este autor critica la educación tradicional que denomina "educación bancaria", en la cual los estudiantes son simples receptores pasivos del conocimiento. Freire afirma que solo mediante "el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generar conocimiento" (p. 66). De esta manera, el uso de tecnologías en contextos educativos vulnerables como el Barrio del Arbolito no debe limitarse únicamente al aprovechamiento instrumental, sino que debe promover prácticas educativas inclusivas y transformadoras, orientadas a la equidad social y educativa.

Ahora bien, considerando específicamente el contexto institucional de la escuela secundaria en estudio, ubicada en el Barrio del Arbolito, es fundamental reconocer las condiciones estructurales que enfrentan tanto docentes como estudiantes. Ramírez Romero et al. (2024) destacan que, aunque los docentes aprecian el valor pedagógico de las tecnologías digitales, se encuentran con limitantes importantes, como la falta de infraestructura tecnológica adecuada y la insuficiente capacitación en herramientas digitales. Este problema se agudiza en contextos de alta vulnerabilidad social, caracterizados por una marcada desigualdad digital, que reduce considerablemente las oportunidades educativas disponibles (Ramírez Hernández & Fernández Christlieb, 2013).

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación adopta un enfoque cualitativo bajo el paradigma interpretativo, que permite captar y comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012), el paradigma interpretativo implica que

la realidad es una construcción social interpretada activamente por el investigador. Por ello, se eligió un diseño metodológico basado en un estudio de caso, idóneo para explorar con profundidad y detalle la complejidad del fenómeno educativo en su contexto natural (Stake, 1995). Esta modalidad facilita analizar múltiples variables y condiciones desde una perspectiva integral, holística y situada (Edwards, 1998).

En cuanto a la recolección de datos, se emplearán dos técnicas fundamentales: la observación no participante en aulas y entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos. Estas técnicas permitirán capturar de manera directa y profunda las dinámicas escolares, las prácticas docentes y las percepciones acerca del uso de tecnologías emergentes. La combinación de ambas técnicas asegura una triangulación efectiva de la información, incrementando la validez interpretativa del estudio.

La elección y diseño de los instrumentos metodológicos se encuentra directamente guiada por los referentes teóricos que sustentan esta investigación. Desde el Conectivismo, se reconoce la importancia de observar las interacciones que los docentes generan con los recursos digitales y cómo estos conectan con nuevas formas de construcción del conocimiento, lo cual justifica el uso de la observación no participante para documentar dichas prácticas en el aula. A su vez, la Teoría Sociocultural de Vygotsky orienta la entrevista semiestructurada al explorar cómo los docentes trabajan con el proceso de enseñanza a través de herramientas tecnológicas como los chatbots, considerando las zonas de desarrollo de sus estudiantes. Finalmente, la Pedagogía Crítica de Freire inspira la formulación de preguntas que invitan a la reflexión sobre el sentido educativo, ético y social del uso de estas tecnologías en contextos marcados por la desigualdad.

Finalmente, desde una perspectiva institucional más amplia, la UNESCO (2022) subraya la importancia de integrar las tecnologías emergentes con un enfoque pedagógico sólido, evitando solo digitalizar prácticas tradicionales sin lograr un cambio metodológico real en el que los docentes atribuyan significados y posibilidades de transformación a esas tecnologías. Esta recomendación resalta la necesidad de que la formación docente que contemple el dominio técnico, y que también incluya habilidades pedagógicas y críticas esenciales para una implementación efectiva y transformadora de tecnologías como los chatbots.

Consideraciones finales

Este estudio tiene como propósito analizar el uso de los chatbots basados en Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la enseñanza del inglés en escuelas públicas con contextos particulares de alta vulnerabilidad tecnológica y social. Al integrar las teorías del Conectivismo, la Teoría Sociocultural y la Pedagogía Crítica, se ha podido construir una visión amplia del fenómeno educativo que vincula las tecnologías emergentes con las realidades y retos específicos de los docentes de inglés en un entorno escolar específico.

Actualmente, los avances metodológicos obtenidos hasta ahora han revelado hallazgos preliminares que destacan tanto aspectos positivos como negativos en la incorporación de estas herramientas. Por un lado, los docentes han reconocido el potencial de los chatbots al reconocer que pueden facilitar la planeación, enriquecer la enseñanza y fortalecer la evaluación al ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada. Esta percepción refleja una actitud positiva hacia el cambio metodológico y la innovación pedagógica. Sin embargo, también se han identificado desafíos importantes. Entre los más frecuentes están la escasa infraestructura tecnológica en la escuela, la falta de formación docente y la resistencia que surge al combinar métodos tradicionales con enfoques digitales. Estos obstáculos muestran la necesidad de pensar en propuestas educativas que acompañen la integración tecnológica con estrategias pedagógicas adaptadas al contexto.

Se prevé que los resultados finales de la investigación contribuyan al diseño de acciones formativas enfocadas en el desarrollo de competencias digitales críticas y en la mejora de las condiciones institucionales para el uso de tecnologías emergentes. Asimismo, se espera aportar ideas útiles para la toma de decisiones en el marco de la NEM, fortaleciendo prácticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas y orientadas a la transformación educativa en escenarios marcados por la desigualdad social, digital y económica. De igual manera, esta investigación busca aportar elementos al debate académico sobre la integración de tecnologías emergentes en el currículum, innovación pedagógica y formación.

Referencias

Briseño-Téllez, J. M., & Pulido-Silva, M. T. (2022). Las voces de El Arbolito: Transdisciplina en el centro de Pachuca. *Herreriana*, *4*(1), 11–16. https://doi.org/10.29057/h.v4i1.8712

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa* (4ª ed.). Barcelona: Gedisa.

Edwards, D. J. A. (1998). Types of case study work: A conceptual framework for case-based research.*Journal of Humanistic Psychology*, *38*(3), 36–70.https://doi.org/10.1177/00221678980383003

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Ramírez Hernández, J. A., & Fernández Christlieb, F. (2013). Paisaje e identidad en El Arbolito, Pachuca, Hidalgo. Jóvenes y adultos en apego a un barrio ex minero. *Investigaciones Geográficas*, *(80)*, 71–85. https://doi.org/10.14350/rig.36643

Ramírez Romero, J. L., Gómez Domínguez, C. E., Salas Juárez, C. J., & Bautista Hernández, G. (2024). El uso de las TIC por parte de docentes de inglés de primarias públicas en México: Enseñanza remota de emergencia y retos para tiempos postpandemia. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, *63*(2), 83–104. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1434

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Nueva Escuela Mexicana: Principios, enfoques y estrategias para la educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles Educativos*, *44*(177), 200–212.https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (E. Hanfmann, G. Vakar & F. Rodríguez, Trads.). Barcelona: Crítica. (Obra original publicada en 1934)

Proceso de escritura académica en estudiantes universitarios: el rol de ChatGPT*

*Monserrat Rodríguez Cuevas***

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir las similitudes y diferencias en el proceso de escritura académica de los estudiantes universitarios al elaborar un texto con ayuda de una herramienta de Inteligencia Artificial Generativa (IAG), ChatGPT, y sin utilizar ningún apoyo. Para ello, se realizará una investigación cualitativa transeccional descriptiva en la que participarán 60 estudiantes universitarios de 18;0 a 29;0 años, inscritos en alguna licenciatura de la Universidad Veracruzana Campus Xalapa en sus seis áreas académicas. Para su selección se utilizará un muestreo intencional no probabilístico por conveniencia.

El estudio se realizará en una sesión de aproximadamente 60 minutos por participante en donde se desarrollará una tarea de escritura y una entrevista semiestructurada. Los participantes se dividirán en 3 grupos: el primero redactará el texto sin ayuda de ChatGPT, el segundo integrará esta herramienta como apoyo durante todo el proceso de escritura y el último tendrá una fase de pretest y postest en donde solo utilizará ChatGPT en un periodo determinado (inicio o final del proceso).

Se espera que esta propuesta permita evidenciar los usos específicos de ChatGPT en las diferentes fases del proceso de escritura: preescritura, redacción y revisión-corrección, así como las estrategias que utilizan los estudiantes al redactar un texto académico.

Palabras clave: escritura académica, inteligencia artificial, educación superior, estudiantes.

* Línea temática: 7. Avances de las TIC en educación.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 45%.

** Doctorado en Innovación en Educación Superior, segundo semestre. Universidad Veracruzana.
monsercuevas@gmail.com

Introducción

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) se ha incorporado al contexto universitario en diferentes áreas: en la gestión administrativa, la tutoría, como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la investigación. A diferencia de la Inteligencia Artificial (IA) que se refiere a la rama de la informática que permite el diseño de programas para efectuar tareas realizadas por los humanos (por ejemplo, de clasificación, predicción o detección de patrones), la IAG integra específicamente programas para generar contenido nuevo sin reproducir fielmente los datos que fueron la base para su entrenamiento, por lo que puede crear conversaciones, imágenes, música, entre otros recursos inéditos (Cassany, 2024; Franganillo, 2023).

En particular, diversos autores (Kroff, Coria y Ferrada, 2024; Chao y Rivera, 2024) han señalado la relevancia que poseen las herramientas de IAG para crear contenidos originales a partir de datos preexistentes que pueden contribuir a la atención de necesidades individuales de los estudiantes, a la creación de ambientes virtuales personalizados de aprendizaje, a la incorporación de gamificación en las clases, a la evaluación automatizada, entre otros.

En ese sentido, la IAG ha tomado relevancia en el contexto educativo universitario en las últimas décadas gracias a su adaptabilidad y a sus posibilidades de configuración en diferentes espacios educativos. No obstante, la integración de estas herramientas también ha hecho emerger la preocupación de la comunidad académica. Como señalan Ramírez-Martinell et al. (2024), algunos profesores han presentado respuestas negativas o "pánico moral" en torno a la integración de la IAG, produciendo tendencias prohibitorias o limitantes para emplear estas herramientas. En contraste, en otros contextos educativos la etiqueta "inteligencia artificial" ha sido reemplazada por diversos eufemismos en función de las reacciones de asombro por el funcionamiento de algunas herramientas como ChatGPT, concibiéndolas como objetos casi "mágicos". Estas respuestas, lejos de fomentar una discusión informada, tienden a polarizar los debates y no contribuyen a analizar de manera objetiva las posibilidades y limitaciones relacionadas con la incorporación de la IAG en el ámbito educativo.

Sin embargo, más allá de las posibles conceptualizaciones, resistencias y desafíos, es un hecho que las herramientas de IAG continúan creciendo, diversificándose y su uso se ha incrementado. En particular, una de las herramientas de IAG más utilizadas en todo el mundo es ChatGPT que alcanzó los10

millones de usuarios activos en tan solo dos meses después de su lanzamiento (UNESCO, 2023). Esta tecnología consiste en un chatbot basado en IAG que proporciona respuestas escritas a preguntas o solicitudes. Funciona a partir de redes neuronales para "aprender" y generar nuevo contenido y texto en lenguaje natural y permite a los usuarios obtener, la mayoría de las veces, respuestas rápidas y aceptables con ciertas limitaciones para proveer respuestas veraces y contextuales.

A nivel internacional, el incremento en el uso de herramientas de IAG en Instituciones de Educación Superior ha sido documentado principalmente mediante encuestas. Por ejemplo, en la Universidad de Cambridge (Reino Unido), un 47.3% de 300 estudiantes encuestados reportó haber utilizado ChatGPT. En la Universidad de Valladolid (España), el porcentaje fue considerablemente mayor, ya que un 82% de 300 estudiantes encuestados afirmó haber empleado esta herramienta. En el caso de Japón, se encuestó a 1611 estudiantes de distintas universidades: el 67% manifestó haber usado ChatGPT en el último mes y, de ellos, un 89% señaló que empleaba esta herramienta de manera diaria o semanal (Cassany, 2024).

En el caso de México, algunas encuestas realizadas por organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales han permitido delinear algunos usos de la IAG expresados por los propios estudiantes de Educación Superior. Por ejemplo, Chegg.org (2023) evidenció el uso de IAG por parte de 11,816 estudiantes universitarios de 18 a 21 años de 15 países, incluido México. Los usos más frecuentes que fueron expresados por los estudiantes se centran en la comprensión de conceptos (55%), en la realización de tareas de investigación y proyectos (49%), en la generación de ideas iniciales (45%) y en la escritura y edición de tareas y ensayos académicos (39%).

En una investigación reciente con 1116 estudiantes de ocho universidades de Sinaloa, Durango y Nayarit, se destacó que solo un 4% de los encuestados afirmó utilizar mucho esta herramienta, 22% poco y un 74% nunca, mientras que el 31% de los estudiantes encuestados señaló utilizar ChatGPT para comprender mejor las clases, en general (García y Zaldívar, 2024). En esta investigación se destacó que esta herramienta aún se está incorporando paulatinamente a la vida universitaria en algunas instituciones, por lo que, durante el levantamiento de los datos en el 2023 ChatGPT fue percibido de manera negativa (el 55% indicó que nunca recomendaría su uso en entornos académicos) y, en dicho contexto educativo, se reveló una percepción ambivalente acerca de sus

potencialidades y sobre la conveniencia de integrarla como apoyo en las actividades académicas.

En ese sentido, García y Zaldívar (2024) afirmaron que "en los estudiantes universitarios de México, el nivel de conocimiento y uso de la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT, es diferente, sin importar si estudian una licenciatura de la misma área del conocimiento" (p. 66). Este aspecto destaca la necesidad de caracterizar la incorporación de esta herramienta de IAG desde los contextos específicos de cada universidad, así como la importancia de analizar cómo estas diferencias influyen en el aprovechamiento de ChatGPT, ya sea como apoyo en tareas específicas, como la redacción de textos académicos, o en actividades generales, como la consulta de conceptos para estudiar.

En el caso de la Universidad Veracruzana, en el 2024 se realizó una investigación con 73 estudiantes de nivel licenciatura y, entre los resultados obtenidos, se evidenció que más de la mitad de los encuestados opinaron que ChatGPT les ayudó en el desarrollo de sus habilidades académicas. Además, "los resultados muestran que los estudiantes utilizan el ChatGPT para el desarrollo de textos; seguido de aquellos estudiantes que utilizan la herramienta para la consulta de conceptos, así como la comprobación de los temas expuestos por parte de los docentes" (Soto y Reyes, 2024, p. 56).

A pesar de estos datos generales, cabe señalar que en esta investigación no se desglosaron los usos que fueron presentados a los estudiantes ni las frecuencias correspondientes a cada uno de ellos. Por ende, resulta necesario realizar estudios más detallados que analicen si los estudiantes emplean herramientas como ChatGPT y cómo las utilizan en cada fase del proceso académico, particularmente en la escritura de textos. Esto permitiría identificar las estrategias concretas que ponen en juego, así como los posibles beneficios, retos y limitaciones asociados con el uso de estas herramientas en contextos educativos específicos.

Es oportuno mencionar que las escasas investigaciones sobre este tema efectuadas en los últimos tres años dentro de las universidades se han centrado en examinar, primordialmente, las actitudes de la comunidad estudiantil hacia la IAG o los usos a partir de la percepción de los usuarios, dejando de lado el análisis del proceso concreto en que los estudiantes despliegan estrategias para la construcción textual con apoyo de la IAG en contextos específicos de aplicación.

Si bien es un hecho que los estudiantes universitarios están integrando paulatinamente ChatGPT y otras herramientas de IAG para producir textos académicos (Cassany, 2024; Martínez y Guzmán, 2024), sería importante preguntarse de qué manera están utilizando esta tecnología: ¿incorporan las herramientas de IAG únicamente durante el proceso de redacción del texto, para planificarlo o para realizar posibles correcciones?, es decir, ¿en qué momento del proceso de escritura las integran y con qué propósitos?

Con base en lo anterior, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las similitudes y diferencias en el proceso de escritura académica cuando se integra una herramienta de IAG (ChatGPT) y cuando no se emplea ningún apoyo de IAG? Para ello, se establecieron los objetivos que se presentan a continuación.

General

Comparar el proceso de escritura académica de los estudiantes universitarios al elaborar un texto con ayuda de ChatGPT y sin utilizar ninguna herramienta de IAG como apoyo.

Específicos

- Describir las estrategias de escritura que utilizan los estudiantes al redactar un texto con apoyo de ChatGPT y sin emplear IAG.
- Categorizar los usos de ChatGPT en las fases del proceso de escritura: preescritura, redacción y revisión-corrección.
- Reconocer las herramientas digitales que emplean los estudiantes universitarios, además de ChatGPT, para apoyar su proceso de escritura.
- Identificar las ventajas y desventajas que los estudiantes universitarios perciben sobre la integración de herramientas de IAG en el proceso de escritura.

Desarrollo

Se desarrollará un estudio cualitativo de tipo transeccional descriptivo. Este enfoque metodológico permitirá explorar y describir el proceso de escritura académica integrando ChatGPT en un contexto específico de producción

textual, así como los usos y estrategias que emplean los estudiantes al integrar este apoyo. Gracias a esta metodología será posible recopilar y categorizar datos detallados y contextuales a partir de una tarea de escritura y de una entrevista semiestructurada.

Se trabajará con 60 estudiantes universitarios de ambos sexos de entre 18;0 y 29;0 años inscritos en alguna licenciatura de la Universidad Veracruzana, Campus Xalapa, del sistema escolarizado en el periodo agosto 2025 - febrero 2026. En cuanto a los criterios de inclusión, se contempla que todos los participantes sean mexicanos hablantes del español, que posean habilidades básicas en el uso de procesadores de texto, navegadores e Internet, que hayan utilizado alguna vez ChatGPT y que hayan aprobado las Experiencias Educativas (asignaturas) "Literacidad digital" y "Lectura y escritura de textos académicos".

Por su parte, los criterios de exclusión se centrarán en la pertenencia a otras universidades o modalidades, expresar desconocimiento sobre ChatGPT, tener una edad menor de 18 o mayor a 29 años y no haber cursado las Experiencias Educativas antes mencionadas, mientras que los únicos criterios de eliminación consistirán en la falta de disposición de los estudiantes y la realización de tareas distintas a las solicitadas como parte del diseño de esta investigación.

Cabe señalar que, para seleccionar a los participantes, se utilizará un muestreo intencional no probabilístico por conveniencia. Para ello, se hará uso de un breve cuestionario sociodemográfico con el fin recabar algunos datos relevantes de carácter social y tecnológico que permitirán seleccionar a los participantes en función de los criterios de inclusión.

Debido al carácter evolutivo de esta investigación, se espera contar con la participación de estudiantes de tercer y quinto semestre de las seis áreas académicas, de tal forma que se caracterice el proceso de escritura en un continuum que refleje el avance en el aprendizaje disciplinar cuando los estudiantes recién ingresaron y muy próximos a egresar.

El estudio se realizará en una sesión de aproximadamente 60 minutos por participante. En primer lugar, se invitará a los estudiantes a realizar una tarea de escritura que consistirá en la elaboración de un texto académico de cuatro párrafos: uno de introducción, dos de desarrollo y uno de conclusión; cada uno de entre cinco y ocho líneas. El tema del escrito se relacionará con el cuidado del medio ambiente, elegido por su pertinencia, transversalidad en todas las áreas del conocimiento y relevancia actual. Este texto será enmarcado en una situación de investigación que contemplará la consigna de responder una pre-

gunta previamente diseñada para motivar la construcción de un texto en el que se argumente la respuesta.

En ese sentido, se considerará el proceso interactivo entre el sujeto y el objeto de conocimiento (escritura), se buscará analizar la manera en la que el sujeto actúa y piensa cuando es confrontado con situaciones donde se promueve la coordinación individual de estrategias, el interés cognitivo y la invención para elegir sus propias formas de actuar, a fin de describir los esquemas de conocimiento puestos en marcha durante el proceso de escritura.

Asimismo, se trabajará con 3 grupos distribuidos de la siguiente forma:

1. Grupo A. 20 participantes que elaborarán el texto solicitado sin la ayuda de ninguna herramienta de IAG.
2. Grupo B. 20 participantes que redactarán su texto con ayuda de ChatGPT. Los participantes podrán utilizar esta herramienta sin ninguna restricción.
3. Grupo C. 20 participantes tendrán una fase pretest y postest: en un primer momento elaborarán dos párrafos del texto solicitado sin ayuda de IAG, mientras que en una segunda fase redactarán los dos párrafos finales utilizando ChatGPT. Ambas tareas se presentarán de manera secuenciada, pero contrabalanceando el orden de aplicación, es decir, al primer participante se le solicitará iniciar el texto sin ayuda de ninguna herramienta de IAG, seguido por la redacción con ayuda de ChatGPT; por su parte, al segundo participante se le presentará inicialmente la prueba solicitando la realización de los párrafos con apoyo de ChatGTP y, después, la redacción sin ayuda de ninguna herramienta de IAG. Este orden se replicará con el resto de los participantes.

Los estudiantes elaborarán el texto en un equipo de cómputo destinado específicamente para este fin, a través de él se grabará la pantalla para recuperar los *prompts* o instrucciones a la herramienta, el recorrido que los estudiantes realicen entre la redacción utilizando un procesador de textos y el uso de ChatGPT, así como los cambios, ajustes y correcciones en tiempo real que decidan integrar.

Cabe señalar que se empleará el modelo GPT-3.5, el cual es gratuito y accesible utilizando cualquier navegador. La computadora será asignada a los estudiantes para evitar variaciones en los equipos. Para finalizar la sesión, se llevará a cabo una entrevista semiestructurada en la que se abordarán aspectos relacio-

nados con las siguientes categorías: retos enfrentados en el proceso de escritura, uso previo de herramientas de IAG, así como la percepción sobre las ventajas y desventajas referentes a la integración de IAG en el proceso de escritura.

Por último, es importante mencionar que se están llevando a cabo sesiones para pilotear la situación de investigación, a fin de ajustar las consignas, afianzar la tarea que realizarán los estudiantes seleccionados y realizar las modificaciones pertinentes para garantizar la obtención de los datos sin sesgos o interferencias.

Consideraciones finales

Esta investigación se fundamenta en una postura constructivista que reconoce a los estudiantes como sujetos activos que, ante una consigna específica, despliegan estrategias individuales e interactivas para resolver problemas cognitivos relacionados con la producción textual. En esta línea, se espera que los hallazgos de la investigación permitan comprender no solo qué hacen los estudiantes con herramientas de IAG como ChatGPT, sino cómo las utilizan, en qué momentos del proceso de escritura las integran y con qué fines estratégicos.

A partir del enfoque transeccional descriptivo adoptado, se anticipa que emerjan patrones diferenciales entre los grupos participantes, especialmente en lo relativo al tipo de estrategias desplegadas durante la planificación, redacción y revisión-corrección de los textos. En particular, se espera que el grupo que emplea ChatGPT (grupo B) evidencie una mayor concentración de esfuerzos en la revisión y reformulación textual con apoyo de la herramienta, mientras que el grupo A, al carecer de apoyo automatizado posiblemente movilizará un mayor repertorio de estrategias cognitivas individuales en la fase de preescritura, tales como la organización previa de ideas o la consulta de fuentes externas tradicionales.

Respecto al grupo C, el diseño contrabalanceado permitirá observar posibles transiciones cognitivas y metacognitivas, lo que contribuirá a analizar con mayor precisión los cambios en la toma de decisiones, en la organización textual y en la gestión de la información cuando se introduce el uso de la IAG como intermediaria en el proceso de escritura. Se espera que esta característica metodológica represente una fortaleza del estudio, ya que permitirá identificar no solo los usos y percepciones de ChatGPT, sino también las rupturas o

continuidades entre los tramos del texto que han sido producidos con o sin asistencia de la IAG.

En cuanto a los objetivos específicos, se pretende categorizar las estrategias de escritura en función de las fases del proceso textual y las modalidades de uso de ChatGPT reconociendo usos exploratorios, imitativos, correctivos o propositivos. De igual forma, la entrevista semiestructurada permitirá identificar las percepciones de los estudiantes sobre las ventajas y desventajas del uso de la IAG, lo cual enriquecerá la comprensión sobre su apropiación tecnológica y sobre la dimensión crítica con la que evalúan su propio proceso.

Finalmente, los hallazgos podrían tener implicaciones pedagógicas al aportar datos significativos sobre la conceptualización, la descripción y las posibles transformaciones en el proceso de escritura académica cuando se integran herramientas de IAG, así como insumos para diseñar estrategias didácticas, actividades mediadas por IAG, orientaciones éticas y propuestas de formación centradas en la integración crítica de estas herramientas en los procesos de lectura y escritura académica.

Referencias

Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación, 29*(2), 1-28. https://doi.org/10.14483/22486798.22891

Chao, R. C. y Rivera, N. M. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación, 95*(1), 57-72. https://innovacioneducativa.ibero.mx/wp-content/uploads/2024

Chegg.org. (2023). *Global Student Survey 2023*. https://8dfb1bf9-2f43-45af-a.pdf

Franganillo, J. (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. *Methaodos, 11*(2), 1-17. https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710

García, S. O. y Zaldívar, C. A. (2023). Uso de herramientas de IA en la educación superior. Comparativa de uso de ChatGPT en México. En: H. G. Ayala, A. N. Ramírez, Y. R. Martínez y J. P. Figueroa. (Coords.). *Innovaciones tecnológicas: un enfoque a la educación superior* (pp. 43-70). Sinaloa: Astra Ediciones.

Kroff, F., Coria, D. y Ferrada, C. (2024). Inteligencia Artificial en la educación universitaria: Innovaciones, desafíos y oportunidades. *Revista Espacios, 45*(5), 120-135. https://www.revistaespacios.com/a24v45n05/a24v45n05p09.pdf

Martínez, D. M. y Guzmán, R. A. (2024). Desarrollo de habilidades de escritura científica a través de actividades con apoyo de inteligencia artificial. *Economía & Negocios, 6*(2), 78-86. https://revistas.unjbg.edu.pe/index.php/eyn/article/view/1898/2215

Ramírez-Martinell, A., Medina, G. L., Pisanty, B. A., Garduño, T. E. y Martínez, R. K. (2024). Inteligencias artificiales generativas en la educación: conversación educativa. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, 5*(2), 76-84. https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art7

Soto, O. J. y Reyes, F. I. (2024). Apreciaciones de estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, 5*(2), 56-65. https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/4386/3532

Tomalá, D. M., Mascaró, B. E., Carrasco, C. G. y Aroni, C. E. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación. *RECIMUNDO, 7*(2), 238–251. https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.238-251

UNESCO. (2023). *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior. Guía de inicio rápido*. Caracas: UNESCO.

Explorando la IA en educación primaria: una mirada crítica a través de las percepciones y resistencias docentes*

*Raquel Olaco Torres***

Resumen

La implementación de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación se ha convertido en un tema central de debate en el contexto global, marcado por la rápida evolución de herramientas digitales que prometen transformar la manera en que se enseña y se aprende en el aula. No obstante, la incorporación de la IA por parte del profesorado en las escuelas primarias sigue siendo un asunto polémico, enfrentando diversas resistencias que podrían obstaculizar su adopción.

La presente ponencia tiene como objetivo exponer el estado del conocimiento derivado de una investigación que da continuidad a discusiones previamente planteadas en ponencias del COMIE, así como en artículos de revistas científicas, tesis y repositorios digitales. Se analizan las percepciones y resistencias ante el uso de la IA en la educación primaria, reconociendo que, para comprender la dinámica docente en su práctica cotidiana, es indispensable considerar las voces de quienes enfrentan esta transición en la era digital.

En una primera etapa, se realiza una revisión del conocimiento existente, identificando preocupaciones emergentes en el ámbito de las escuelas primarias. Se examinan tanto los beneficios como los desafíos que implica la implementación de la IA en este nivel educativo. Estudios recientes revelan que el profesorado percibe la IA como una herramienta con gran potencial, aunque también manifiestan preocupaciones sobre una posible disminución de la crea-

* Línea temática: actores y comunidades de los sistemas de educación básica. De ciencia, tecnología e innovación, estudiantes, profesores a nivel primaria.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 45%.

** Maestría en Investigación educativa, segundo semestre. Instituto Superior de Ciencias de la Educación.
raquel.olaco.torres@hotmail.es

tividad y de la interacción humana. Asimismo, se abordan resistencias vinculadas a la falta de formación profesional adecuada y a los dilemas éticos asociados a su uso.

Palabras clave: IA, percepciones, desafíos, práctica docente.

Introducción

La percepción de los docentes sobre la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo es diversa y compleja. Por un lado, algunos educadores reconocen el potencial de la IA para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, al facilitar la personalización de contenidos y la automatización de tareas administrativas. Un estudio realizado por (Arreola Arriola, 2024) en nivel medio superior señala que los docentes consideran la IA como un recurso valioso que permite diversificar estrategias pedagógicas, adaptándolas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Existe, además, interés por parte del profesorado en incorporar la IA para optimizar su quehacer administrativo y generar ambientes dinámicos que respondan a las necesidades actuales, promoviendo un aprendizaje más personalizado y regulado de manera autónoma por los estudiantes.

No obstante, el mismo estudio menciona que existen numerosos retos para su implementación, entre ellos la falta de capacitación docente, la carencia de equipamiento adecuado y la ausencia de lineamientos claros que regulen su aplicación. Analizar las percepciones y resistencias en el uso de la IA en educación primaria es pertinente, ya que la mayoría de los estudios disponibles se centran en niveles educativos superiores.

En una primera etapa, se realiza una revisión del estado del conocimiento, retomando a (Jiménez-Vásquez, 2014), quien enfatiza la importancia de definir con claridad la idea inicial de investigación, el objeto de estudio y los elementos cognitivos, culturales y sociales que la rodean. Esta apropiación temática se logra a través de la búsqueda, clasificación, análisis e interpretación de la información disponible. A partir de esta revisión, es posible identificar las posturas epistémicas, teóricas y conceptuales de diversos autores, las metodologías empleadas y los hallazgos más relevantes en torno a la IA en la educación.

Este estudio se distingue por su intención de aportar al campo de la investigación educativa desde las narrativas docentes, donde se entrecruzan distintas miradas sobre la práctica y se exploran enfoques que sustenten la incorporación de la IA en la educación primaria. Se analizan, recopilan y correlacionan

estudios previos con el fin de comprender las bases conceptuales que permitan visualizar los beneficios y desafíos de su implementación, destacando la importancia de abordar este fenómeno desde las experiencias y percepciones del profesorado.

El tema de la IA en la educación primaria es relativamente reciente y constituye un área de estudio con gran potencial, enmarcada en la transición hacia un entorno digital cada vez más presente en la vida cotidiana. La llamada "era digital" se ha caracterizado por un crecimiento acelerado, semejante a una onda expansiva, cuya magnitud parece no tener límites claros.

En el caso de México, la incorporación de la inteligencia artificial en la educación ha sido considerada en diversas reformas. Desde la Agenda Digital Educativa ADE.MX (SEP, 2019), se ha transitado del uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TICCAD (tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital), reconocidas no solo como herramientas de apoyo, sino como un derecho, según lo estipulado en los artículos 84, 85 y 86 de la Ley General de Educación.

Si bien la IA presenta importantes potencialidades en el ámbito educativo, también enfrenta el reto del desconocimiento. Esto da pie a la pregunta central de esta investigación: ¿Cuáles son las percepciones y/o resistencias de los docentes ante la implementación de herramientas de IA en el aula?

El objetivo principal del estudio es analizar y comprender las percepciones docentes ante la implementación de la inteligencia artificial en la educación primaria. En el marco del nuevo modelo educativo (Nueva Escuela Mexicana), esta tecnología podría potenciarse especialmente en el desarrollo de proyectos integradores y en diversas áreas académicas.

Se parte del supuesto de que las resistencias frente a la IA están relacionadas con preocupaciones sobre una posible dependencia excesiva de la tecnología, que podría desplazar el rol central del docente y debilitar la interacción personal, crucial en las etapas tempranas del desarrollo cognitivo. Asimismo, existen inquietudes vinculadas a la seguridad de los datos personales de los estudiantes, el uso indebido de la información, la brecha digital y la falta de formación docente frente a las desigualdades de acceso y conectividad (Selmwyn, 2019).

Este análisis implica, en una primera fase, el estudio del estado del conocimiento respecto a las percepciones y resistencias sobre la IA en el aula, así como la revisión de los enfoques metodológicos desde los cuales se han desarrollado

investigaciones previas. Estos elementos permitirán sustentar los hallazgos que serán presentados en esta ponencia.

Desarrollo

El objetivo de este proyecto es analizar las percepciones y resistencias de los docentes ante la implementación de herramientas basadas en inteligencia artificial (IA) en la educación primaria, identificando los factores que influyen en su aceptación o rechazo, así como las implicaciones pedagógicas y éticas de su uso en el aula.

En el discurso político actual, la incorporación de la inteligencia artificial en la educación ha generado atención y debate. El titular de la Secretaría de Educación Pública, Mario Delgado Carrillo, ha enfatizado la necesidad de aprovechar los avances tecnológicos para mejorar la educación en México. En un reportaje de (Acevez, 2025), se recupera la intervención del funcionario durante una conferencia con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con motivo del Día Internacional de la Educación, donde subraya la importancia de utilizar la IA en la capacitación docente y el desarrollo de nuevas plataformas de aprendizaje. Su objetivo: ampliar la conectividad y fortalecer el sistema educativo nacional.

(Acevez, 2025) recupera también la referencia histórica a José Vasconcelos, quien en 1921 incorporó tecnologías emergentes como la radio para fortalecer la educación. En ese mismo sentido, Delgado plantea que hoy nos encontramos frente a la "novedad de la inteligencia artificial", y advierte que "si nos quedamos pasivos, sufriremos las consecuencias de un avance tecnológico inevitable. Debemos pensar estratégicamente cómo aprovechar sus ventajas para mejorar la educación". Asimismo, propuso la conformación de un Observatorio de Inteligencia Artificial en la Educación, en colaboración con la ANUIES, para prevenir su mal uso y fortalecer las prácticas educativas.

Por su parte, Altagracia Gómez Sierra, coordinadora del Consejo Asesor Empresarial de México, destaca la urgencia de adaptar el sistema educativo para democratizar el acceso a las tecnologías emergentes. Durante su participación en el Foro *No Money*, enfatiza que la adopción de nuevas tecnologías puede ser significativa para el conocimiento económico y la reducción de desigualdades, siempre y cuando se integren de manera adecuada y ética.

La (UNESCO, 2024)también ha señalado que, aunque la IA representa oportunidades para ampliar y mejorar el aprendizaje, su implementación acelerada conlleva riesgos. Por ello, aboga por el desarrollo de normas que protejan tanto a docentes como estudiantes, promoviendo un enfoque centrado en el ser humano. En este sentido, el discurso político reconoce el potencial transformador de la IA en la educación, pero insiste en la necesidad de implementar estrategias que garanticen una integración humanista, equitativa y ética.

Ante este contexto, surgen interrogantes clave:

¿Qué implicaciones tiene la incorporación de la inteligencia artificial en la formación de niños en educación primaria?

¿Cómo ha sido abordado el tema en diferentes estudios?

¿Qué percepciones metodológicas han sido reportadas en investigaciones sobre este fenómeno?

Durante la primera etapa del proyecto, se realizó un estado del conocimiento, mediante el análisis de tesis, artículos, ponencias, revistas científicas y libros publicados en los últimos cinco años, considerando el auge del uso de herramientas digitales a partir de la pandemia por COVID-19. Se identificaron:

- 27 artículos de revistas científicas,
- 10 tesis,
- 3 libros,
- 10 ponencias,

procedentes de fuentes como LATAM, Revista Iberoamericana, Complejidad y Ciencias Económicas, Educación y Ciencias, y repositorios como UNAM, Redalyc, Google Académico, Biblioteca de la UAMEX y el DIE del CINVESTAV. También se revisaron ponencias disponibles en plataformas como Aprendemos Juntos, Red Magisterial, TEDx Israel, BBVA Bancomer y el COMIE.

Entre los trabajos más cercanos al objeto de estudio, se identifican dos investigaciones destacadas.

El primero, de (Ubal Camacho, 2023), enfocado en educación media superior, explora la perspectiva docente mediante un cuestionario estructurado que revela percepciones, beneficios y desafíos del uso de IA en el aula. Entre los beneficios se destacan la facilitación de tareas y el acceso a recursos, mientras

que entre los desafíos se señala la necesidad de formación diferenciada según el nivel educativo.

El segundo estudio, de (Delgado de Frutos, 2024), abarca los niveles de primaria, secundaria y preparatoria. Analiza 276 opiniones docentes, encontrando que la mayoría percibe más limitaciones que beneficios en el uso de la IA. Se destacan como ventajas: la automatización de tareas, el ahorro de tiempo, el acceso a recursos digitales, las traducciones y la adaptación a necesidades individuales. En contraste, las limitaciones incluyen el desconocimiento de sus beneficios, la falta de capacitación, el mal uso potencial, y la reducción del esfuerzo cognitivo de los alumnos.

En el análisis de ponencias presentadas en COMIE, Red Magisterial y Aprendemos Juntos, se identificaron siete ponencias con palabras clave como: "La era de la inteligencia artificial", "Cómo educar para los retos del futuro", "IA en apoyo a los docentes", "De la mente infantil a la inteligencia artificial", "La IA en la práctica docente", entre otras. De ellas, destaca la participación del Dr. Sergio Tobón, quien subraya la importancia de aprovechar la IA desde una mirada crítica, centrada en las necesidades humanas, el pensamiento crítico y la creatividad, más allá de la mera eficiencia tecnológica.

Al revisar el nivel educativo al que se dirigen estas investigaciones, se confirma una marcada orientación hacia la educación media y superior. Sólo un trabajo está dirigido específicamente a la educación primaria (Delgado de Frutos, 2024), lo que refuerza la pertinencia de este estudio.

A partir del análisis documental, emergen cuatro ejes de interés:

1. Escasa atención a la educación primaria: la mayoría de los estudios se enfocan en niveles educativos superiores.
2. Percepciones docentes en educación básica: se identifican resistencias asociadas a la etapa de desarrollo cognitivo infantil, que dificultan la integración de IA en estos niveles.
3. Complemento entre lenguaje, aprendizaje y tecnología: se reconoce a la IA como un simulador funcional, sin reacciones emotivas, que puede contribuir al aprendizaje autónomo y a la optimización del proceso educativo.
4. Referentes teóricos: los enfoques pedagógicos y epistemológicos se apoyan en autores como Vygotsky (1995), Freire (1970), Bruner (1980), Piaget (1964), Castells (1996), Creswell (2013), Selwyn (2019), Gardner (2003), UNESCO (2009), entre otros.

Estos marcos teóricos permiten relacionar el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la pedagogía desde una perspectiva crítica y humanista.

Respecto a la metodología empleada en los estudios revisados, predomina el enfoque cualitativo y mixto, con énfasis en la investigación-acción y la historia oral. Sin embargo, sólo una de las investigaciones analizadas considera como unidad de análisis la experiencia docente con IA en el aula de nivel primaria.

Desde esta mirada, uno de los mayores desafíos será la incorporación significativa de la inteligencia artificial en la práctica docente en escuelas primarias. Por ello, se propone el uso de narrativas como herramienta metodológica y perspectiva teórica, permitiendo analizar a profundidad las experiencias individuales y colectivas, enriquecer la recolección de datos y comprender el impacto de la IA en contextos educativos, sociales y culturales.

Este acercamiento propone reconocer el rol del docente como generador de conocimiento, más allá del consumo de tecnología. Así, las experiencias narradas pueden constituirse como evidencias pedagógicas que orienten la implementación de IA desde una perspectiva reflexiva y situada.

Consideraciones finales

Es imperativo continuar investigando y evaluando de manera constante los impactos de las tecnologías basadas en inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en el nivel de educación primaria. Si bien su potencial es amplio, también lo son sus implicaciones éticas, pedagógicas y sociales. En este sentido, es fundamental que la integración de estas herramientas responda no solo a las tendencias globales, sino a las necesidades reales del contexto escolar, considerando la diversidad de actores, entornos y trayectorias educativas.

Asimismo, resulta prioritario diseñar estrategias de formación docente que no se limiten a la capacitación técnica, sino que promuevan una comprensión crítica, ética y situada de las tecnologías. La voz del profesorado debe ser reconocida como eje fundamental en esta transformación, tanto en el diseño de políticas públicas como en la producción de conocimiento pedagógico.

La inteligencia artificial no debe sustituir el vínculo humano en la educación, sino enriquecerlo desde una perspectiva dialógica y humanista. Para ello, es necesario construir espacios de diálogo entre teoría y práctica, entre innova-

ción tecnológica y sentido pedagógico, que garanticen una transición educativa inclusiva, reflexiva y sostenible.

Solo mediante una mirada crítica y comprometida será posible avanzar hacia una educación que, en lugar de adaptarse pasivamente a los cambios tecnológicos, los conduzca con responsabilidad hacia el bienestar de las nuevas generaciones y la construcción de una sociedad más justa, informada y preparada para los desafíos del futuro.

Referencias

Acevez, J. L. (24 de Enero de 2025). La inteligencia Artificial estara al servicio de la educación y de las personas en México. *La inteligencia Artificial estara al servicio de la educación y de las personas en México*. México, CD.MX, México: UNESCO.

Arreola Arriola, D. L. (20 de Junio de 2024). Perspectivas de la IA en la Educación: Un Estudio en el Nivel Medio Superior. *Perspectivas de la IA en la Educación: Un Estudio en el Nivel Medio Superior*. Guanajuato, Guanajuato, Mexico: Verano de la Ciencia Universidad de Guamjuato XXIX.

Chao, R. C. (4-8 de Noviembre de 2023). Usos y Percepciones de las Herramientas de IA en la Educación Superior:Matices entre el estudiantado y el profesorado. *Usos y Percepciones de las Herramientas de IA en la Educación Superior:Matices entre el estudiantado y el profesorado.* Villa Hermosa,Tabasco, Villa Hermosa,Tabasco, México: COMIE.

Delgado de Frutos, N. C.-C.-U. (3 de Septiembre de 2024). Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior. *Aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) en Educación: los beneficios y limitaciones de la IA percibidos por el profesorado de educación primaria, educación secundaria y educación superior*. España, España, España: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP).

Jiménez-Vásquez,M.S.(2014).*Metodologia de la Investigación Educativa, Aproximaciones para comprender sus estrategias.* Tlaxcala: Ediciones Diaz de Santos.

Mejía, F. R. (2020). *Pensar la Inteligencia Artificial.Ellegado de Hubert Dreyfus a la fenomenologia.* España: Aula Magna,2020 McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

Nagel, T. (1996). *Una vision de ningun lugar.* México: Fondo de Cultura Economica.

Rodríguez, Z. J. (4-8 de Diciembre de 2023). Repensar de la Educacion en la Era dela IA:El papel de la Educación y la Memoria. *Repensar de la Educacion en la Era dela IA:El papel de la Educación y la Memoria.* Villa Hermosa Tabasco, Villa Hermosa Tabasco, México: COMIE.

Sánchez, A. V. (15-22 de Noviembre de 2021). Aplicaciones de la IA en la eduación:un panorama para docentes y estudiantes. *Aplicaciones de la IA en la eduación:un panorama para docentes y estudiantes*. Puebla, Puebla, Puebla: COMIE.

Selmwyn, N. (2019). *¿Deberian los robots sustituir al profesorado?* Madrid: EDICIONES MORATA,S.L.(2020).

SEP, S. d. (2019). *Agenda Digital Educativa ADE.mx.* México: Secretaria de Educación Pública.

Ubal Camacho, M. T. (18/09/23 de Diciembre de 2023). El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula. . *El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula.* . México, México, México: Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa.

Las herramientas digitales antes, durante y post pandemia: el caso de una universidad pública en la Ciudad de México*

*Karen Guillermina Vázquez Cruz***

Resumen

Esta ponencia se presenta la recuperación de materiales para dar cuenta de la transición de una universidad públcia federal en la Ciudad de México, hacia el uso de herramientas digitales en su quehacer cotidiano. Esto con la finalidad de observar el proceso por el que ha atravesado la institución, antes, durante y después de la pandemia por COVID-19. Así, mediante la revisión de páginas de internet institucionales, Facebook, y el acceso a informes anuales, se pretende aproximarnos a las implicaciones que esta incorporación ha tenido para la Universidad, así como para las instancias encargadas de su implementación, abriendo preguntas acerca de las implicaciones que esta transición puede tener para el profesorado.

Palabras clave: educación superior, tecnología y educación, aula virtual.

Introducción

Desde finales de los años 90 e inicios de los 2000 comenzó la incorporación de herramientas digitales en las Instituciones de Educación Superior (IES), colocándose como un tema de interés para docentes e investigadores. Así, los abordajes a este fenómeno se realizaron desde una aproximación al concepto de *virtualización* en las IES, sobre el que Silvio (1998) sostiene que esta es resul-

* Línea temática: políticas educativas y TIC.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV.
karen.vazquez@cinvestav.mx

tado del tratamiento y comunicación de datos, informaciones y conocimientos mediante computadora, cuyas características se asocian a la representación virtual de procesos y objetos que se conciben en la presencialidad, a actividades de enseñanza y aprendizaje, de investigación y de gestión; así como a la realización de diversas operaciones a través de la manipulación de objetos en internet, tales como la interacción con cursos electrónicos, inscripción a cursos, consulta de documentos, entre otras (p. 28). Mediante esta perspectiva las interacciones a través de internet dependerían de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), concebidas como el medios que apoyan las estrategias de enseñanza y aprendizaje, incidiendo en la manera en que interactúan y se comunican alumnos y docentes (Aguirre y Ruiz, 2012, p. 128).

De las concepciones anteriores los objetos que se manipulan en internet resultan de especial interés, estos objetos pueden ser páginas web, programas para diseñar contenidos, sitios para albergar contenidos, entre otros, y representan herramientas digitales que funcionan como un medio para llevar a cabo distintas actividades educativas. La articulación entre el uso de las TIC y el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta importante pues tiene como punto de partida la coordinación entre tecnologías y autoridades institucionales, coordinadores de áreas, docentes, personal administrativo, estudiantes, entre otros, mismos que conforman la cadena educativa en una institución.

Distintas autoras sugieren que la vinculación entre tecnologías y la cadena educativa ha estado regida desde sus inicios a partir de variadas expresiones de propuestas institucionales, orientadas principalmente por las políticas de equipamiento y conectividad, salas multimedia, material audiovisual, equipo de cómputo, recursos digitales interactivos y estrategias de fomento al autoaprendizaje, capacitación y la investigación en los actores educativos (Dussel y Quevedo, 2010; Rechidi, et al., 2020). La pretensión de estas políticas ha sido la incorporación tecnológica en las escuelas. Este uso e incorporación de elementos virtuales se ha tratado por la Organización de Estados Iberoamericanos que, en 2008 publicó dos volúmenes informativos, uno acerca de la adopción de las TIC en la educación y otro acerca del desarrollo profesional de los docentes (Knobel y Kalman, 2017), mostrando la importancia de abordar un fenómeno para ese entonces nuevo, pero que con el paso del tiempo, y ante situaciones de salud excepcionales como las pandemias de influenza (2009-2010) y COVID-19 (2020-2023), tomaría mayor fuerza e importancia en el análisis de la realidad educativa.

Ante la llegada de la pandemia y los cierres obligados de las IES, se impuso el uso de herramientas digitales, partiendo de lo mucho o poco que las instituciones y sus actores habían avanzado en ello. En este sentido, se retomará el camino que ha seguido la UAM-I en la transición a modalidades educativas hibridas y virtuales.

Desarrollo

En la UAM-Iztapalapa, durante el 2007 se creó la Oficina de Educación Virtual, esta acción indicaría el inicio de un "inventario" que pretendía dar cuenta de los bienes, asociados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con que contaba la universidad, para diseñar la estructura funcional de la Oficina de Educación Virtual (VIRTU@MI, 2024). Este esfuerzo permitió a la institución adquirir compromisos con la Secretaría de Educación Pública, en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional (PIFI), a partir de los cuáles se obtuvieron recursos extraordinarios para iniciar la marcha del proyecto de educación virtual, sentando las bases para el trabajo futuro de la instancia.

El 2 de octubre de 2009 la Oficina de Educación Virtual pasó a conformarse como Coordinación de Enseñanza Virtual de la UAM-Iztapalapa (VIRTU@MI), con el objetivo de apoyar a las Divisiones Académicas para implementar la educación a distancia en los planes y programas de estudio, así como para propiciar el uso eficiente de las TIC en la práctica docente y en el diseño de metodologías y estrategias pedagógicas en modalidades no convencionales de enseñanza-aprendizaje (VIRTU@MI, 2024). Así, en un primer momento VIRTU@MI ofrecía cursos y talleres como parte de un proyecto de formación y actualización, con un enfoque que incorporaba el uso de las TIC y de los ambientes virtuales de aprendizaje, como apoyo para la planta docente de la UAM-I (VIRTU@MI, 2024a).

En esta etapa la coordinación construyó el programa denominado *Página Web Educativa*, como un sitio web donde se abrirían espacios de interacción, comunicación, construcción colectiva entre profesores y estudiantes en apoyo a la actividad docente presencial o en línea (VIRTU@MI, 2024a). Su estructura era la de una página web (Ver Imagen 1), dividida en subapartados correspondientes a cada División de la Institución: Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS) y Ciencias Sociales y Humanidades

(CSH). Al ingresar al apartado de alguna de las divisiones se desplegaba una lista del profesorado que compone la división, y al dar clic en algún nombre se abría otra ventana con las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) impartidas por el o la docente. El acceso al contenido de estas UEA era libre, sin requerir contraseña para visualizar los materiales de lectura, programas de estudio, medios de contacto y foros donde se sugería verter opiniones sobre temas concernientes al programa de la UEA, pero que no mostraban mucha afluencia.

En la página central de este sitio se podían encontrar también algunos cursos-talleres -organizados y ofrecidos desde VIRTU@MI-que estaban dirigidos a académicos de la institución, cuyo enfoque para los docentes estaba en la gestión de páginas web educativas y el diseño de estrategias didácticas apoyadas en herramientas web. El acceso al contenido de estas UEA era libre, sin requerir contraseña para visualizar los materiales de lectura, programas de estudio, medios de contacto y foros donde se sugería verter opiniones sobre temas concernientes al programa de la UEA, pero que no mostraban mucha afluencia. En la página central de este sitio se podían encontrar también algunos cursos-talleres -organizados y ofrecidos desde VIRTU@MI-que estaban dirigidos a académicos de la institución, cuyo enfoque para los docentes estaba en la gestión de páginas web educativas y el diseño de estrategias didácticas apoyadas en herramientas web.

Aunque muchos profesores utilizaron esta propuesta de páginas web, no todo el profesorado se adhirió a ella. *Página Web Educativa* representó un primer esfuerzo institucional por vincular a los docentes con la virtualidad, así como un antecedente de las posteriores aulas virtuales en la UAM-Iztapalapa, pues con la creación de una página web personal para los profesores se presentó la oportunidad de apoyarse en entornos digitales para llevar a cabo sus clases, más allá del aula física.

A partir de 2014, VIRTU@MI comenzó a ofrecer cursos que además de la gestión de páginas web y el diseño de estrategias apoyadas en herramientas web, incluían temas como: "¿Qué es la educación virtual?" y "Crear mi aula virtual en Moodle". Esto permitió dar continuidad a la gestión del programa *Página Web Educativa,* y apareció por primera vez el elemento de Aulas Virtuales, ya nombradas como tal, y con el extra de colocarlas en una plataforma específica como Moodle, y no solo alojar contenidos en una página web como se había hecho. Con estos elementos, además de introducir la virtualidad en la institución, la UAM-I comenzó a trabajar en la formación de los docentes para que

pudieran participar y hacer uso de los espacios virtuales, implementándolos en su práctica habitual.

Así, desde 2014 la oferta de cursos aumentó y se diversificó, para entonces en dos programas: "La UAM-I contigo" y el "Programa de formación docente". En "La UAM-I contigo", las opciones de cursos se enfocaron en el acompañamiento del proceso formativo de los estudiantes o el público en general, con cursos que iban desde habilidades de lectura y redacción hasta nacionalismo musical mexicano, pasando por temas de gramática y lógica. Así, aunque hubo cursos acerca del aprendizaje en redes sociales, y habilidades de lectura en línea, la oferta de éstos fue menor. En este programa los cursos tenían costo, situación que podía resultar poco accesible para ciertos sectores del alumnado de la institución.

Por su parte, en el "Programa de formación docente" se propusieron cursos bajo las denominaciones: "Diseño de estrategias didácticas apoyadas en herramientas 2.0", "Los fundamentos de la educación en línea", "¿Qué es la educación virtual?" y "La creación de aulas virtuales en Moodle". Estos dirigidos únicamente a la comunidad docente de la institución y no se especifica si tenían costo, sin embargo, sí se dejó en claro que el cupo era limitado a máximo 25 personas. En algunos casos se requerían conocimientos previos de herramientas digitales como manejo de páginas web, tener instalados en sus computadoras programas Microsoft Office, Adobe Reader, entre otros. Este último aspecto llama la atención pues la introducción de herramientas virtuales en la educación ha requerido del conocimiento básico de paquetes computacionales o software específico, así como el conocimiento de las herramientas de las que se pretende que el docente haga uso (Alcántara, 2020).

Con el inicio de la pandemia por COVID-19 y el consecuente traslado de las actividades presenciales a virtuales, de 2020 a 2022, la UAM en su conjunto implementó el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER), permitiendo que durante los inicios de la emergencia sanitaria se mantuviera la impartición de la docencia con la impartición de clases mediadas por las TIC. El objetivo del PEER fue procurar la continuidad universitaria con la participación de los académicos, a quienes se les brindaría asesoría y soporte técnico, sin poner en riesgo la salud de la comunidad universitaria. La institución asumió que todo el profesorado contaba con las herramientas físicas (computadoras, dispositivos, etc.) para llevar a cabo las actividades, pero bajo el supuesto de que las herramientas digitales eran un ámbito que requería de recursos (programas)

y habilidades digitales, que tal situación implicaría poner esfuerzos importantes para ejecutarlos de la mejor manera posible, por el bien de los alumnos y la institución.

Para cumplir con los programas de la UAM, en la Unidad Iztapalapa la actividad de Virtu@mi se incrementó, dividiendo su participación en la oferta de talleres, y la habilitación de aulas virtuales para los docentes. La oferta de talleres se distribuyó entre distintos grupos a partir de la población a la que estaban dirigidos. Para la comunidad docente de la institución, se ofertaban cursos sobre el diseño y elaboración de materiales educativos para entornos virtuales, estrategias de enseñanza en la educación superior, elaboración de aula virtual en Moodle-Virtuami y evaluación del aprendizaje en entornos virtuales. En la habilitación de aulas virtuales se brindó apoyo a los docentes subiendo contenidos y manteniendo estable y funcional el sitio de *Páginas Web Educativas* para las consultas requeridas. Esta situación es muestra del esfuerzo institucional requerido para llevar a cabo las actividades de docencia, en las que se aprecia el vínculo entre herramientas digitales y gestión institucional enfocado en capacitar a la comunidad docente en el uso de las plataformas virtuales para lograr operarlas de mejor manera y tener un desempeño óptimo, considerando la incertidumbre acerca del retorno a actividades presenciales.

Con el avance de la pandemia por COVID-19 en México, las IES ajustaron sus medidas iniciales, para tratar de seguir la transición a la nueva normalidad marcada por el gobierno Federal y la Secretaría de Salud. Es así que para octubre de 2021 la Rectoría General de la UAM aprobó la instrumentación del Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta (PROTEMM). El cual tuvo el propósito de brindar las condiciones académico-administrativas para un regreso gradual a las actividades presenciales (UAM, 2021, p. 4), con ello el PEER dejaría de estar vigente. El PROTEMM se aplicó desde el trimestre 22-I, durante el mes de febrero de 2022. La UAM-I se preparó para recibir de nuevo a la comunidad de manera presencial. Así, se plantearon las posibilidades de brindar clases en distintas modalidades, privilegiando la presencial, pero sin descartar la modalidad virtual o mixta.

En el retorno de actividades presenciales, a finales de 2022 en la UAM-I se aprobó y se comenzó a implementar el Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA), donde se plantea como modalidad de conducción una modalidad mixta, definiéndola como un nivel intermedio en la mediación con tecnologías de la información. Uno de los objetivos del

MACCA está enfocado en la mejora de las capacidades tecnológicas, pedagógicas y de organización de profesoras y profesores, por lo que el papel de VIRTU@MI cobraría más relevancia.

Así, durante el 2023 la Coordinación de Educación Virtual (Virtu@ami) cambió su nombre a *Coordinación de Apoyo a la Educación Mixta y Virtual* (Virtuami) cuya misión es: "Contribuir al desarrollo académico e institucional de la Unidad Iztapalapa a través de la colaboración con las instancias académicas en materia de educación mixta y virtual, teniendo como centro el aprendizaje del alumnado y como base la investigación y reflexión sobre la práctica docente" (Virtuami, 2023). A partir de entonces, las actividades para el uso e implementación de herramientas digitales por parte de los profesores se han diversificado, pero el enfoque principal está en el mantenimiento de las aulas virtuales, las destrezas digitales en el manejo de distintos paquetes informáticos, y la inteligencia artificial.

Como parte de esta última modificación la plataforma de Virtuami realizó la transición de las aulas virtuales a la plataforma denominada Moodle-Virtuami, y los esfuerzos institucionales ahora están orientados a incentivar al profesorado para que creen sus aulas virtuales en esa plataforma pues desde 2016 las aulas reportadas eran 451, número que se reduciría hacia 2019, con 38 aulas reportadas. Sin embargo, desde 2020 el número incrementó a 1,347 y hasta 2023 se reportaron 3,436 aulas virutales. Así se vuelve trascendental el esfuerzo dela institución para llevar a cabo talleres de capacitación que les permitan mejorar sus habilidades y brindarles elementos nuevos que los inciten a movilizar sus recursos hacia la virtualidad.

Consideraciones finales

La institución de la cual se da cuenta en este trabajo es la Unidad Iztapalapa de la UAM, una de las cinco unidades que conforman la institución, y que está ubicada al oriente de la Ciudad de México. Resulta trascendente abordar esta unidad pues pese a ser la primera en iniciar operaciones en 1974, su avance en el uso incorporación de herramientas digitales ha sido lento, por lo que dar cuenta de los cambios suscitados antes, durante y post pandemia resulta fundamental para aproximarse al devenir digital en la institución.

Mediante el análisis de documentos, así como páginas oficiales de la institución, redes sociales, páginas web educativas y aulas virtuales, se ha logrado re-

construir la transición hacia las aulas virtuales. Tras la minuciosa revisión de los documentos y las páginas oficiales fue posible ubicar al menos tres momentos relevantes en los que el uso de herramientas digitales se ha vuelto fundamental: pre pandemia, durante la pandemia y post pandemia. A partir de lo anterior ha sido posible vislumbrar algunas modificaciones en las instancias encargadas de las actividades virtuales en la UAM-I, así como el papel fundamental de Virtuami y su estrecho vínculo con la política institucional y sus consiguientes modificaciones. El mapeo de la web de Virtuami ha permitido identificar la implementación de distintos programas que han pretendido responder a las demandas nacionales (indicaciones para las IES, pandemias, etc.) a nivel nacional e internacional.

Como sugiere el Estado del Conocimiento del eje de TICS y educación resulta importante seguir investigando sobre la aplicación de estas tecnologías en las instituciones así como en sus implicaciones para los actores dentro de ellas, de la misma manera profundizar en el uso y efectos que estas herramientas tienen en la vida de los sujetos en la educación permite que surjan inquietudes tales como ¿cuál es la función de las aulas virtuales ante las modalidades educativas planteadas?, ¿cómo se incorporan en cada modalidad?, ¿cómo son utilizadas por el profesorado y los estudiantes?, ¿qué retos tiene el profesorado en esa incorporación?, mismas que se pretende abordar en la investigación doctoral que realizo.

Referencias

Aguirre, G. y Ruíz, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. En *Innovación Educativa*, 12(59), pp. 121-141.

Barberá, E. y Badia, A. (2004). Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Machado Libros

Coordinación de Desarrollo Académico e Institucional (2022). El modelo académico de la UAM Iztapalapa. https://codai.izt.uam.mx/files/recursos_educativos/Resumen%20Ejecutivo%20MACCA.pdf

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digita*l. Buenos Aires: Santillana.

Knobel, M. y Kalman, J. (2017). Introducción. El aprendizaje docente, las tecnologías digitales y las nuevas prácticas del lenguaje. En Knobel, Michel y Kalman, Ju-

dith Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje. Posibilidades de formación en el giro digital. Pp.17-40 México: SM Ediciones.

Silvio, J. (1998). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. En *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), pp. 27-50.

Rechidi, N., Bennani, H., Nafzaoui, M., Benazzou, L. y Hilmi, Y. (2020). L'intégration pédagogique des TIC à l'épreuve de la crise covid-19: Quels enseignements à tirer?. En *Revue International du Chercheur*, 2(1), pp. 274-297.

Universidad Autónoma Metropolitana (2021). Informe General de la UAM en la Emergencia Sanitaria. UAM.

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (2023) Acuerdo 01/2023 de la Rectora de la Unidad Iztapalapa que define la estructura y funciones de la Coordinación de Apoyo a la Educación Mixta y Virtual (Virtuami). https://virtuami.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2024/01/AcuerdoCoordicacionEducacionMixtaVirtual-01-2023.pdf

Virtuami-Coordinación de Apoyo a la Educación Mixta y Virtual (s.f). Inicio [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado en abril de 2024 https://www.facebook.com/virtuami

Virtu@mi (2024). ¿Qué hacemos?, Coordinación de Educación Virtual. http://mvirtuami2.izt.uam.mx/virtuami/que_hacemos.html

Virtu@mi. (2024a). ¿Qué hacemos?, Coordinación de Educación Virtual. http://mvirtuami2.izt.uam.mx/virtuami/como_nacimos.html

Virtuami-Coordinación de Apoyo a la Educación Mixta y Virtual (2024). Inicio. https://virtuami.izt.uam.mx/

Virtuami (2023). Razón de Ser. Coordinación de Apoyo a la Educación Mixta y Virtual. https://virtuami.izt.uam.mx/razon-de-ser/

Virtuami UAMI, (22 de mayo de 2023). Aulas virtuales colaborativas [Archivo de Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=un2NMyhLZ48

Virtuami (2024) Beneficios de los https://virtuami.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2024/04/2404-mig-e.png

Propuesta de un entrono virtual para la práctica inclusiva en docentes de bachillerato*

*Alejandra Tejeda Martínez***

Resumen

El estudio se centró en analizar el impacto de un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) basado en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para la enseñanza de Psicología en bachillerato con el objetivo de lograr una práctica inclusiva docente. El EVEA se fundamentó en el diseño instruccional de un caso de enseñanza en formato electrónico (e-caso). Desde un enfoque cualitativo, metodológicamente se trató de una Investigación Basada en el Diseño dividida en tres fases iterativas: 1) preparación de diseño: se diseñó y validó el artefacto a través del método de jueces; 2) implementación del EVEA: se impartió un taller de formación a profesores de una escuela preparatoria del subsistema Colegio de Bachilleres para el manejo y desarrollo del entorno en la materia de Psicología II. Para analizar la experiencia formativa, se utilizó el Incidente Crítico (IC) como dispositivo pedagógico basado en la narrativa; y, 3) análisis retrospectivo: valorar la percepción del profesorado y alumnado sobre el impacto del EVEA ante las prácticas inclusivas mediante una entrevista semiestructurada. Los resultados preliminares indican que el EVEA cumple con los criterios de práctica inclusiva. El análisis de IC recuperó la percepción docente ante sus saberes digitales, habilidades tecnopedagógicas y el término inclusión. En otras categorías de análisis, se identificó incertidumbre y resistencia ante el uso pedagógico de las tecnologías digitales lo que per-

* Línea temática: educación híbrida: plataformas tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje. Trabajos de intervención educativa (tesis o proyectos aplicativos) con resultados preliminares o definitivos; porcentaje de avance: 60%.

** Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, 6to. semestre. Universidad Nacional Autónoma de México.
alejandra_tejeda@psicologia.unam.mx

mitió establecer una ruta de mejora hacia una enseñanza de la Psicología desde contextos inclusivos haciendo uso de los e-casos de enseñanza.

Palabras clave: práctica inclusiva, diseño universal de aprendizaje, entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, e-caso de enseñanza, enseñanza de la psicología.

Introducción

La educación actual requiere que tanto docentes como estudiantes desarrollen las capacidades y competencias necesarias para el uso efectivo de las tecnologías que ofrece nuevos entornos para enseñar y aprender de manera colaborativa e inclusiva, con la finalidad de propiciar espacios educativos en donde se respete la diversidad y la participación de todo el alumnado (Saad, 2011). Frente a este escenario, los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA) se proponen como un artefacto para generar condiciones para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001). Un EVEA constituye un tipo especial de espacio o situación, en el cual se realiza un proceso de enseñanza y aprendizaje en línea, caracterizado por el predominio de la separación física entre profesores y estudiantes, el estudio independiente y una comunicación mediada por las tecnologías (Coll & Martí, 2001). Estos artefactos, por sus dimensiones tecnológicas y didácticas, tienen la posibilidad de recrear condiciones para favorecer procesos educativos que potencien la inclusión en el aula.

No obstante, hablar de inclusión educativa resulta una asignatura pendiente en los sistemas educativos (Pastor et al., 2014). A nivel educación media, se le menciona dentro del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior y es uno de los ejes transversales de los planes y programas de estudio. Asimismo, dentro de los objetivos curriculares también se subraya la importancia de generar espacios inclusivos en el aula y de formación académica en el tema. En los programas de estudio del subsistema Colegio de Bachilleres (Dirección General de Bachillerato, DGB, 2018) de las materias de Psicología I y II se retoman objetivos dirigidos al desarrollo de habilidades socioemocionales como la participación, el respeto a la diversidad en todas sus formas de expresión, la solidaridad y el trabajo colectivo. Sin embargo, no se describe una estrategia clara y práctica sobre cómo accionar este modelo desde el ejercicio docente.

Por ello, en esta investigación se presenta una propuesta para abordar metodológicamente la didáctica desde la inclusión, desde el constructo descrito

como *práctica inclusiva* (Booth & Ainscow, 2011), el cual refiere una "acción docente situada" (Serrano & Martínez, 2016, p. 5) y destaca las capacidades por parte del profesorado para atender la diversidad, orientar eficazmente el proceso de enseñanza y aprendizaje en aulas de clase donde cada estudiante tiene sus propias necesidades (Laitón et al., 2019). Este concepto orienta el ejercicio didáctico hacia la educación inclusiva y el aporte de las tecnologías digitales en la enseñanza.

La práctica inclusiva refiere aquellas adaptaciones, recursos y apoyos con los que el docente cuenta en el proceso educativo. Reconoce las estrategias y recursos que puede utilizar como la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Un modelo que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica (Pastor et al., 2014). El modelo se clasifica en redes afectivas para identificar cómo se aprende, redes de reconocimiento para saber qué se aprende y las redes estratégicas para conocer cómo se aprende. Los principios del DUA proponen tres maneras de proporcionar diversidad en el aula: 1) Múltiples formas de representar la información; 2) Múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje; y, 3) Múltiples formas de participación, motivación e implicación.

La aportación teórico-metodológica de esta investigación radica en la construcción de un artefacto que logre impactar en la enseñanza inclusiva, desde el DUA y utilizando un método narrativo para el abordaje del contenido, como lo es el método de casos en formato electrónico.

Con respecto al aporte social, el estudio destaca la necesidad de favorecer entornos de aprendizaje que desarrollen ejes transversales en los que la educación tiene alto compromiso social: inclusión, tecnología digital y práctica docente, puesto que serán los elementos rectores de esta propuesta de diseño educativo.

Pregunta de investigación

¿De qué manera un EVEA basado en los principios del DUA contribuye a promover una práctica inclusiva de la enseñanza de Psicología en bachillerato?

Objetivos

General

Analizar el impacto de un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje basado en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje en la enseñanza de Psicología en bachillerato para lograr una práctica inclusiva.

Específicos

1. Diseñar un EVEA basado en los principios del DUA que aborde contenidos de una unidad de aprendizaje dentro de la asignatura Psicología II en bachillerato.
2. Validar el diseño tecnopedagógico y el contenido del EVEA a través del método de jueces.
3. Formar a docentes de la asignatura en Psicología II para el manejo y desarrollo del EVEA, desde una perspectiva de práctica inclusiva.
4. Indagar la experiencia y percepción docente sobre práctica inclusiva y enseñanza mediada por tecnologías a partir de la descripción de incidentes críticos.
5. Examinar de qué manera el EVEA propicia prácticas inclusivas durante la enseñanza de Psicología desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

El estudio se centró en la Investigación Basada en el Diseño (Design-Based Research, DBR). La intervención educativa se llevó a cabo con cuatro docentes del Sistema Educativo Unipaz, una institución privada de Baja California Sur que depende del subsistema Colegio de Bachilleres.

Descripción de la experiencia de la intervención

Fase 1. Preparación de diseño: la elaboración y validación del diseño del EVEA

En una primera etapa del estudio, se diseñó y validó el EVEA mediante un grupo de ocho expertos en práctica inclusiva, enseñanza de la psicología y aprendizaje mediado por tecnologías. La plataforma utilizada fue una página Web del recurso Wix. El diseño del EVEA se basó en los tres principios del

DUA (Pastor et al., 2014) y en los criterios de práctica inclusiva propuestos por Booth & Ainscow (2011) en la guía "Index for Inclusion: developing learning and participation in schools", donde se señalan pautas específicas para orquestar el proceso de aprendizaje, es decir, líneas de acción docente para propiciar una enseñanza con enfoque inclusivo. Para abordar el contenido temático, se seleccionó la unidad de aprendizaje "Conformación del sujeto, desarrollo y sexualidad" de la asignatura en Psicología II dentro del programa de estudio del Colegio de Bachilleres de Baja California Sur. Esta unidad, se desarrolló a través del método de casos de enseñanza en formato electrónico.

Para la validación por expertos, se diseñaron dos rúbricas analíticas: una para el diseño de práctica inclusiva bajo los principios del DUA y otra para la estructura del e-caso. La ficha técnica de ambas rúbricas se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Ficha técnica de las rúbricas analíticas para validación del EVEA

Rúbrica	Criterios a evaluar	Niveles de desempeño
Rúbrica 1.	Diseño y organización del sitio	Sobresaliente
Práctica Inclusiva y DUA	Orquestar el proceso de aprendizaje	Notable
	Proporcionar múltiples formas de representación	Novato
	Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Básico
	Proporcionar múltiples formas de motivación	
Rúbrica 2.	Selección y construcción del caso: naturaleza narrativa	Sobresaliente
Caso de enseñanza en formato electrónico 1.1	Apertura para la discusión: sobre la naturaleza de las preguntas de reflexión	Notable
		Novato
	Diseño formativo: sobre la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje	Básico
	Validación temática: sobre la pertinencia y aporte del caso de enseñanza electrónico	
	Aspectos técnicos: sobre el montaje electrónico del caso	

Nota: la rúbrica 1 se ajusta a los principios del DUA (Pastor et al., 2014) y del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011); mientras que la Rúbrica 2 es una adaptación de la Estrategia para validar un caso de enseñanza en formato electrónico 1.1 (López, 2022).

Fase 2. Implementación del EVEA: taller de formación docente

En una segunda etapa, se trabajó con cuatro docentes de la asignatura de Psicología a quienes se les impartió un taller de formación sobre el manejo y aplicación del EVEA. Durante cuatro sesiones, se recolectaron las narrativas de Incidentes Críticos (IC) relacionados a la experiencia docente frente a la

práctica inclusiva en entornos virtuales para conocer qué piensan, qué hacen actualmente y cómo enfrentan esta vivencia-narrativa. Un IC es la descripción de un suceso vinculado a la práctica cotidiana de las profesiones que provocan cuestionamiento y reflexión debido a su buen o mal curso (Flanagan, 1954).

Dentro de las pautas metodológicas para el análisis de IC, destaca el trabajo de Monereo (2010) quien presenta una Pauta para el Análisis de los Incidentes Críticos (PANIC). La PANIC está constituida por cuatro fases (Díaz Barriga, 2021, p. 99):

1. Antecedentes y contexto donde ocurrió el incidente crítico.
2. Descripción del incidente crítico.
3. Actores que intervinieron en el incidente crítico. Concepciones, sentimientos y estrategias.
4. Intervención y seguimiento. Qué y cómo intervenir, indicadores del cambio.

Una vez que docentes describieron y socializaron su IC, el análisis interpretativo se realizó con el método de triangulación propuesto por Erickson (1997) y la identificación de categorías generadas durante la organización y tratamiento de los datos (categorías generadas a posteriori, según el enfoque cualitativo).

Fase 3. Análisis retrospectivo: valorar la percepción del profesorado y alumnado

La tercera etapa de este estudio se encuentra en curso y corresponde al último objetivo específico. Se trata del desarrollo del EVEA en los grupos que están a cargo de los docentes que recibieron el taller de formación. La aplicación del entorno será bajo conducción de los propios docentes y al finalizar la unidad de aprendizaje, se entrevistarán al profesorado implicado y a 16 estudiantes (cuatro de cada grupo). Las categorías emergentes en la entrevista complementarán el análisis de las pautas del DUA y los criterios de práctica inclusiva desde la valoración de los actores que vivieron la experiencia del desarrollo del caso contenido en un EVEA para examinar de qué manera el artefacto propicia la inclusión.

Descripción de los resultados parciales o finales

En una primera fase del estudio, el EVEA se diseñó a partir de la plataforma Wix, mediante la estructura del método de casos de enseñanza en formato electrónico (e-caso), abordando la Unidad III de aprendizaje del Programa de Estudio Psicología II (DGB, 2018). Se conformó un diseño piloto para su validación mediante un juicio de expertos y, posteriormente, se obtuvo un diseño final con el cual se pasó a las siguientes etapas. La mayoría de los expertos hace una valoración global del EVEA en términos muy favorables.

La validación del caso de enseñanza y su potencial como dispositivo pedagógico basado en la narrativa, también fue conveniente en la mayoría de sus criterios y hubo comentarios sobresalientes sobre su planteamiento, desarrollo y evaluación. Por otro lado, la retroalimentación sobre los criterios con los que se valoran los principios del DUA, fue también satisfactoria.

En cuanto a las principales recomendaciones y sugerencias de mejora, se realizaron los siguientes ajustes al artefacto:

- Cambiar la interfaz de la página de inicio a una más organizada visualmente.
- Incluir actividades para el aprendizaje colaborativo.
- Señalar clara y concretamente los incentivos de las actividades a realizar.
- Incluir material bibliográfico hipermedia y multimedia.
- Complementar las preguntas de estudio a las de tipo reflexivo y socioculturalmente implicadas en su contexto.
- Añadir un traductor de textos y un glosario interactivo para términos clave.
- Señalar qué actividades se realizarán en clase presencial y cuáles en el entorno virtual.
- Mejorar el diseño en la aplicación móvil de Wix.
- Modificar el nombre del caso de enseñanza a uno que sea más atractivo para el alumnado.

El enlace al EVEA considerando los puntos anteriores, es el siguiente: https://docenciainclusiva1.wixsite.com/website-2

En cuanto a la segunda fase del estudio, la implementación del taller *Manejo de un entorno virtual: hacia una práctica inclusiva para enseñar psicología en bachillerato* para cuatro docentes (A, B, C y D) que imparten la asignatura en Psicología en la Preparatoria UNIPAZ, se realizó durante el mes de enero

de 2025 en la modalidad en línea durante cuatro sesiones. Cada participante redactó y compartió un IC sobre su experiencia, creencias y actitudes ante la inclusión y el uso de la tecnología en el aula.

Para la categorización de unidades de análisis con enfoque narrativo y descriptivo se utilizó el método de triangulación propuesto por Erickson (1997) para el análisis interpretativo de las categorías que se generaron durante la organización y tratamiento de los datos en los cuatro formatos PANIC llenados por las y los docentes.

El resultado de este proceso se describe a continuación por categoría y subcategoría analítica (Tabla 2), así como los principales hallazgos (Tabla 3).

Tabla 2

Categorías y subcategorías para el análisis de datos

Categoría analítica	Subcategorías
Confusión sobre el término inclusión	Creencia de que inclusión es una moda.
	Pensar en la imposibilidad de una práctica docente inclusiva.
	Considerar la inclusión como aceptación de la diversidad.
Incertidumbre sobre el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Temor a tener problemas técnicos al impartir la clase.
	Dudas sobre cómo utilizar aplicaciones digitales en una clase presencial.
Competencia en habilidades tecnopedagógicas	Baja autovaloración en competencias digitales.
	Disposición para implementar tecnologías en el aula.
Resistencia a implementar prácticas inclusivas mediante TIC	Considerar a las TIC como distractoras en el proceso educativo.
	Considerar que la práctica inclusiva es excluir o solo integrar al alumno.
Exigencias curriculares y carga administrativa	Percepción de exigencias institucionales sobre práctica inclusiva y uso de las TIC.

Nota: por la naturaleza cualitativa del presente estudio, las categorías fueron generadas a posteriori a la revisión de los IC.

Tabla 3

Principales hallazgos e indicadores cualitativos

Hallazgos	Docentes	Indicadores
Dificultades para comprender el concepto de inclusión y práctica inclusiva	A, B, C, D	Desconocimiento de la literatura especializada en el tema.
Dificultades para incorporar las TIC en su práctica docente	B, C, D	Temor, resistencia y desconocimiento sobre el uso de tecnología educativa.
Percepción de un bajo nivel de conocimientos y habilidades ante el uso de las TIC	A, B, C, D	Baja autovaloración en la escala subjetiva.
Resistencia a implementar las TIC en el aula desde una visión inclusiva	A, B, C, D	Considerar el uso del móvil como distractor. Integrar a estudiantes, en vez de incluir.
Percepción de que la práctica inclusiva con TIC es una carga de trabajo más a la labor docente	A, B, C	Exigencia institucional de la preparatoria y poca claridad sobre cómo llevarlo a cabo.

Se puede observar que la percepción docente sobre la práctica inclusiva mediante el uso de las TIC representa aún un desafío. El análisis de sus IC muestra la emergencia de nuevas maneras de impartir la enseñanza en contextos presenciales, no presenciales e híbridos. Frente a este escenario, surge la necesidad de diseñar intervenciones educativas que involucren la formación, actualización y capacitación docente desde la perspectiva de la práctica inclusiva.

Esta segunda etapa de la investigación genera algunas reflexiones sobre el papel docente frente a los escenarios pospandémicos. Si bien los cuatro incidentes narrados abordaban aspectos críticos durante y posterior a la pandemia, queda claro que aún faltan procesos formativos dentro de los cuales el profesorado se sienta capaz de innovar y propiciar ambientes de aprendizaje que desarrollen las competencias que exige la realidad educativa actual. Monereo y Álvarez (2022) subrayan: "Lo que realmente esperamos es que el buen docente sepa decidir cuáles son los recursos más adecuados para lograr que un grupo específico de alumnos adquieran de forma óptima una serie de competencias para dar respuesta a los problemas que probablemente encontrará en su trayectoria vital" (p. 26). Lo anterior, asumiendo que no necesariamente se requiera que el/la enseñante sea experto en manejo de tecnología educativa y entornos digitales, sino que sea capaz de diseñar una clase considerando la amplia variedad de artefactos que contribuirán al logro de aprendizajes, pero también de un desarrollo de la práctica docente desde un enfoque más inclusivo.

Referencias

Booth, T., & Ainscow. (2011). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo Psicológico de la Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escola*r. (pp. 157-186). Alianza.

Coll, C., & Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, 623-655. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2089559.

Díaz Barriga, F. (2021). *Dispositivos Pedagógicos basados en la narrativa*. Ciudad de México: S.M.

Dirección General de Bachillerato, DGB (2018). Programa de estudios. Programa de Psicología I. Quinto Semestre. México: Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de estudio/CFP/5to-Semestre/Psicologia-I.pdf.

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós.

Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. En *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327-358.

Laitón, E. V., Gómez, S. E., Sarmiento, R. E., & Mejía, C. (2019). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, vol. 13, núm. 2, pp. 82-95 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413751844009.

López, E. (2022). *La formación de compañeros de aprendizaje en un programa de inclusión educativa en la UNAM*. [Tesis de Doctorado]. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178. https://rieoei.org/RIE/article/view/615

Monereo, C., & Álvarez, P. (2022). Capítulo 1. El docente pospandemia. Hacia una nueva identidad profesional. En Valenzuela, D. (Comp.). *El docente pospandemia*. Corporación Universitaria Lasallista.

Pastor, A, Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal de Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Saad, E. (2011). Percepción de sí mismo y discapacidad intelectual: análisis de casos de jóvenes de un programa de vida independiente. *IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. https://docplayer.es/18092196-Elisa-saad-facultad-de-psicologia-unam-elisada2013-gmail-com-julieta-zacarias-directora-general-capys-julietacapys-hotmail.html

Serrano, A., & Martínez, E. (2016). *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. Editorial UABC. www.labrechadigital.org

Exploraciones sobre el uso del dispositivo celular de una adolescente de educación secundaria*

*Daniel Hernández Bejarano***

Resumen

Asumimos una metodología indisciplinada que se centra en la observación sin puntos fijos que contempla: 1) observar la interacción de los usuarios (particularmente de adolescentes) del transporte público (metro, mexibús y metrobús) con su teléfono celular, 2) conversar con una adolescente sobre los temas que trata en este dispositivo y 3) observar lo que ve en la pantalla del mismo. Particularmente nos concentramos en explorar el consumismo de las imágenes y por ente, de la publicidad. Consideramos que los dispositivos celulares, además de causar la catástrofe ecológica y erosionar las maneras de comunicarnos, están dirigiendo nuestras maneras de consumir, mismas que no se reducen a la publicidad.

Palabras clave: consumismo, redes sociales, adolescentes, educación secundaria, imagen.

Introducción

Reconocemos la gravedad, pero no la asumimos. Un fenómeno social empaña toda actividad humana: en medio de la globalización no sólo somos cómplices de la gran erosión social y ecológica, actuamos negligentemente ante las acciones despiadadas de los medios de comunicación. Particularmente, el uso de dispositivos celulares no sólo ha transformado nuestras maneras de interactuar comunicativamente, es parte de la gran erosión ecológica, pues genera casi 6

* Línea temática: acceso, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales.
Trabajo de investigación educativa asociado a tesis de grado; porcentaje de avance: 35%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
dlhzbo@gmail.com

veces más dióxido de carbono que la producida por la industria de la aviación (RT, 2024). Caminamos en el soliloquio y particularmente los adolescentes son absorbidos por la pantalla de este dispositivo.

Inscribimos la presente ponencia en la línea temática "Acceso, Inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales" pues exponemos brevemente no sólo el uso las redes sociales a través del teléfono celular, sino las formas de consumismo, entendidas como la tendencia "inmoderada a adquirir, gastar o consumir bienes, no siempre necesarios" (Real Academia, s.f., definición 1). En ese sentido nos proponemos 1) observar los usos de los dispositivos celulares en el transporte público (la finalidad es contextualizar), 2) conversar con una adolescente sobre su interacción dicho dispositivo, y 3) grabar y explicar lo que ve esta adolescente a través de su teléfono celular. Sospechamos que los usuarios son dirigidos al consumo por las narrativas visuales y verbales transmitidas a través del también llamado movil. Para abordar ésta problemática, partimos de las preguntas: ¿Cómo usan los usuarios del transporte público, adultos, y particularmente adolescentes, el dispositivo celular? ¿Cómo el consumismo es dirigido por la narrativa visuo-verbal a través de los dispositivos celulares? Éstas nos permitieron un acercamiento a campo, que parte de la observación, continúa con una conversación y concluye con la recolección y análisis de un *corpus* visuo-verbal.

Desarrollo

Metodología

En vano y peligroso abordar el problema desde el protocolo o la disciplina metodológica porque 1) la realidad es caótica y no se puede prevenir y precedir, 2) la historia "está repleta de accidentes y coyunturas, y curiosas yuxtaposiciones de eventos" (Feyerabend, 2003), y 3) la disciplina "previene contra la recuperación de relaciones evestigiales que devuelven las relaciones de conocimiento al tejido de las relaciones sociales" (Haber, 2011, 24).

En esta etapa de la investigación, sin basarnos en métodos preestablecidos, exploramos este fenómeno social a través del registro (escrito y grabado) de tres momentos: primeramente, observamos a personas de diferentes edades en interacción con el dispositivo celular. Fuimos tomando notas en el transporte público: las posturas, la forma de interactuar entre los usuarios y el dispositivo

celular, incluso, qué imagen estaban viendo (especialmente de los adolescentes y jóvenes en general). No dirigimos la vista a un punto fijo, tratamos de captar la complejidad en el umbral del transporte: metro, metrobús y mexibús. Posteriormente, conversamos con una adolescentes mujer de segundo grado de educación secundaria. Le preguntamos sobre lo que ve en el dispositivo, lo que le llama la atención, lo que publica, etc. para contextualizar sus respuestas en la situación económica de la Ciudad de México. Tanto las observaciones –acompañadas de suposiciones del invesrgiador– en el transporte como las conversaciones, se condensaron en el presente texto. Por último, pedimos a la adolescente mostrar su dispositivo celular: pantalla de bloqueo, pantalla de inicio y apps. Al final, hacemos una descripción y un análisis preliminar sobre publicidad que se anuncia en este dispositivo.

Aproximaciones a campo

Notas sobre el transporte público

En la espera del metro, los usuarios nunca están solos, van acompañados con su teléfono móvil, herramienta que siempre cubre los deseos y gustos de los pasajeros. El teléfono y viajero muestran una fusión imperiosa, es la unión cómplice de la mano acariciando el móvil para mirar fijamente la pantalla. Pareciera un enamoramiento: la imagen, proyectada en la mirada. Sólo son ellos dos, teléfono y portador, en un mundo ajeno porque gracias a sus audífonos ignoran lo que está "afuera".

Después de entrar a los vagones del metro, peleando por un lugar con la marabunta para irse cómodos en las largas trayectorias de viaje, los pasajeros se centran en sus actividades rutinarias, por ejemplo, las mujeres aprovechan una hora de viaje, aproximadamente, para maquillarse y algunos hombres prefieren dormirse, otros, como los adolescentes, prefieren acompañarse de su celular, sin importar lo que les rodea.

Las chicas revisan su *Facebook*: quién dio *like* a sus fotos, cuántas reacciones tuvieron sus publicaciones y qué publicaron sus contactos; se deleitan viendo imágenes de otros perfiles de *Facebook*. Agrandan las fotos para ver si hay imperfecciones en la cara de los contactos quienes se tomaron *selfies*; es como si pasaran lista a las actividades de sus conocidos.

Las posturas de las personas cuando están viendo sus redes sociales en el Metro, Mexibús o Metrobús, sin importar que estén sentados o de pie, es encorvada, cabeza agachada, con la mirada unida a su teléfono como si la mano quisiera acariciar los ojos de cada foto de perfil. Se podría dibujar una línea perpendicular donde los puntos que se unen son los ojos y el dispositivo. Están inmersos en mundos imaginados, instantáneos y con segundos de duración, mundos de menos de un minuto, fantasías inmediatas, realidades y experiencias vividas en un suspiro, microrrelatos diferentes que muchas veces en menos de un minuto desfilan a los ojos del espectador-adolescente.

Los adolescentes no miran a su alrededor, no se enteran qué pasa a su lado ni quién se sienta o está en sus costados, sólo levantan la mirada para ver en qué estación van o para asirse del tubo cuando el metro va en carriles sinuosos. Podríamos ver que estar ensimismado es más tolerable o soportable en el trayecto a la escuela o de regreso a casa, pues el tiempo de traslado puede ser de un tiempo corporal largo y espacialmente corto (Barrios, 2004).

Notas sobre conversaciones con una adolescente de educación secundaria

La adolescente con la que conversamos, sigue consejos de belleza, algunos chistes, avances de series y lo que está en moda de sus cantantes favoritas, cómo actúan, qué canciones van a "salir al aire", dónde van a dar conciertos de sus artístas favoritos, con quién están en romances y qué portan de vestimenta, observamos qu replica la misma indumentaria y maquillaje dentro de las limitaciones económicas que le permite consumir determinadas ropas; de vez en cuando porta un traje de conejo. Observa detenidamente esos breves videos. Narra que ella y sus compañeras desean vestirse y ser como esas delgadas orientales "con la piel perfecta", una fantasía de color pastel; un mundo muy distinto, lejano de la pobreza que nos muestra Evalúa Ciudad de México, 2023:

Tabla

Dimensiones de la pobreza en la Ciudad de México

Años: 2018 a 2022	Porcentajes
Pobreza de ingresos.	47.7% a 42.6%
Pobreza extrema.	28.1% a 20.4%
Pobreza multidimensional.	64.8% a 62.8%
Pobreza por acceso a servicios de telecomunicaciones.	35% a 19.7%
Desigualdad de ingresos.	0.68% a 0.63%

Fuente: tabla basada en los datos que presenta Evalúa Ciudad de México, 2023.

En esta tabla, es interesante observar, primero, que se ha reducido la cantidad de personas en pobreza en sus distintas dimensiones, empero, contrastan los ingresos, pobreza extrema o multidimensional, con el acceso a los servicios de telecomunicaciones, pues más personas usan dispositivos celulares e internet. Cada vez, "la borágine" nos hunde en la mar de imágenes y particulamente de la publicidad: observamos ingresos menores respecto del acceso a los medios de comunicación.

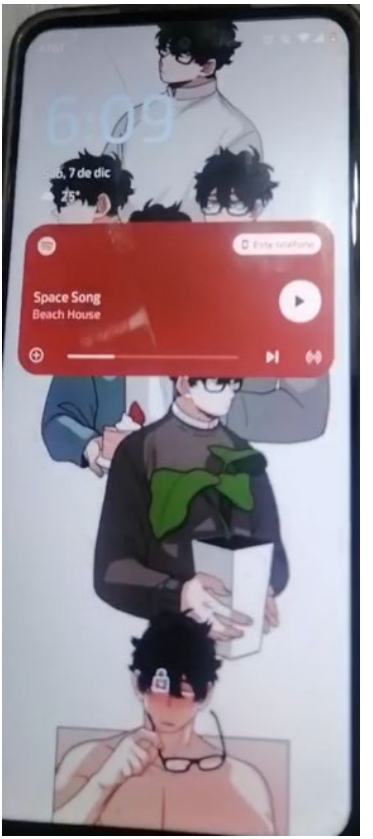
En medio de esta pobreza y paralelamente en su acceso a los servicios de telecomunicaciones, infinitas narrativas envuelven a los adolescentes desde el flujo de diferentes géneros en las plataformas de actualidad, afirmamos lo anterior respecto de nuestras conversaciones con la adolescente. Comenta que se inclina por ver más series de ánime, en *Facebook*, busca imágenes de su agrado y las guarda en su galería para ponerlas más tarde en la foto de su perfil de *WhatsApp* o las conserva para compartir con sus mejores amigos, amigas. En *Facebook* se centrn en ver perfiles de creadores de dibujos. Narra la adolescente que en *TikTok* sus compañeros miran videos de anime, hentai, sólo fragmentos porque los videos completos los ven en páginas pornográficas como *Xvideos*, *Hentaila*, *Pornhub* (o también llamada por los adolescentes de educación secundaria como "el *YouTube* naranja"), doramas (telenovelas japonesas), algunos fragmentos de los *soundtracks* de sus programas favoritos, incluso ve el proceso de cómo caracterizarse de animal antropomórfico o furro (furry). Se interesa en ver cómo se maquillan o se disfrazan para hacer un buen *cosplay* (disfraces de personajes: Sailor Moon, por ejemplo) algunos personajes de TiTok, los cuales, se hace acompañar de música de moda. Narra que algunas compañeras se caracterizan por vestirse con ropas de color negro u obscuras, con estampados de las bandas de su música favorita o los personajes de anime preferidos. Es importante hacer notar (de acuerdo a lo que narra) que muchas de estas jóvenes asisten a las convenciones de anime y practican el *cosplay*.

Narra que los adolescentes hombres se centran más en observar chistes, albures, repeticiones de goles o alguna jugada importante en los partidos de futbol del fin de semana (otra forma de dirigir el consumismo que no vamos a discutir en esta ponencia) o en otros deportes como el basquetbol o futbol americano. Se centran en el deporte, los jugadores y situaciones graciosas del juego. Cuando abren su Facebook se dedican a ver perfiles de chicas en ropa interior, atractivas en los parámetros occidentales impuestos y asimilados.

Observaciones preliminares del dispositivo celular

Presentamos el dispositivo celular de una adolescente de 13 años de edad que estudia en una escuela secundaria particular del municipio de Ecatepec de Morelos en el Estado de México. En su pantalla de bloqueo, observamos la imagen de *Go Yohan* y un cuadro que muestra la canción llamada *Space Song* de *Beach House* (Figura 1).

Figura 1
Pantalla de bloqueo



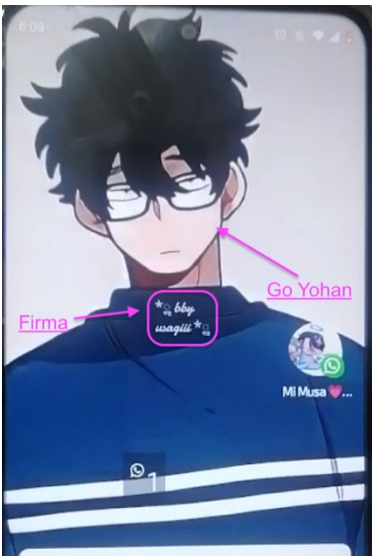
Nota: observamos a *Go Yohan* y la canción *Space Song de Beach House*.

Encontramos, respecto a la descripción y narrativa que gira en torno a la imagen de *Go Yohan*, que es sordo. Tiene una cafetería de la que es gerente y que

compró con una recompensa. Este personaje prepara "el peor café del mundo" y difícilmente sus clientes ordenan alimentos del menú. Usa la lengua oral con sus clientes, con la gente externa a la cafetería se comunica con lengua de señas. Es Coreano. Es homosexual. Está en una relación *Kang So-hwa*. Tiene una manía por la jardinería.

En el fondo de pantalla vemos, nuevamente la imagen de *Go Yohan*, ésta contiene la firma *bby usaqiii* (V. Figura 2) misma que cuando gogleamos, aparece una página de *Instagram* con temas de *Yaoi* (V. Figura 3). Ésta última refiere a narrativas asiáticas con alto contenido erótico o sexual.

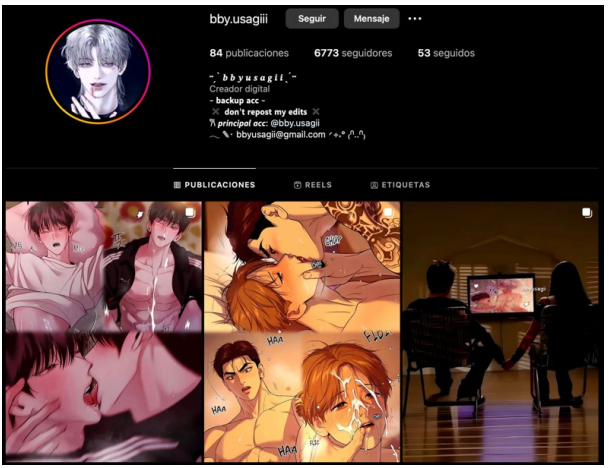
Figura 2
Fondo de pantalla



Nota: observamos una imagen de Go Yohan con la firma ***bby usaqiii*** en el pecho.

Figura 3

Enlace a través de la *bby usaqiii*

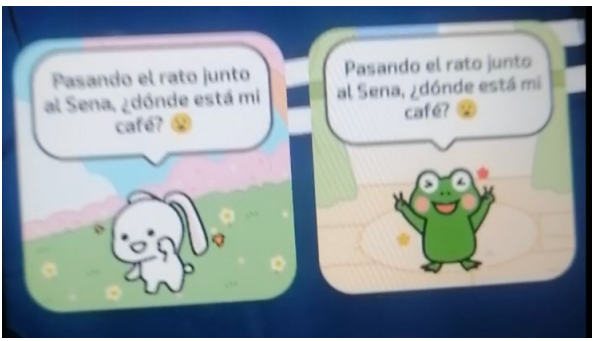


Nota: nos vincula a una página de Instagram con temas de Yaoi.

Aparece también un cuadro de *Widgetable* incrustado en la pantalla de fondo (V. Figura 4). Es un juego donde son alimentados unos animales virtuales. Cuando ingresamos a la *app* son observados "regalos" con la leyenda "Consigue uno gratis", venta de diez diamantes por MXN $15.00 y cuántos diamantes le faltan para comprar determinado artículo (V. Figura 5). Cabe destacar que la adolescente comentó que en esta aplicación sus compañeros de escuela han adoptado, en parejas, un animal virtual.

Figura 4

Recuadro sobre fondo de pantalla



Nota: observamos la *app Widgetable*.

Figura 5

App Widgetable



Nota: ingreso a la *app Widgetable*.

Al pasar a la página de *Google* se anuncian el lanzamiento de *Nintendo Switch 2* y de *Xbox 2024*. En *Youtube* el primer mensaje publicitario que aparece es *Uber Moto*. En Instagram el mensaje publicitario que aparece es de *Amazon Music Latin*, con la imagen de una chica y una invitación a escuchar "*Día del soltero*".

Consideraciones finales

En medio del malestar al interior del transporte, basta poseer la vista, la escucha y la destreza táctil (Sartori, 2004) para perderse en la espesa atmósfera de las imágenes del celular. Sartori observa que a muy tempranas edades son absorbidos por las pantallas los usuarios, y su compresión lingüística disminuye (2004). En este sentido, nos propusimos observar cómo se comportan los usuarios del transporte público (metro, Metrobús y mexibús) con su dispositivo celular, registrar datos relevantes que emergieron en conversación con una adolescente sobre su celular, y explorar lo que ve ésta joven en su dispositivo.

Propusimos una metodología indisciplinada sin patrocinio conceptual pues favorece la expansión del capital en detrimento de la diversidad y perfec-

ciona las formas de direccionar el consumismo. Se vuele un riesgo. Basándonos en lo anterior, consideramos que los adultos, y particularmente los adolescentes, están hundidos en las secuencias de *streaming*, *TikTok*, *YouTube* o *Instagram*. Así, los hombres de negocios aprovechan éstas plataformas y aplicaciones para potencializar la publicidad.

Aunado a lo anterior, observamos consumismo de narrativas como *Go Yohan*; juegos interacción como *Widgetable*; plataformas que son usadas frecuentemente por la adolescente como entretenimiento, *Youtube* y *Amazon*; invitación a la compra de *Nintendo Switch 2* y *Xbox 2024*; incluso la contratación de plataformas de transporte como *Uber Moto*.

Conforme avanzábamos en la investigación, íbamos decubriendo que en medio del malestar causado por la situación personal, los lugares (en este caso, en el transporte público) o la pobreza, la imagen de los dispositivos están modificando influye en nuestra atención y concentración, y paralelamente dirige nuestra forma de consumir los objetos vacíos y la frivolidad.

Referencias

Barrios, J. (2004). *Ensayos de crítica cultural: una mirada fenomenológica a la contemporaneidad*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana

Evalúa, (2023). *Pobreza multidimensional y de la desigualdad en la ciudad de México y en el país*. Evalúa Ciudad de México

Feyerabend, P. (2003). *Tratado contra el método*. España: Tecnos

Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada, *Revista de Antropología* N° 23, 9-49 https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564

Real Academia Española (s.f.) Consumismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 20 de abril de 20225, de https://dle.rae.es/consumismo#

Russia Today, (2024). Cómo los teléfonos inteligentes habrían alimentado los mortíferos huracanes este año. *Russia Today*. https://actualidad.rt.com/actualidad/532293-telefonos-inteligentes-podrian-haber-alimentado

Sartori, G. (2004). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus

La reflexividad docente como categoría para pensar el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza*

*Iris Anahí Negrete Delgadillo***

Resumen

La presente investigación analiza los procesos de reflexividad docente con relación al uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior. El estudio se fundamenta en las aportaciones de teóricos como Dewey (1933), Schön (1983) y Perrenoud (2004), quienes entienden la reflexividad como un proceso que trasciende la explicación de acciones para adentrarse en la revisión de las razones, creencias y valores que sustentan la práctica educativa.

Mediante un diseño metodológico mixto secuencial (Creswell, 2015) desarrollado en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, se identificarán docentes con diferentes niveles de reflexividad para luego analizar en profundidad sus prácticas pedagógicas con IA. Las técnicas de recolección incluyen un instrumento diagnóstico sobre reflexividad, análisis de planeaciones didácticas, video-reflexión docente y entrevistas semiestructuradas.

Este estudio permitirá comprender cómo operan los procesos reflexivos ante las transformaciones educativas impulsadas por la IA. Los resultados contribuirán a identificar buenas prácticas para la integración crítica de estas herramientas en la enseñanza universitaria y a proporcionar elementos clave para repensar la formación docente en la era digital, atendiendo a las dimensiones pedagógicas, éticas y contextuales que configuran las decisiones profesionales del profesorado.

Palabras clave: reflexión docente, inteligencia artificial, educación superior.

* Línea temática: innovación educativa y tecnología digital.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 10%.

** Doctorado interinstitucional de educación. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
iris.negrete@ibero.mx

Introducción

La educación superior enfrenta actualmente una transformación acelerada por la irrupción de herramientas de Inteligencia Artificial (IA), fenómeno que genera nuevos desafíos epistemológicos, éticos y pedagógicos para el profesorado universitario (UNESCO, 2019, 2022). Las decisiones sobre la integración de estas tecnologías revelan complejos procesos de pensamiento docente que trascienden lo meramente instrumental.

En este contexto de cambio, es importante complementar las visiones centradas en la aceptación o rechazo de la IA (Cabero-Almenara et al., 2024; Choi et al., 2023)Ecuadorpara adoptar una mirada que comprenda cómo los docentes reflexionan sobre su práctica al incorporar estas tecnologías. ¿Qué procesos cognitivos y valorativos desarrollan? ¿Cómo fundamentan éticamente sus decisiones? ¿De qué manera sus niveles de reflexividad influyen en su posicionamiento ante estas herramientas?

La presente investigación se sitúa en el campo del pensamiento docente, específicamente en la reflexividad como su vertiente más evolucionada. Si bien los estudios sobre pensamiento docente han analizado cómo el profesorado organiza su práctica mediante la toma de decisiones y la planificación (Clark & Peterson, 1986; Marcelo, citado en Gallego, 1991), la presente investigación se enfoca en la capacidad reflexiva como un componente que permite aproximarse a la utilización informada de herramientas de IA.

Autores como Dewey (1933), Schön (1983) y Perrenoud (2004) conceptualizan la reflexividad como un proceso que trasciende la explicación de acciones para adentrarse en la revisión crítica de razones, creencias y valores que fundamentan la práctica educativa. Esta concepción resulta valiosa ante la complejidad de integrar IA en la educación superior, donde confluyen consideraciones técnicas, pedagógicas y éticas .(van Manen, 1977; Zwozdiak-Myers, 2012).

La Universidad Iberoamericana Ciudad de México constituye un escenario ideal para esta investigación, pues su modelo educativo jesuita promueve explícitamente la reflexión como elemento constitutivo de la práctica docente. (*Modelo educativo Jesuita*, s.f.) y ha establecido lineamientos institucionales sobre el uso ético de la IA (*Comunicado oficial 610*, 2023).

Mediante un diseño metodológico mixto secuencial, se busca y comprender los procesos reflexivos de docentes universitarios con distintos niveles de reflexividad con relación al uso de herramientas de IA. Los resultados contri-

buirán a comprender cómo opera la reflexividad docente ante las transformaciones tecnológicas y a identificar buenas prácticas para la integración crítica de la IA en la enseñanza universitaria.

Los resultados de este estudio abonaran a la comprensión de cómo la reflexividad docente opera ante las transformaciones tecnológicas, proporcionando elementos clave para enriquecer la formación inicial y continua del profesorado en la era digital. Asimismo, contribuirán a identificar buenas prácticas que conduzcan a decisiones informadas y críticamente fundamentadas sobre el uso de la IA para la enseñanza universitaria, en un momento histórico donde la mediación tecnológica plantea tanto oportunidades como desafíos para la educación superior.

Desarrollo

Primera aproximación al marco conceptual

La presente investigación se enmarca en el campo de investigación del pensamiento docente que se enfoca en analizar cómo las y los docentes organizan su práctica mediante procesos mentales como la toma de decisiones, el juicio profesional, la planificación didáctica y la interpretación del entorno educativo (Clark & Peterson, 1986; Marcelo, 1987, citado en Gallego, 1991). Dentro de este enfoque emergieron dos líneas fundamentales de investigación: por un lado, el estudio de la relación entre el pensamiento y la acción pedagógica; y por otro, el análisis de los contenidos sustantivos del pensamiento profesoral, que abarcan elementos como creencias, conocimientos tácitos y esquemas mentales situados en contextos educativos específicos.

Esta conceptualización inicial del pensamiento docente ha experimentado una evolución significativa transitando de enfoques predominantemente racionalistas de los procesos cognitivos a perspectivas más complejas e integradoras que reconocen el papel fundamental del contexto, la dimensión emocional y la subjetividad en la construcción del pensamiento profesional. Este giro paradigmático ha permitido el surgimiento de concepciones más ricas como la del "práctico reflexivo", que revalorizan el papel de la interpretación, el juicio ético y la capacidad crítica para cuestionar la práctica en contextos situados (Gallego, 1991; Shön, 1983; van Manen, 1977).

La reflexividad docente surge como una manifestación evolucionada del pensamiento profesional, que trasciende la mera explicación de las acciones pedagógicas para adentrarse en una revisión crítica de las razones, creencias, valores y contextos que fundamentan y dan sentido a la acción educativa (Dewey, 1933; Perrenoud, 2004; Shön, 1983), lo cual implica un enriquecimiento conceptual que permite comprender la complejidad del pensamiento docente en toda su profundidad. La reflexividad constituye así un componente más elaborado y transformador que facilita la resignificación constante de la práctica pedagógica, especialmente relevante en un mundo educativo caracterizado por cambios acelerados como el actual, donde la irrupción de tecnologías disruptivas como la Inteligencia Artificial plantea dilemas pedagógicos y éticos sin precedentes.

La reflexividad se nutre de diversas tradiciones teóricas. (Dewey, 1933) la concibe como una actitud deliberativa que permite al profesional interrogar su acción y responsabilizarse conscientemente de sus consecuencias. Shön (1983) enriquece esta perspectiva al proponer las nociones de "reflexión en la acción", que ocurre durante el desarrollo de la práctica, y "reflexión sobre la acción", que implica un análisis retrospectivo de lo realizado. Perrenoud (2004) complementa este marco al introducir la "reflexión antes de la acción", vinculada a la planificación consciente, y la "reflexión sobre el sistema de acción", orientada a cuestionar críticamente las estructuras institucionales y sociales que condicionan la práctica educativa.

Esta concepción concuerda con la de autores contemporáneos como Zwozdiak-Myers (2012), quien define la práctica reflexiva como "una disposición a la indagación que incorpora el proceso mediante el cual las y los docentes en formación, docentes novatos y con experiencia estructuran o reestructuran acciones, creencias, conocimientos y teorías que informan la enseñanza, con el propósito de su desarrollo profesional" (p. 5).

Desde esta perspectiva integradora, la reflexividad implica no solo pensar sobre lo que se hace en el aula, sino también problematizar en los marcos de referencia docentes que engloban cuestiones como las creencias, teorías implícitas, epistemologías personales, imágenes, etc. y establecer un diálogo reflexivo con cada situación educativa particular, lo cual conduce a distintos niveles de profundidad analítica: desde la reflexión meramente descriptiva hasta la reflexión crítica transformadora (Zwozdiak-Myers, 2012).

La aplicación de este marco reflexivo al estudio de la integración de Inteligencia Artificial en la educación resulta relevante, pues permite comprender que la incorporación de estas tecnologías emergentes no constituye una simple decisión técnica o instrumental, sino un proceso complejo que involucra el juicio pedagógico, la intencionalidad formativa, la agencia profesional y el posicionamiento ético del profesorado (Perrenoud, 2004; van Manen, 1977; Zwozdiak-Myers, 2012).

Desde este enfoque, se plantea que las y los docentes reflexivos no se limitan a decidir si utilizan o no herramientas de IA en su práctica, sino que deliberan sobre las finalidades pedagógicas que orientan su uso, los posibles riesgos éticos que implican, sus consecuencias para el aprendizaje significativo y su impacto en la relación pedagógica con los estudiantes.

Primera aproximación a la perspectiva metodológica

Con base en lo anterior las preguntas de investigación son las siguientes:

Pregunta general

1. ¿Cómo se configuran los procesos de reflexividad de docentes con altos y bajos niveles de reflexividad con relación con el uso de herramientas de IA en la enseñanza universitaria?
2. Preguntas Específicas
3. ¿Qué características presentan los procesos reflexivos de docentes con altos y bajos niveles de reflexividad con respecto al uso de herramientas de IA en la enseñanza?
4. ¿Cómo se relacionan los procesos reflexivos con las decisiones pedagógicas y éticas en torno al uso de herramientas de IA?
5. ¿Se pueden identificar posicionamientos críticos con respecto al uso de la IA para la enseñanza a través de los procesos de reflexividad docente?
6. Existen diferencias con respecto a las preguntas anteriores entre el profesorado con altos y bajos niveles de reflexividad?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Comprender los procesos de reflexividad de docentes con altos y bajos niveles de reflexividad con relación con el uso de herramientas de IA en la enseñanza universitaria

Objetivos específicos

1. Caracterizar los procesos reflexivos de docentes con altos y bajos niveles de reflexividad con respecto al uso de herramientas de IA en la enseñanza
2. Comprender la relación de los procesos reflexivos con las decisiones pedagógicas y éticas en torno al uso de herramientas de IA?
3. Explorar la presencia de posicionamientos críticos respecto al uso de herramientas de inteligencia artificial en la enseñanza universitaria, a partir del análisis de los procesos de reflexividad desarrollados por docentes con distintos niveles de reflexividad.
4. Examinar si existen diferencias con respecto a los objetivos anteriores entre el profesorado con altos y bajos niveles de reflexividad

Primera aproximación al enfoque metodológico

La presente investigación se enmarca en un diseño mixto secuencial (Creswell, 2015). En una primera fase cuantitativa se busca identificar docentes que presentan altos y bajos niveles de reflexividad mediante un instrumento adaptado o diseñado para tal fin. Este instrumento considerará dimensiones como: disposición crítica, responsabilidad ética, análisis de la práctica, diálogo reflexivo, entre otras (Zwozdiak-Myers, 2012; López-Vargas & Basto-Torrado, 2010).

A partir de esta clasificación, en la segunda fase cualitativa se profundizará en las prácticas pedagógicas con IA de un grupo reducido de docentes seleccionados con base en sus niveles de reflexividad. Esta aproximación metodológica permitirá no solo identificar patrones generales a través de datos cuantitativos, sino también comprender en profundidad los procesos reflexivos específicos mediante un análisis cualitativo detallado.

Para la implementación de este diseño, se han seleccionado diversas técnicas de recolección de información que permitirán capturar la complejidad del fenómeno estudiado:

- Instrumento diagnóstico: Creación de un instrumento sobre reflexividad docente y uso de IA o adaptación de escalas previas.
- Análisis de planeaciones didácticas: Para explorar la reflexión "antes de la acción", examinando cómo los docentes integran la IA en su planificación y qué consideraciones reflexivas realizan durante este proceso.
- Video-reflexión docente (auto confrontación): Se grabarán clases para que las y los docentes seleccionados realicen un análisis reflexivo de sus decisiones durante la enseñanza (reflexión sobre la acción). Esta técnica permitirá acceder a los procesos reflexivos que emergen durante y después de la práctica.
- Entrevistas semiestructuradas: Para profundizar en la interpretación de su práctica con IA desde sus propios marcos de referencia, explorando las dimensiones éticas, pedagógicas y contextuales de sus decisiones.

Contexto de aplicación

El presente estudio se desarrollará en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, institución de educación superior con más de 80 años de trayectoria, confiada a la Compañía de Jesús. Su misión fundamental se orienta hacia "la formación de personas libres en la excelencia humana integral para la construcción de una sociedad más justa, solidaria, libre, incluyente, productiva y pacífica" (*Misión y visión*, s.f.).

El modelo educativo de la IBERO resulta relevante para esta investigación, pues busca la formación integral del estudiantado a través de experiencias transformadoras tanto curriculares como no curriculares, mediante la excelencia académica, la promoción de la madurez emocional, la responsabilidad ética y la experiencia de trascendencia (*Modelo educativo Jesuita*, s.f.). Esta institución aspira a formar profesionales preparados para enfrentarse a una sociedad cambiante, dinámica y global, como personas que buscan la justicia, reconciliación, paz y reconocimiento de los derechos humanos (*Ideario Ibero*, 2022).

Estos elementos se implementan en el marco de los valores institucionales de utilidad, justicia, humanismo y fe, configurando un escenario particularmente propicio para el estudio de la reflexividad docente.

Ante la llegada de la Inteligencia Artificial al ámbito educativo, la universidad ha actuado de manera expedita mediante la publicación de la Comunicación Oficial 610 (2023)donde la Vicerrectoría Académica establece lineamientos específicos que buscan integrar estas herramientas de manera ética y responsable, manteniendo la coherencia con los valores y principios fundamentales de la educación jesuita. Entre estos lineamientos destacan:

- La posibilidad de incorporar herramientas de IA de forma ética, cuando sea pertinente para la disciplina y práctica profesional.
- La necesidad de comunicar claramente al estudiantado las condiciones de uso de estas herramientas.
- El compromiso del profesorado para apoyar al estudiantado en el uso reflexivo, ético y documentado de la IA.
- El fomento de la formación académica ética e intelectual.
- La advertencia sobre las consecuencias de prácticas académicas deshonestas relacionadas con el uso no permitido de herramientas de IA.

Este marco institucional particular, que se basa en los principios jesuitas pero mantiene una apertura hacia la innovación tecnológica dejando libertad de elección a la figura docente, proporciona un escenario idóneo para investigar los procesos de reflexividad sobre la integración de la IA en la educación superior. La institución aborda de manera oficial el desafío de mantener los valores fundamentales de la educación jesuita mientras se adapta a las nuevas realidades tecnológicas, ofreciendo además cursos de formación docente enfocados en el uso ético, reflexivo y pedagógico de las herramientas de IA.

Consideraciones finales

Los procesos de transformación educativa impulsados por la inteligencia artificial no pueden entenderse únicamente como una cuestión técnica o de innovación digital. La integración de estas herramientas reconfigura no solo los medios de enseñanza, sino también los sentidos pedagógicos, las decisiones éticas y los posicionamientos profesionales que el profesorado asume frente a su

práctica (López-Vargas & Basto-Torrado, 2010; Perrenoud, 2004; Shön, 1983). En este contexto, el estudio de la reflexividad docente resulta fundamental para comprender cómo las y los docentes piensan, valoran y resignifican el uso de tecnologías emergentes, especialmente en la educación superior (Dewey, 1933; Zwozdiak-Myers, 2012).

Este trabajo busca ir más allá de los modelos tradicionales centrados meramente en la aceptación o rechazo de la tecnología, para enfocarse en las prácticas reflexivas de docentes en su relación con la IA. El diseño metodológico mixto propuesto, que articula la medición cuantitativa de la reflexividad con el análisis cualitativo y profundo de prácticas concretas, tales como, planeaciones didácticas y autoanálisis de clases, ofrece un marco potente para identificar no solo la presencia de reflexividad, sino también su forma, contenido y profundidad .(López-Vargas & Basto-Torrado, 2010; Zwozdiak-Myers, 2012)

Se espera de este estudio permitan reconocer cómo se manifiesta la reflexividad antes y después de la acción pedagógica (Perrenoud, 2004; Shön, 1983), y si estas formas de pensamiento profesional están relacionadas con tomas de decisión pedagógica éticamente fundamentadas respecto al uso de IA (Perrenoud, 2004; van Manen, 1977). Asimismo, se espera visibilizar si los docentes con niveles elevados de reflexividad asumen un posicionamiento crítico y contextualmente situado frente a la tecnología, lo cual tiene implicaciones directas y significativas para repensar la formación docente inicial y en cuanto al uso de herramientas de IA en sus prácticas de enseñanza, además de permitir identificar buenas prácticas que lleven a decisiones informadas el uso de la IA para la enseñanza

Referencias

Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A., Loaiza-Aguirre, M. I., & Rivas-Manzano, M. del R. de. (2024). Acceptance of Educational Artificial Intelligence by Teachers and Its Relationship with Some Variables and Pedagogical Beliefs. *Education Sciences*, *14*(7), 740-740. https://doi.org/10.3390/educsci14070740

Choi, S., Jang, Y., & Kim, H. (2023). Influence of Pedagogical Beliefs and Perceived Trust on Teachers' Acceptance of Educational Artificial Intelligence Tools. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *39*(4), 910-922. https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2049145

Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). MacMillan.

Comunicado oficial 610. (2023, septiembre 12). https://www.bib.ibero.mx/ahco/files/original/041f64dcc0a60c38f3b95fb52b74a5dd.pdf

Creswell, J. W. (2015). Revisiting Mixed Methods and Advancing Scientific Practices. En S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (p. 0). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.39

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and company.

Gallego, M. J. G. (1991). Investigación Sobre Pensamientos Del Profesor: Aproximaciones Al Estudio De Las «Teorías Y Creencias De Los Profesores». *Revista Española de Pedagogía*, *49*(189), 287-325.

Ideario Ibero. (2022). https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/corpus/co588.pdf

López-Vargas, B. I., & Basto-Torrado, S. P. (2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998007

Misión y visión. (s.f.). https://ibero.mx/bienvenido-ibero#verticalTab21

Modelo educativo Jesuita. (s.f.). https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/acercade/piModelogeneral.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Shön, Donald. (1983). *the reflective practioner: How professionals think in action*. Temple Smith.

UNESCO. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994

UNESCO. (2022). *K-12 AI curricula: A mapping of governmentendorsed AI curricula*.

van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, *6*(3), 205-228. https://doi.org/10.2307/1179579

Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The Teacher's Reflective Practice Handbook: Becoming an Extended Professional through Capturing Evidence-Informed Practice*. https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=02526f0e-ffba-37d3-a266-58cb-707f0e89

Apropiación de tecnologías digitales en educación primaria para la realización de proyectos escolares, de aula y comunitarios, en quinto y sexto grados en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*

*Mario Cortes Pineda***

Resumen

En la presente ponencia se presenta el planteamiento inicial del proyecto de investigación para el desarrollo de la tesis de maestría, centrado en analizar cómo la apropiación de tecnologías digitales influye en la realización de proyectos escolares, de aula y comunitarios en los grados de quinto y sexto de educación primaria pública en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, integrando a docentes, estudiantes y familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este escrito se detallan los objetivos y preguntas de investigación, los supuestos o hipótesis de trabajo, así como el enfoque teórico-metodológico y las consideraciones finales.

El estudio opta por un enfoque cualitativo, el cual permite recolectar información a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases y anecdotarios. Asimismo, el enfoque teórico que aborda este trabajo se da desde el modelo de apropiación de tecnologías de la información y la comunicación propuesto por López y Hernández (2021) quienes plantean que la apropiación puede ser analizada bajo tres dimensiones: 1) disponibilidad, 2) acceso y 3) usos.

Palabras clave: actores escolares, apropiación tecnológica, aprendizaje social, nueva escuela mexicana, proyectos escolares.

* Línea temática: cultura digital en contextos educativos en el marco de la nueva escuela mexicana. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%

** Maestría en Ciencias Sociales, Línea de Investigación: Educación, Tecnologías Digitales y Transformaciones Socioculturales, Primer Trimestre. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
2251803177@correo.ler.uam.mx

Introducción

En el contexto educativo actual de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la implementación de nuevas didácticas busca generar transformaciones significativas en la enseñanza de educación básica. Una de las principales propuestas de trabajo es la realización de proyectos, lo cual permite a los diferentes actores escolares integrarse de forma directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta adquiere mayor relevancia considerando que el nuevo modelo educativo se fundamenta en un enfoque crítico, humanista y comunitario (Secretaría de Educación Pública, 2019). Es decir, toma la filosofía de que el aprendizaje no solo se queda en las escuelas, sino que este se da desde el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, buscando así la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación mexicana.

Dentro de este panorama, es fundamental reconocer la diversidad de los actores escolares que participan en dicho proceso, ya que, se deja de lado la relación estrecha entre docentes-estudiantes y se ven integradas las familias y demás miembros de la comunidad escolar. Esto con la finalidad de generar un aprendizaje significativo que radique en la vida cotidiana de los estudiantes y los acerque más a su realidad social y cultural. En este sentido, Díaz-Barriga (2023) señala que al establecer un vínculo escuela/comunidad/territorio se busca reconocer que la educación que se trabaja en las instituciones necesita estar articulada en un contexto social específico.

Es en este escenario, que esta investigación pone énfasis en cómo los actores escolares se apropian de los recursos tecnológicos con los que cuentan tanto dentro de las escuelas de educación primaria, como fuera de ellas al momento de la realización de los proyectos escolares, de aula y comunitarios. Para entender mejor el concepto de apropiación tecnológica se retoma a López y Hernández (2017) quienes señalan que este alude a las formas en que los agentes escolares moldean una propuesta o innovación pedagógica, de acuerdo con características específicas de su propia experiencia y las condiciones físicas e institucionales.

Objetivo general

Analizar el uso de tecnologías digitales para el desarrollo de proyectos escolares, de aula y comunitarios, por parte de docentes, estudiantes y familias en

quinto y sexto grados de primaria, desde la perspectiva sociocultural de la apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos específicos

- Identificar qué tipos de proyectos escolares, de aula y comunitarios son implementados en los grados de quinto y sexto de las escuelas primarias.
- Explorar las perspectivas de docentes, estudiantes y familias en la realización de proyectos escolares, de aula y comunitarios.
- Analizar la disponibilidad de tecnologías digitales para el desarrollo de proyectos escolares, de aula, y comunitarios desde la perspectiva de la comunidad escolar.
- Analizar el acceso de tecnologías digitales para el desarrollo de proyectos escolares, de aula y comunitarios desde la perspectiva de la comunidad escolar.

Pregunta general

¿De qué manera el uso de tecnologías digitales contribuye al desarrollo de proyectos escolares, de aula y comunitarios, por parte de docentes, estudiantes y familias en quinto y sexto grados de primaria, desde la perspectiva sociocultural de la apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana?

Preguntas específicas

1. ¿Qué tipo de proyectos escolares, de aula y comunitarios se implementan en los grados de quinto y sexto de las escuelas primarias?
2. ¿Cuál es la percepción de docentes, estudiantes y familias sobre la planeación e implementación de proyectos escolares, de aula y comunitarios?
3. ¿Qué tecnologías digitales, están disponibles en las escuelas y los hogares, para el desarrollo de proyectos escolares, de aula y comunitarios?
4. ¿Qué factores influyen en el acceso de tecnologías digitales, por parte de docentes, estudiantes y familias, para la realización de proyectos escolares, de aula y comunitarios?

Supuestos o hipótesis de trabajo

Para el desarrollo de esta investigación se parte del supuesto teórico de que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no solo favorece la implementación y el desarrollo de proyectos escolares, de aula y comunitarios, sino que también fomentan la colaboración, la creatividad y la autonomía por parte de los estudiantes. Asimismo, ayudan a fortalecer la conexión entre el aula y la comunidad, permitiéndoles a los actores escolares acercarse más a su realidad.

En este sentido, las TIC dejan de ser vistas únicamente como herramientas y pasan a ser mediadoras para influir en nuevas formas de interacción, representación y construcción colectiva del conocimiento.

Desarrollo

Para el desarrollo integral de este proyecto se abordan conceptos fundamentales que dan un sustento claro a la propuesta de investigación. A continuación, se presenta una descripción general del marco teórico centrado en los conceptos de trabajo por proyectos, y la apropiación sociocultural de las TIC. Asimismo, se presentará el encuadre general de la metodología propuesta para el desarrollo del proyecto.

Enfoque teórico

Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos es una metodología de enseñanza-aprendizaje que busca involucrar a los estudiantes en la investigación y resolución de problemas o desafíos de su mundo real, fomentando así un aprendizaje significativo a través de la experiencia, la colaboración y el pensamiento crítico. Uno de los principales autores que habla sobre esta metodología es el estadounidense Dewey (citado en Rodríguez, 2025) en su obra "Democracia y educación" donde defiende la idea de que el aprendizaje debe ser una experiencia activa y significativa, en donde los estudiantes puedan, investigar, explorar y resolver problemas de forma práctica. Dewey (citado en Rodríguez, 2025) sostenía que

los alumnos aprenden mejor cuando participan en situaciones de la vida real, que son de su interés y necesidades.

Por otra parte, el educador William H. Kilpatrick configuró el método por proyectos dentro del contexto de la educación progresista enfocada en los niños. Su definición de proyecto está relacionada con el entorno inmediato, haciendo referencia a un conjunto de actividades concretas e interrelacionadas entre sí, con el fin de resolver una problemática específica (Díaz, 2006).

Con respecto a lo antes mencionado, Tobón (2006) señala que, el trabajo por proyectos consiste en involucrar a los estudiantes en la construcción de un problema, el diseño de estrategias de resolución, ejecución y valoración, buscando el trabajo en equipo y la participación de docentes y familias.

Trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana

El enfoque de trabajo por proyectos se incorporó al sistema educativo nacional mexicano en educación primaria en la reforma de 2009 para entender los contenidos curriculares y como medio para el aprendizaje y la participación colectiva (Secretaría de Educación Pública, 2009).

Esta metodología ha ido evolucionando para adaptarse a las nuevas transformaciones del siglo XXI, es por ello, por lo que se ha convertido en un recurso sumamente utilizado en el contexto educativo actual, ya que, centra la participación activa de los estudiantes fortaleciendo la autonomía y el pensamiento crítico, lo cual les permite desarrollar situaciones apegadas a su mundo real. Es así que, en este enfoque, "los estudiantes adquieren habilidades, competencias y valores que les permiten desarrollarse como individuos comprometidos con su comunidad y preparados para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana" (Martínez Iñiguez, Tobón y López Ramírez, 2019, citado en Gomez-Gonzalez, 2024, p.1352).

Es por ello por lo que en la Nueva Escuela Mexicana se incorpora una metodología de trabajo didáctico basada en proyectos, ya que este tipo de actividades tienen que dar respuesta a las necesidades educativas, sociales y culturales del entorno inmediato o mediato en el que conviven tanto docentes, estudiantes y familias. La Secretaría de Educación Pública (2024) señala que, los Proyectos de Aula, Escolares y Comunitarios (PAEC) surgen como una estrategia para concretar los principios y características de este nuevo modelo educativo, donde la relación con la comunidad y la implementación son fundamentales,

debido a que articulan a las y los actores en la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados del estudiantado.

En este marco, en el modelo de educación primaria se han desarrollado tres libros de texto por cada grado escolar que acompañan la propuesta metodológica del trabajo por proyectos: 1) Proyectos Escolares, son actividades planificadas y organizadas en donde se ven involucrados varios grupos o grados dentro de la escuela, este busca la colaboración de todos los actores de la escuela, 2) Proyectos de Aula, son actividades que se desarrollan dentro del salón de clases guiadas por el maestro a cargo, y finalmente 3) Proyectos Comunitarios, estos son iniciativas que vinculan a la escuela con el entorno comunitario y parten de identificar una problemática o necesidad para que los estudiantes propongan soluciones.

Apropiación tecnológica

El concepto de apropiación ha sido analizado desde diferentes autores para poder explicar cómo las personas se aprehenden de un objeto, una práctica o un conocimiento en específico. En este sentido, la apropiación es un proceso mediante el cual una persona incorpora algo externo a él modificándolo según sus necesidades. Crovi (2011), basándose en Barbara Rogoff, señala que "la apropiación es participativa porque el individuo se apropia de los procesos sociales en los que participa de un modo activo" (p.74).

En esta dirección, Barrio (2008) define el término de apropiación como una acción y efecto de apropiar, cuyas acepciones pueden encuadrarse en dos posturas, a un cambio de propietario o adecuar algo a una cosa específica. Desde esta última perspectiva, no solo implica la adopción de un recurso, sino su resignificación dentro de su realidad.

Hernández, Candela y Guerra (2012) por ejemplo, indican que la apropiación supone procesos de internalización en donde las personas añaden los usos sociales que su cultura da a las herramientas. Desde esta mirada, se pone énfasis en el papel que los individuos tienen en los procesos de internalización, en la forma en la que aprehenden el uso de herramientas y formas sociales que antes le eran ajenas.

Finalmente, para el desarrollo integral de esta investigación se retomarán aspectos sobre el concepto de apropiación enfocada en educación, la cual "alude a las formas en que los agentes escolares moldean una propuesta o innovación

pedagógica [...] con características específicas de la comunidad escolar, de su propia experiencia y con las condiciones físicas e institucionales de la escuela" (López y Hernández, 2017, p.140). Asimismo, es necesario abordar el enfoque sociocultural, ya que, ayuda a comprender la complejidad de la apropiación tecnológica en contextos educativos. Por ende, respecto al punto anterior, para este estudio se opta por utilizar el modelo de apropiación tecnológica propuesto por López y Hernández (2021) a partir del trabajo de Warschauer (2002) y Kalman (2009), en donde explican que la apropiación puede ser analizada desde tres dimensiones: 1) disponibilidad, 2) acceso y 3) usos.

En relación con estos autores, la disponibilidad es entendida como la presencia física de los dispositivos que incluye contenido digital, software y conectividad a internet. El acceso se plantea en términos de conocimientos, aptitudes y valores de la comunidad escolar, y permiten el uso de tecnologías digitales a profesores y estudiantes, incluidas las reglas formales e informales de la escuela (López y Hernández, 2021).

Enfoque metodológico

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo con el propósito de ampliar la comprensión de las experiencias, interpretaciones y contextualizaciones del entorno en el que se desarrolla el fenómeno analizado. Dicho en otras palabras, Denzin y Lincoln (2005a citado en Flick, 2007), señalan que la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo.

En el contexto de este estudio, el objetivo es llevar a cabo una exploración que facilite la comprensión y el análisis de las problemáticas complejas relacionadas con la apropiación de tecnología educativa en la realización de proyectos escolares, de aula y comunitarios en el marco de la Nueva Escuela Mexicana enfocado en los actores escolares como lo son docentes, estudiantes y familias.

Asimismo, se plantea realizar trabajo de campo durante el ciclo escolar 2025-2026 en dos escuelas primarias públicas ubicadas en los estados de Morelos y del Estado de México. Para el desarrollo integral de esta investigación se pretende emplear el uso de técnicas y herramientas que ayuden a la recolección de información de forma precisa.

A continuación, se da una explicación general de qué técnicas y herramientas se pretenden emplear en el desarrollo de la investigación.

Entrevistas semiestructuradas

La realización de entrevistas se destaca como una técnica relevante y efectiva en investigación de corte cualitativo para la recolección de datos. Este método proporciona una visión detallada y contextualizada directamente con los participantes, permitiendo así una comprensión más profunda y completa en el fenómeno a investigar. Moreno (2016) señala que este tipo de modelo de entrevista permite recolectar información necesaria por su flexibilidad para profundizar en las cuestiones que se consideran necesarias. En el marco de este trabajo, se proyecta llevar a cabo la realización de entrevistas a docentes, familias y estudiantes con el propósito de conocer la perspectiva que tienen sobre la integración y apropiación de los recuerdos tecnológicos con los que cuentan dentro de las aulas de clase, como en sus hogares para la realización de dichas actividades académicas.

Observación participante

La observación participante consiste en un "proceso caracterizado, por parte del investigador, como una forma consciente y sistemática" (Argilaga, 1995, p.77). Este método proporciona una interrelación entre el observador y observado, permitiendo así, explorar y describir aspectos importantes del fenómeno en cuestión.

Para la implementación de esta estrategia metodológica se prevé la observación de clases donde se diseñen y desarrollen trabajos por proyectos, con el objetivo de analizar las prácticas pedagógicas por los docentes en la realización de estas actividades y finalmente cómo se integra el uso de recursos tecnológicos para su desarrollo en contextos educativos reales.

Anecdotarios

Esta herramienta se define como "una ficha donde se anota el nombre del alumno, la observación realizada, la fecha de la observación, y la firma del profesor que la ha efectuado" (Moreno, 2016, p.219). Sin embargo, para los fines de esta investigación, se va a reinterpretar la forma de ver al anecdotario, de manera que no se dejara de lado la estructura propuesta por el autor, sino que se renombrara los apartados, comenzando por el nombre de la clase, la materia

observada, la fecha de la observación y finalmente la firma de observador. La implementación de este instrumento servirá de manera que ayude a tener un registro ordenado de las clases observadas.

Consideraciones finales

Esta investigación cobra relevancia, al integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a familias, ya que, en investigaciones previas relacionadas con educación únicamente contemplan a docentes y estudiantes desde una perspectiva bidireccional, dejando de lado a la demás comunidad escolar, la cual juega un papel importante en la realización de proyectos escolares, de aula y comunitarios. En este sentido, es inmanente integrar a las familias en los contextos educativos, debido a que ellas son las primeras fuentes del conocimiento inmediato en donde niñas y niños aprenden valores, formas de socializar, lenguajes, etc.

Asimismo, son ellas las encargadas de mediar el uso de tecnologías digitales, las cuales les permiten a los alumnos ir desarrollándose en la cultura digital actual.

Referencias

Argilaga, M. T. A. (1995). La observación participante. *Aguirre, AB Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, 73-83.

Barrio, A. C. (2008). La apropiación social de la ciencia: nuevas formas. Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad, 4(10), 213-225.

Crovi Druetta, Delia, y López González, Rocío. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 56(212), 69-80. Recuperado el 03 de abril de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182011000200005&lng=es&tlng=es.

Díaz-Barriga, Á (2023) Recuperar la pedagogia. El plan de estudio 2022 en Díaz-Barriga, Ángel, Dussel, I., Acevedo Rodrigo, A., Gallardo Gutiérrez, A. L., Andere, E., Orozco Fuentes, B., ... de Alba, A. (2023). Del marco curricular al plan de estudio 2022: Voces, controversias y debates. *Perfiles Educativos*, *45*(180). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292

Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill https://www.calameo.com/read/00627504801ae9c317d04

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.

Gomez-Gonzalez , J.-A. (2024). Proyectos Formativos en el Aula: Una Estrategia Clave para Potenciar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Nueva Escuela Mexicana. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica* , *4*(2), 1349–1369. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.289

Hernández, Ó., Guerra, M., y Candela, M. (2012). Apropiación de TICs en las prácticas docentes en educación secundaria: un estudio de caso. Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional., 1 - 15.

Lopéz y Hernández (2017). La gestión escolar de los directivos orientada a la inserción de TIC en escuelas primarias públicas en Hérnandez, Ortiz, Hernández (2017), Comunicación, educación y tecnologías digitales. Tendencias actuales en investigación.

López y Hernández (2021). Traducciones de las políticas de inserción de TIC en modelos locales para la disponibilidad y el uso cotidiano de tecnologías digitales en una primaria rural (etnografía) en Ortiz y Palmas (2021) Investigación cualitativa y cuantitativa en educación y cultura digital Métodos y perspectivas.

Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.

Rodríguez, A. M. (2025). El Trabajo por Proyectos en Educación Primaria con la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Neuronum, 11*(1), 122-137. Consultado de https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/551

Secretaría de Educación Pública (2009). Programas de Estudios 2009. Segundo grado. Educación básica. Primaria. https://www.cofemersimir.gob.mx/expediente/8677/mir/20285/archivo/695756

Secretaría de Educación Pública (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: Secretaría de educación pública. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública (2024). Programa Aula, Escuela, Comunidad (PACE). México: Subsecretaría de educación media superior. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad(PAEC),%202da_Edicion.pdf

Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. Madrid: Uninet

La multimodalidad en la enseñanza: apropiación tecnológica de los docentes de educación primaria en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico de la Nueva Escuela Mexicana*

*Karina Itzel Hidalgo Flores***

Resumen

La integración de medios y TIC en el proceso educativo no es una práctica reciente; por el contrario, la implementación de diferentes recursos ha sido gradual, en paralelo a las transformaciones socioculturales. A lo largo del tiempo, herramientas como la radio, el cine, la televisión, el periódico y los videos han sido incorporadas de manera progresiva como parte del diseño de estrategias didácticas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta ponencia presenta el planteamiento inicial de investigación para el desarrollo de tesis de maestría, enfocada en analizar cómo se relacionan las condiciones de disponibilidad y acceso a las TIC en docentes de educación primaria con el uso de herramientas digitales en el diseño e implementación de estrategias didácticas multimodales para la enseñanza en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico. De esta manera, se describen los objetivos, preguntas de investigación, los supuestos de trabajo o hipótesis de trabajo, así como el encuadre teórico y metodológico del estudio. Además, se enfatiza la relevancia que tiene este análisis sobre el trabajo docente en la educación primaria, en el contexto de los cambios curriculares que supone el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Para ello, se contempla una metodología cualitativa, aplicando

* Línea temática: cultura digital en contextos educativos en el marco de la nueva escuela mexicana. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Maestría en Ciencias Sociales. Línea de investigación: Educación, Tecnologías Digitales y Transformaciones Socioculturales, primer trimestre. Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Lerma.
2251803319@correo.ler.uam.mx

cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y observación participante para la recolección de datos. Finalmente, el análisis se trabajará bajo el modelo de apropiación tecnológica de López y Hernández (2021), sobre la disponibilidad, acceso y uso de recursos tecnológicos, la teoría de la multimodalidad de Kress y Van Leeuwen (2001) y el enfoque sociocultural del aprendizaje derivado de Vygotsky (1978).

Palabras clave: apropiación tecnológica, estrategias didácticas, multimodalidad, nueva escuela mexicana, enfoque sociocultural del aprendizaje.

Introducción

En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han transformado significativamente la manera en la que se accede, organiza y utiliza la información en diversos ámbitos, incluyendo el educativo (Cabero, 2007). Desde hace décadas, la implementación de recursos como la televisión, la radio y los videos han sido utilizados como herramientas fundamentales para la planeación didáctica, permitiendo ampliar las estrategias de enseñanza y fortaleciendo el aprendizaje de los estudiantes (Kaplún, 1997). Con el avance de las tecnologías, estos recursos han evolucionado hacia formatos más interactivos e integrados en plataformas digitales, lo que ha potenciado su alcance dentro del aula.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación en México se reorienta hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje crítico, humanista y comunitario, que busca garantizar una formación integral basada en la equidad, la inclusión y la transformación social. En este contexto, el enfoque de la NEM reconoce la importancia de la digitalización y la innovación tecnológica en el proceso educativo, promoviendo la actualización de las prácticas pedagógicas para favorecer un aprendizaje significativo (Hernández M. V., 2020).

De esta manera, el perfil docente dentro de la NEM se redefine al incorporar criterios y dominios conforme a las transformaciones de la sociedad actual. La revalorización del magisterio enfatiza la necesidad de una formación continua en el uso de tecnologías y el desarrollo de competencias digitales, permitiendo la implementación de un repertorio amplio y diverso de estrategias, actividades y recursos digitales adaptados a las necesidades del entorno educativo (Secretaría de Educación Pública, 2024). No obstante, como señala Cabero (2007), "hay que ver a las tecnologías como un medio y recurso di-

dáctico, más no como la panacea que resolverá las problemáticas en el ámbito educativo" (p. 5).

En tal sentido, este trabajo se enfoca en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, cuyo objetivo de aprendizaje es "la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales [...], desde la perspectiva de diversos saberes y, su relación con lo social, articulando el desarrollo del pensamiento matemático a este fin" (Secretaría de Educación Pública, 2022). Desde este marco, se pretende que los estudiantes desarrollen un pensamiento científico, matemático y tecnológico, reconociendo la importancia de un aprendizaje colaborativo e interdisciplinar en función de las transformaciones sustentables de su comunidad.

Ante ello, el análisis de los procesos de apropiación tecnológica resulta importante para entender los elementos que pueden favorecer o dificultar la integración de herramientas digitales y su papel en la mejora de la práctica educativa. Por ende, con base en el modelo de apropiación tecnológica de López y Hernández (2021), que distingue entre disponibilidad, acceso y uso de las TIC, se pretende analizar el proceso mediante el cual los docentes de educación primaria incorporan estas herramientas, en la planeación didáctica del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico.

De manera particular, interesa analizar los procesos de apropiación de TIC en el desarrollo de estrategias didácticas, considerando las posibilidades multimodales de los medios digitales, esto es, la integración de distintos modos de representación que permite la construcción de significados. En este contexto, la teoría de la multimodalidad se interesa en analizar la forma en que las personas utilizan múltiples lenguajes semióticos dentro de un evento comunicativo, es decir, el conjunto de diversos modos de comunicación para la creación de significados (Cuestas y Valotta, 2011) (Kress y Van Leeuwen, 2011).

Por otra parte, para el desarrollo de este proyecto se considera el enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978), considerando el papel mediador del docente y de los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sumado a ello, la construcción del conocimiento es posible a través de la interacción y el uso de herramientas culturales. Por ende, la triangulación de este análisis entre la apropiación tecnológica, la teoría de la multimodalidad y el enfoque sociocultural del aprendizaje amplía la posibilidad de esta mediación, permitiendo integrar distintos recursos físicos y digitales para enriquecer la experiencia educativa (Gaiotti, et al. 2025).

Objetivo general

Analizar c*ómo se relacionan las condiciones de disponibilidad y acceso a las TIC de docentes de educación primaria* pública con el uso de herramientas digitales en el diseño e implementación de estrategias didácticas multimodales para la enseñanza en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico de la Nueva Escuela Mexicana.

Objetivos específicos

1. Identificar la disponibilidad de los recursos tecnológicos entre los docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria para reconocer las condiciones en las que se desarrolla la apropiación tecnológica.
2. Examinar las condiciones que determinan el acceso de los recursos tecnológicos entre los docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria para contextualizar las condiciones de apropiación tecnológica.
3. Identificar el uso de los recursos tecnológicos entre los docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria para integrar la multimodalidad en la enseñanza del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico.
4. Analizar cómo la multimodalidad se articula con la apropiación tecnológica en la práctica educativa de docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria en la enseñanza del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico.
5. Examinar cómo la formación docente influye en la integración de estrategias didácticas multimodales en la enseñanza del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico.

Pregunta general

¿Cómo se relacionan las condiciones de disponibilidad y acceso a las TIC de docentes de educación primaria pública con el uso de herramientas digitales en el diseño e implementación de estrategias didácticas multimodales para la enseñanza en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico de la Nueva Escuela Mexicana?

Preguntas específicas

1. ¿Cuál es la disponibilidad de los recursos tecnológicos entre los docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria para reconocer las condiciones en las que se desarrolla la apropiación tecnológica?
2. ¿Cuáles son las condiciones que determinan el acceso de los recursos tecnológicos entre los docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria para contextualizar las condiciones de apropiación tecnológica?
3. ¿Cómo utilizan los docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria los recursos tecnológicos para integrar la multimodalidad en la enseñanza del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico?
4. ¿Cómo la multimodalidad se articula con la apropiación tecnológica en la práctica educativa de docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria en la enseñanza del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico?
5. ¿Cómo la formación docente influye en la integración de estrategias didácticas multimodales en la enseñanza del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico?

Supuestos o hipótesis de trabajo

Esta investigación parte de una serie de supuestos teóricos que orientan el análisis de la apropiación tecnológica desde la teoría de la multimodalidad y el enfoque sociocultural del aprendizaje. De esta forma, se asume que la apropiación tecnológica determina las estrategias didácticas implementadas en la enseñanza del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, integrando diversos modos de representación y significación mediante el uso de recursos tecnológicos. Por lo tanto, se infiere que el contexto tecnológico en el que se desarrollan las instituciones educativas es un factor determinante para la implementación de estas estrategias por parte de los docentes, incluyendo aspectos como la formación docente y el nivel de competencias digitales.

Desarrollo

La implementación de medios y TIC ha estado presente en la práctica educativa, conforme se ha transformado la sociedad, donde la integración de estas

herramientas se ha diversificado. De tal manera que, recursos como libros, revistas, televisión, radio y videos han sido empleados en la práctica educativa como un incentivo que motive la participación de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, los recursos que implementan los docentes, como parte de la planeación de los contenidos escolares, no solo se deben limitar a materiales físicos, sino que ahora, con la tecnología inmersa en distintos ámbitos, es inevitable su uso como parte de las estrategias didácticas en el aula. Sin embargo, como menciona Cabero (2017), el uso de las TIC como parte del proceso educativo debe cambiar su comprensión por tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, que permita mejorar la participación y generar nuevos ambientes de comunicación.

En este sentido, a lo largo de este análisis teórico, se introducirán conceptos clave sobre la apropiación tecnológica por parte de los docentes de tercero y cuarto grado de primaria, integrando la teoría de la multimodalidad y el enfoque sociocultural del aprendizaje en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Apropiación tecnológica

La apropiación tecnológica es un proceso fundamental entre los actores educativos y las herramientas digitales, que no solo implica el acceso de estos recursos, sino también un uso significativo y la capacidad de integrarlas en las prácticas cotidianas. Bajo esta perspectiva, Warschauer (2004 citado en Hernández, Guerra, & Candela, 2012) menciona que la apropiación no puede reducirse a una simple disponibilidad de los recursos, sino que está vinculada a una serie de factores socioculturales, económicos y educativos que determinan la manera en la que las personas interactúan con los recursos digitales. En este sentido, el desafío de la apropiación consiste en el uso de recursos físicos y digitales desde el análisis de sus características para integrarlos en un contexto específico.

Desde el modelo de López y Hernández (2021), la apropiación se analiza a partir de tres dimensiones: disponibilidad, acceso y uso. La disponibilidad hace referencia a la existencia física de la tecnología, es decir, en el contexto educativo, la presencia de dispositivos como computadoras, proyectores, conectividad a internet, entre otros. Sin embargo, la disponibilidad de estos recursos no garantiza el acceso a los mismos; por lo que, la etapa de acceso se centra en las condiciones que se consideran para que los docentes puedan tener oportuni-

dad de utilizar los dispositivos. Mientras que, el uso se refiere a la manera en que los individuos incorporan las tecnologías como parte de la didáctica en los contenidos escolares, es decir, el propósito con el que se usa la implementación de estos recursos físicos o tecnológicos.

Multimodalidad

La multimodalidad es un fenómeno presente en la enseñanza desde las últimas décadas del siglo XX, con el uso de recursos físicos y digitales que permiten la construcción de significados. Sin embargo, su aplicación ha evolucionado debido al uso de las TIC. En este sentido, la conceptualización que hace Kress (1988 citado en Gladic & Cautín-Epifania, 2016) sobre la multimodalidad, refiere a que "la construcción de significados no solo se limita al modo lingüístico" (p. 360), es decir, la comunicación de un contenido escolar no se encasilla únicamente a la exposición o lectura de estos.

Por el contrario, la comunicación de los contenidos se adapta a los diferentes contextos culturales y sociales específicos, que propician la construcción de saberes orientados a la interacción en un medio social (Santamaría, 2015). A partir de esta idea, Kress y Van Leeuwen (2001 citado en Alfonzo, 2024) definen a la multimodalidad como "el uso de variados sistemas semióticos para la construcción de significados y el diseño de productos o eventos semióticos en contextos específicos" (p. 11).

Desde la perspectiva de la sociedad de la información, analizar la teoría de la multimodalidad exige una contextualización del entorno educativo, así como una comprensión de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, que abarca desde los recursos que se implementan hasta los usos y significaciones que se le asignan a la práctica pedagógica. Como menciona Cabero (2017) el uso de las TIC en la educación debe tener un propósito, ya que su uso no garantiza un aprendizaje significativo. Por ello, la multimodalidad implica el uso de herramientas físicas o digitales, una práctica situada y la construcción de significados.

Enfoque sociocultural del aprendizaje

El estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas, cada una con supuestos y enfoques distintos. Al-

gunas han sido base de diferentes aspectos clave en la práctica educativa. Sin embargo, para el análisis del proceso educativo en este trabajo, se opta por el enfoque sociocultural del aprendizaje propuesto por Lev Vygotsky en 1978, donde señala que el aprendizaje se genera por la relación entre individuo, interacción social y el contexto en el que se desarrolla.

Desde esta perspectiva, se reconoce que el conocimiento no es únicamente producto de procesos individuales, sino que, por lo contrario, se construye a través de la medicación cultural y la participación de los individuos en las prácticas sociales, es decir, se caracteriza por la socialización, la mediación, la comunidad y la negociación de significados (Fernández-Cárdenas, 2011), elementos que en relación con la teoría de la multimodalidad, como enfoque teórico, conjugan para dar sentido al análisis de este estudio. En esta línea, Valdivia (2023) indica que analizar el proceso de apropiación tecnológica desde el enfoque sociocultural del aprendizaje permite "comprender el contexto de participación de las personas usuarias de tecnologías digitales y las condiciones de disponibilidad y acceso que permea su participación" (s/p), lo que pone en manifiesto la diversidad de contextos, y en consecuencia, la variedad de factores que intervienen en dicho proceso.

Metodología

Para el desarrollo de esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo, el cual permite comprender los procesos de apropiación tecnológica de los docentes desde una perspectiva interpretativa y contextualizada. Como señala Flick (2015), la investigación cualitativa busca explorar fenómenos complejos en sus entornos, captando la diversidad de experiencias y significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas.

En este sentido, el diseño de la investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual enfatiza la comprensión de subjetividades y significados construidos por los actores educativos en relación con la teoría de la multimodalidad y la apropiación tecnológica (Della-Porta y Keating, 2013). Por ende, la aplicación de una metodología cualitativa-interpretativa resulta idónea para analizar cómo los docentes de tercero y cuarto grado de educación primaria integran recursos tecnológicos en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico de la Nueva Escuela Mexicana. Este estudio se pretende desarrollar

durante el ciclo escolar 2025 – 2026, lo que permitirá analizar las prácticas docentes desde un periodo específico del proceso educativo.

Instrumentos

De acuerdo con los objetivos de investigación, la recolección de datos se realizará mediante la aplicación de técnicas e instrumentos orientados al enfoque cualitativo. La población objetivo que enfoca este estudio son docentes de tercero y cuarto grado de primaria pública del municipio de San Mateo Atenco, seleccionando una muestra de 20 docentes, considerando criterios como la experiencia en el uso de tecnologías en el aula, acceso a recursos digitales y participación en cursos de capacitación tecnológica. Para ello, el proceso se desarrollará en tres etapas: 1) aplicación de un cuestionario diagnóstico, 2) aplicación de entrevistas semiestructuradas y 3) observación participante.

Durante la etapa primera etapa, se aplicarán cuestionarios diagnósticos para identificar un panorama general sobre la apropiación de recursos físicos y digitales de los docentes en su práctica educativa. Posteriormente, en la segunda etapa, se profundizará sobre la experiencia de los docentes con la apropiación tecnológica y su relación con la multimodalidad, mediante entrevistas semiestructuradas. Finalmente, en la tercera etapa, se contrastará la información recopilada en la etapa anterior mediante la observación participante en clase, con el fin de analizar cómo los docentes integran los recursos tecnológicos y físicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideraciones finales

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la educación en México supone nuevos desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación, los docentes son un pilar esencial en el aprendizaje de los estudiantes para atender las transformaciones de la sociedad contemporánea, influenciadas por el uso de TIC. Por ende, la relevancia de este estudio radica en analizar cómo las condiciones de disponibilidad y acceso impactan sobre las prácticas educativas en contextos específicos, en especial, sobre las estrategias didácticas implementadas en el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico.

Referencias

Alfonzo, N. (2024). Fundamentos de la Multimodalidad Educativa. En N. Alfonzo, O. Alviarez, M. Marín, & T. Torres, *Nuevos Escenarios de la Multimodalidad Educativa* (págs. 10-33). México: Red de Investigadores de la Transcomplejidad.

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativa*, 5 - 19.

Cuestas, A., & Valotta, M. (2011). Alumnos y docentes 2.0: Interacción y multimodalidades en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Memoría académica compartimos lo que sabemos* , 1 - 6.

Della-Porta, D., & Keating, M. (2013). *Enfoques y metodologías en las Ciencias Sociales. Una perspectiva pluralista.* Madrid: Akal.

Fernández-Cárdenas, J. M. (2011). Multiomdalidad y calidad educativa: Los retos en la construcción de conocimiento disciplinar en ambientes mediados por tecnología digital. *Ponencia presentada en el XII Encuentro Internacional Virtual Educa*, (págs. 1 - 22). México.

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* . Ediciones Morata.

Gaiotti, C., Arispe, A., Elias, Y., Kohanoff, C., & Quadrana, D. (2025). Prácticas docentes y multimodalidad. Enseñanza de francés lengua extranjera en contexto universitario. *Tecnicidades*, 94 - 104.

Gladic, J., & Cautín-Epifania, V. (2016). Una mlrada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y lingüística*, 357 - 380.

Hernández, M. V. (2020). *La nueva escuela mexicana y su impacto con la sociedad.* México: Secretaría de Educación Pública .

López, M. y Hernández, O., (2017). El papel de los directivos en la gestión escolar para el acceso a tecnologías de la información y la comunicación en escuelas primarias. *Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pág. 10). San Luis Potosi: Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Hernández, Ó., Guerra, M., & Candela, M. (2012). Apropiación de TICs en las prácticas docentes en educación secundaria: un estudio de caso. *Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional.*, 1 - 15.

Kaplún, M. (1997). De medios y fines en comunicación educativa. 4 - 6.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio de preescolar, primaria y secundaria 2022.* México.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.* México: Secretaria de Educación Pública.

Valdivia Sanchez, C. P. (2023). Disponibilidad y acceso a las tecnologìas digitales: una mirada situada. *Grupo Interinstitucional de Investigaciòn Educativa*.

Propuestas de didáctica STEAM en la Nueva Escuela Mexicana a partir de las condiciones de disponibilidad y acceso de tecnologías en primarias públicas*

*Martin Mendieta Silva***

Resumen

En esta ponencia se presenta el planteamiento inicial de la investigación para estudios de maestría, cuyo objetivo es analizar el diseño y desarrollo de estrategias didácticas docentes basadas en el enfoque STEAM dentro del Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, considerando el acceso y la disponibilidad tecnológica en las escuelas estudiadas. La metodología empleada será de enfoque cualitativo, utilizando técnicas como entrevistas semiestructuradas y observación participante, para identificar como las condiciones de disponibilidad y acceso de tecnologías se relacionan con la posibilidad de desarrollar proyectos STEAM. Con base en los resultados de la investigación, se buscará trabajar de manera colaborativa con las y los docentes para el diseño de propuestas didácticas bajo la metodología de Aprendizaje basado en Indagación con enfoque STEAM. El enfoque STEAM integra las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Arte y Matemáticas, y pretende un aprendizaje activo e interdisciplinario donde se aborden problemáticas relacionadas con la comunidad. Finalmente, la investigación, resalta la importancia de realizar didácticas a partir del contexto de las instituciones y de los estudiantes, acercándolos a su realidad.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos, diseño didáctico, disponibilidad tecnológica, Nueva Escuela Mexicana, STEAM.

* Línea temática: cultura digital en contextos educativos en el marco de la nueva escuela mexicana. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 20%.

** Maestría en Ciencias Sociales. Línea de investigación: Educación, Tecnologías Digitales y Transformaciones Socioculturales. Primer trimestre. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
2251803168@correo.ler.uam.mx

Introducción

Recientemente en el año 2022 se introdujo en la educación básica de México el nuevo proyecto educativo llamado La Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual busca una educación en donde:

> Las y los estudiantes ya no aprenderán contenidos teóricos desvinculados de su realidad; tampoco usarán simplemente problemas o proyectos para aprender conceptos teóricos predefinidos por el docente. Con la NEM, tanto el docente como los estudiantes motivan el aprendizaje situado; propician la duda, la curiosidad y el deseo por aprender sobre temas relevantes para su vida personal y colectiva (Secretaría de Educación Pública, 2023, p.10).

Por parte del diseño pedagógico de la NEM considera que los docentes tienen autonomía para orientar los contenidos al contexto o entorno de los estudiantes, con la intención de conectar los aprendizajes con su vida cotidiana y la comunidad. Esto resalta la idea de que la comunidad es un pilar fundamental para el aprendizaje dentro y fuera de las aulas. En el plan de estudios, las antiguas asignaturas como español, matemáticas, historia, ciencias naturales ahora se consolidan como Campos Formativos, los cuales son: I. Lenguajes II. Saberes y Pensamiento Científico III. Ética, Naturaleza y Sociedades IV. De lo Humano y lo Comunitario. Para la puesta en práctica de estos Campos Formativos se proponen cuatro metodologías compuestas por proyectos: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios; Aprendizaje Basado en Indagación STEAM; Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje Servicio (AS).

De acuerdo con los objetivos de la investigación, solo se estudiará el Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico y la metodología de Aprendizaje Basado en Indagación STEAM. La Secretaría de Educación Pública en El Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5 (2024), señala que el objetivo de este Campo Formativo es "la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social" (p.37).

Para este Campo Formativo se opta por emplear el Aprendizaje Basado en Indagación bajo enfoque STEAM, con el objetivo de promover un aprendizaje activo y participativo en donde los estudiantes apliquen el conocimiento a tra-

vés de proyectos. Esta metodología pretende contrarrestar el aprendizaje tradicional, donde el estudiante es un sujeto pasivo que únicamente recibe información, promoviendo en su lugar involucrarse activamente en su aprendizaje.

Una de las características principales del enfoque STEAM es el uso de recursos tecnológicos para la creación de proyectos que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Sin embargo, de acuerdo con lo observado en investigaciones previas, en las primarias públicas, la disponibilidad tecnológica no es uniforme, lo que limita la implementación de este enfoque. Algunas escuelas presentan distintas dificultades respecto a la conexión a internet o energía eléctrica y la insuficiencia de dispositivos tecnológicos para el aprendizaje como computadoras, proyectores, pantallas, etc. Estas brechas tecnológicas dificultan el uso de tecnología para el desarrollo de proyectos basados en el enfoque STEAM.

Por esta razón, el presente estudio busca indagar cuáles son las condiciones de disponibilidad y acceso a las tecnologías y a partir de ello diseñar, en conjunto con los y las docentes, propuestas didácticas que se adapten a las condiciones tecnológicas específicas de cada escuela, considerando las limitaciones y oportunidades de cada contexto escolar.

Objetivo general

Analizar el diseño y desarrollo de estrategias didácticas docentes basadas en el enfoque STEAM, dentro del Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, considerando el acceso y disponibilidad tecnológica para la elaboración de propuestas didácticas.

Objetivos específicos

- Identificar la disponibilidad y acceso a tecnología para la enseñanza en el aula.
- Identificar las características del diseño y desarrollo de estrategias didácticas basadas en el enfoque STEAM en el contexto de las primarias públicas.
- Diseñar con docentes propuestas didácticas con enfoque STEAM de acuerdo con la disponibilidad y acceso de tecnológico de cada escuela.
- Implementar las propuestas didácticas para conocer su viabilidad y aplicabilidad.

Pregunta general

¿De qué manera las condiciones de disponibilidad y acceso tecnológico en primarias públicas influye en el diseño y desarrollo de didácticas STEAM por parte de los docentes en el Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las condiciones de disponibilidad y acceso de tecnología para la enseñanza en el aula?
- ¿Cómo es el diseño y desarrollo de estrategias didácticas de los docentes respecto al Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico?
- ¿Cómo pueden diseñarse propuestas didácticas con enfoque STEAM dentro del Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico?
- ¿Qué tan viables y aplicables son estas propuestas didácticas?

Hipótesis

Las condiciones de disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos, así como las experiencias docentes, influyen en el diseño y desarrollo de didácticas STEAM dentro del Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico. Por ende, resulta fundamental realizar propuestas didácticas tomando en consideración el contexto de las instituciones educativas, visibilizando las brechas entre lo propuesto por los programas curriculares y lo que puede realizarse en las aulas.

Desarrollo

Para el desarrollo de este proyecto se mencionan los conceptos teóricos fundamentales, así como el enfoque metodológico, incluyendo las técnicas y las etapas de trabajo de campo.

Enfoque teórico

Metodología STEAM en la Nueva Escuela Mexicana

Para el Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico se asocia la metodología de Aprendizaje Basado en Indagación STEAM, la cual, según la Secretaría de Educación Pública, en su publicación Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro (2023) integra las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas y Artes, retomando elementos de cada una de ellas. La Ciencia desarrolla interés y comprensión del mundo vivo, material y físico, así como la investigación experimental y crítica. La ingeniería busca aplicar el conocimiento científico y matemático. En tecnología es la aplicación del conocimiento para solucionar una necesidad. En Matemáticas, el uso de habilidades numéricas para interpretar, analizar información, simplificar y resolver problemas. Finalmente, las artes, humanizan la tecnología y el aprendizaje a través de la creatividad debido a que la ciencia sin esta se vuelve rígida.

Aunado a ello, la NEM indica que el desarrollo de habilidades en este enfoque debe resaltar:

> Observar, cuestionar, clasificar, reconocer patrones y regularidades, experimentar, ordenar, analizar, describir, inducir, verificar, plantear hipótesis, modelar, contar, formular algoritmos, registrar, argumentar y tomar decisiones; además, se fortalecen actitudes como la colaboración, apertura a nuevas ideas, perseverancia, escepticismo informado, así como valores de empatía, solidaridad, respeto y responsabilidad social, que contribuyen a la construcción de una sociedad más justa con un futuro sustentable (Secretaría de Educación Pública, 2023, p.38).

La implementación de esta metodología, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se compone en cinco fases secuenciales. La primera consiste en una introducción al tema, en la cual se identifica una problemática, preferentemente de carácter social y que esté vinculada con la comunidad, incluyendo el planteamiento de preguntas para guiar la etapa de investigación. En la segunda fase se realiza la indagación con base en dichas preguntas, enfocándose en describir, comparar, identificar cambios y explicaciones. La tercera fase consiste en analizar, organizar e interpretar la información recabada. Posteriormente, en la cuarta fase se presentan los hallazgos de las investigaciones y se realizan pro-

puestas de intervención para abordar la problemática identificada desde la fase uno. Finalmente, en la quinta fase se realiza una reflexión sobre lo trabajo en las fases anteriores, desde la identificación del problema, logros y dificultades (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Cuando se crea un instrumento u objeto tecnológico, la Nueva Escuela Mexicana sugiere implementar el Proceso de Diseño de Ingeniería por parte de la Visión SIEAM para México. Este proceso se compone de las siguientes etapas: "diseño del prototipo, creación del prototipo, puesta a prueba del prototipo y su evaluación, mejoramiento del prototipo y, si es el caso, otros aspectos considerados como necesarios" (Secretaría de Educación Pública, 2023, p.80).

Apropiación sociocultural de tecnologías digitales

En el campo de la apropiación existen distintos enfoques y modelos, sin embargo, para esta investigación se trabajará desde la perspectiva sociocultural, la cual para López y Hernández (2021) a partir del trabajo de Warschauer (2002) y Kalman (2009). Proponen que la apropiación puede ser analizada bajo tres elementos claves: disponibilidad, acceso y uso de las herramientas.

Según López y Hernández (2021), la disponibilidad se refiere a la presencia física de los dispositivos, que incluye contenido digital, software y conexión a Internet para maestros y estudiantes. Por otro lado, el acceso involucra conocimientos, actitudes y valores de los actores descolares y comunitarios, así como las relaciones institucionales y sociales que rodean y permiten el uso de las tecnologías digitales por parte de profesores y estudiantes, incluidas las reglas formales e informales en las escuelas. Finalmente, el uso de las TIC abarca las prácticas y actividades que realizan los profesores y los estudiantes con la mediación de tecnología.

El uso de este enfoque permite conocer la disponibilidad y acceso de la tecnología para la enseñanza dentro del Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico, conocer estos elementos permiten identificar el contexto de las escuelas y así poder crear en conjunto con los profesores las didácticas.

Diseño didáctico

En función de que este trabajo está orientado al diseño didáctico, se considera importante como primer paso conocer que es didáctica. De acuerdo con Camilloni (2007):

> La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas, y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (Camilloni, 2007, p.22).

En este sentido, la didáctica involucra preguntas clave que permite reflexionar sobre los distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Addine (2020), la didáctica busca responder las siguientes preguntas: "¿A quién se enseña?, ¿Quién enseña?, ¿Para qué se enseña?, ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña?, ¿Quién aprende?, ¿Con quién aprende el estudiante?, ¿Para qué aprende el estudiante?, ¿Qué aprende el estudiante?" (p.5). Estas preguntas nos permiten conocer que la didáctica no es un proceso aislado, sino que contempla múltiples factores para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como segundo paso fundamental es conocer el concepto de diseño didáctico para Sanmartín (2000) consiste en:

> Diseñar una unidad didáctica para llevarla a la práctica, es decir, decidir que se va a enseñar y cómo, es la actividad más importante que llevan a cabo los enseñantes, ya que a través de ella se concretan sus ideas y sus intenciones educativas (Sanmartín, 2000, p. 241).

Algunas consideraciones que destaca para el buen diseño didáctico es realizarlo desde el contexto de los estudiantes, debido a que menciona que en algunos sistemas educativos a los enseñantes se les asigna la forma y los materiales que deben utilizar para la enseñanza en el aula. Sin embargo, se señala que los docentes deben tener cierta autonomía curricular para la adaptación de los recursos proporcionados, "ello no excluye la utilidad de los materiales didácticos y libros de texto ya diseñados, pero cualquier material puede ser readaptado y completado para poder dar respuesta a las necesidades detectadas de cada aula" (Sanmartín, 2000, p. 242).

Según Sanmartín (2002), se deben tomar en cuenta los siguientes elementos para el diseño didáctico: 1) considerar los intereses de los estudiantes debido a que es poco acertado el enseñar algo que los estudiantes no estén motivados, 2) evitar la repetición de las mismas actividades y 3) crear el objetivo de aprendizaje de forma concreta, considerando las dificultades que se ayudaran a superar, además de estar en sincronía con el tiempo previsto para lograr el objetivo.

Enfoque metodológico

Para el desarrollo metodológico de la investigación se empleará un enfoque cualitativo, el cual, de acuerdo con Corona (2018), dicho enfoque reconoce la relevancia de tomar en cuenta las opiniones y la subjetividad de los sujetos de estudio. Lo que permitirá analizar la experiencia de los docentes en el diseño y desarrollo de estrategias didácticas respecto al enfoque STEAM, así como conocer la disponibilidad y acceso de tecnología para los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las escuelas seleccionadas.

El proyecto se desarrollará durante el ciclo escolar 2025-2026 en dos primarias públicas del Estado de México. La metodología se distribuye en tres etapas, utilizando técnicas de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas y observación participante. Kvale (2012) define a la entrevista como: "un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporciona un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones" (p.32). Para esta investigación se opta por entrevistas semiestructuradas, las cuales parten de un guion, pero permiten al entrevistador formular preguntas adicionales con la finalidad de profundizar en la información recabada, esta técnica posibilita conocer las experiencias docentes respecto al diseño y desarrollo de didácticas STEAM.

La segunda técnica consiste en la observación participante, la cual para Sanjuán (2019), el objetivo de la observación participante es "recabar información a partir de la interacción con los sujetos lo menos intrusiva posible, pero directa y sistemática, en el medio natural en el que tiene lugar su vida y, por tanto, los fenómenos que interesan" (p.11). Esta técnica permitirá conocer las condiciones de disponibilidad y acceso a tecnologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje del Campo Formativo Saberes y Pensamiento Científico.

Primera etapa: Diagnóstico

Esta etapa consiste en realizar una exploración del contexto de cada una de las instituciones educativas a estudiar con la finalidad de conocer la disponibilidad y acceso de tecnología, así como el diseño y desarrollo de estrategias didácticas docentes respecto al Campo Formativo Saberes y Pensamiento científico. Se emplearán las siguientes técnicas: Entrevistas semiestructuradas a docentes y observaciones participantes en el aula de clases.

La segunda etapa: Diseño

Consiste en analizar los datos recolectados en la etapa uno para poder crear las propuestas didácticas bajo el enfoque STEAM. Es importante la etapa uno, ya que, de acuerdo con la disponibilidad y acceso tecnológico, así como la experiencia docente respecto al diseño y desarrollo de estrategias didácticas bajo el enfoque STEAM, se tomarán como base para desarrollar propuestas didácticas.

La tercera etapa: Implementación

En esta última fase se implementarán las propuestas didácticas para conocer su viabilidad y aplicabilidad. Se llevará a cabo un proceso de observación en el aula donde se analizará el impacto de las estrategias, mejoras y ajustes necesarios para la propuesta final.

Consideraciones finales

La investigación se encuentra en una etapa previa al trabajo de campo, por lo cual aún no se han encontrado hallazgos preliminares. Sin embargo, se considera que el estudio es relevante porque permite identificar la brecha entre las intenciones pedagógicas y las condiciones reales de las primarias públicas. Esta distancia entre el diseño curricular y lo que sucede en las aulas resalta los obstáculos para la implementación de estrategias didácticas innovadoras como las basadas en el uso de tecnología. En este sentido, la disponibilidad, acceso y uso de tecnología son significativos para las prácticas docentes mediadas con tecnologías.

Referencias

Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S. (2020). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós. Obtenido de Camilloni Alicia El saber didactico

Corona Lisboa, J. L., (2018). *Investigación Cualitativa: Fundamentos Epistemológicos, Teóricos Y Metodológicos*. Vivat Academia. Obtenido de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525762351005

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.

López y Hernández (2021). Traducciones de las políticas de inserción de TIC en modelos locales para la disponibilidad y el uso cotidiano de tecnologías digitales en una primaria rural (etnografía) en Ortiz y Palmas (2021) Investigación cualitativa y cuantitativa en educación y cultura digital Métodos y perspectivas.

Sanmartí, N. (2000). El diseño de unidades didácticas. *Didáctica de las ciencias experimentales*, *1*, 239-276.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 3. Educación Primaria. Dirección General de Materiales Educativos. Obtenido de https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm

Secretaría de Educación Pública. (2024). *El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Obtenido de https://educacionbasica.sep.gob.mx/plan-de-estudio-para-la-educacion-preescolar-primaria-y-secundaria/

Secretaría de Educación Pública. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. Obtenido de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). E*l Programa de Estudio para la Educación Primaria: Programa Sintético de la Fase 5*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Obtenido de https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_5.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*. 030623_La Nueva Escuela Mexicana_orientaciones para padres y comunidad en general_COSFAC.pdf

Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2019). *La observación participante*. Obtenido de https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/MetodosDeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf

Las TAC como estrategia de enseñanza para desarrollar el pensamiento complejo en alumnos de educación primaria a través de la metodología STEAM*

*Ma. Guadalupe Rodríguez Carranza***

Resumen

La utilización de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) durante la pandemia por SARS-CoV-2 represento una herramienta fundamental para el quehacer educativo; es necesario retomarlas de manera constante en el aula escolar, como estrategia activa y eficaz que posibilite la mejora de la práctica docente y por ende el aprendizaje integral de los educandos. Diseñar proyectos educativos a través de la metodología STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas) con el uso de las TAC, permitirá a los alumnos de la fase 5 de educación primaria, desarrollar un pensamiento complejo a través de un aprendizaje activo que motive a los estudiantes a generar procesos mentales a través de consignas con conexiones interdisciplinarias y participación activa. El objetivo de la presente investigación es implementar estrategias de enseñanza para desarrollar el pensamiento complejo con la utilización de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimientos en alumnos de educación básica a través de la metodología STEAM; para el logro del objetivo se seleccionó la metodología de investigación acción a través de un proyecto educativo aplicado a 36 alumnos de 6° de primaria la cual se localiza en el Estado de México. Los primeros resultados señalan que la elaboración de proyectos STEAM con la utilización de las TAC, está generando habilidades transversales en el alumnado, además de poner en evidencia la creatividad sobre las posibles soluciones

* Línea temática: innovación educativa y tecnología digital.
Porcentaje de avance: 40%.

** Doctorado en educación, Tercer cuatrimestre. Claustro Universitario de Oriente.
lupitacarranza57@gmail.com

generando un pensamiento no lineal que permite observar la realidad global, nacional y local.

Palabras clave: tecnología digital, innovación docente, proyecto educativo, pensamiento complejo.

Introducción

En la actualidad, el mundo está inmerso en una dinámica de cambios de toda índole: económicos, sociales, políticos, culturales, científicos, tecnológicos y educativos, a esto se suma el planteamiento de Morin (2003) "vivimos bajo el imperio del paradigma de la simplificación, de la disyunción, reducción y abstracción" (p. 29). El desarrollo de la ciencia global y por ende educativa, también forma parte de estas problemáticas debido a la generalización del conocimiento en donde un contexto real está muy distante de los contenidos que se enseñan en el aula escolar.

Siguiendo con el orden de ideas, a pesar que la pandemia ocasionada por SARS-CoV-2 permitió a los docentes en su mayoría a aprender, implementar, proponer clases a distancia en las que las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento estaban implícitas, se aprecia que hoy en día, las practicas pedagógicas siguen siento tradicionales, dejando a un lado las innovaciones pedagógico-tecnológicas, que permitieron a la gran mayoría de los docentes, el poder acercar el conocimiento al alumnado a través de estrategias mediadas por las TAC y que posibilitaron que se iniciara y culminara al menos un ciclo escolar completo (2021-2022) en donde se utilizaron un sinfín de recursos tecnológicos diseñados o adoptados para tales fines.

Es indispensable innovar sobre las prácticas de enseñanza desde el aula, volverlas más interactivas y participativas a través del desarrollo de habilidades de pensamiento que logren impactar y generar un ambiente en el que el alumnado se considere un sujeto activo, participativo y reflexivo. Las TAC, son una herramienta ideal ya que promueve la intervención constante de los alumnos y alumnas, los sumerge en actividades educativas diseñadas específicamente para su contexto y promueve el pensamiento complejo.

Aunado a lo anterior, ahora se reconoce que los proyectos educativos bajo la metodología STEAM, representan una propuesta lógica relacionada con el aprendizaje integral, que implica la inclusión de prácticas y proyectos que abordan la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas de manera interdiscipli-

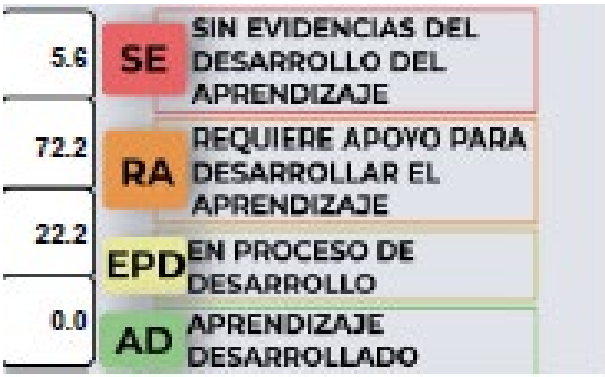
naria, transdisciplinaria e integrada, con una orientación que logre fomentar las competencias que los alumnos requieren para identificar, analizar y proponer ante los desafíos del mundo actual. Como señala la SEP en 2023 "dichas competencias son: pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, comunicación, colaboración, alfabetización de datos, alfabetización digital y pensamiento computacional, así como habilidades socioemocionales" (p. 3). Además de generar una movilización constante por parte de los estudiantes para hacerles partícipes de su condición de ciudadanas y ciudadanos plenos y globalmente responsables.

Esta investigación se lleva a cabo en una primaria federal del municipio de Chimalhuacán, Estado de México, la muestra por conveniencia es el grupo de 6° A con un total de 36 alumnos, 20 mujeres y 16 hombres. Al inicio del ciclo escolar 2024-2025, como parte de la Evaluación Diagnóstica de los Aprendizajes de las Alumnas y Alumnos de Educación Básica, se aplicaron los Ejercicios Integradores del Aprendizaje (EIA), los cuales son una serie de cuadernillos elaborados por fases (para esta investigación, la fase 5 corresponde a 5° y 6° de primaria), que tienen la finalidad de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, a través de una serie de preguntas relacionadas con los cuatro campos formativos (Lenguajes, Saberes y Pensamiento Científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y de lo Humano y lo Comunitario) buscando identificar un aprendizaje interdisciplinario, en donde el alumnado debía resolver problemas reales en contextos significativos. Los Ejercicios Integradores, fueron elaborados con base en los Contenidos y Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA) del plan de estudio 2022.

Para obtener los resultados individuales y grupales, cada cuadernillo con los ejercicios integradores resueltos por parte del alumno, es revisado por el docente con el apoyo de una rúbrica específica para cada fase con cuatro niveles de integración (0= sin evidencia del desarrollo del aprendizaje, 1= requiere apoyo para desarrollar el aprendizaje, 2= en proceso de desarrollo y 3= Aprendizaje desarrollado). Los resultados arrojados para el grupo de 6° A son los siguientes.

Figura 1

Resultados de Ejercicios Integradores 6° A



Nota: con base en plataforma Sistema de Captura de Resultados y Emisión de Reportes (SiCRER).

Ahora bien y de acuerdo con los resultados obtenidos, el nivel educativo de los estudiantes de sexto grado, continúa siendo muy bajo en lo referente a la comprensión e interpretación de textos, la expresión escrita, uso de reglas ortográficas y signos de puntuación, pensamiento divergente y convergente, pensamiento matemático y la resolución de operaciones aritméticas. De acuerdo con Gómez (2017), "la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que el sistema educativo mexicano refleja una baja calidad en la educación de sus alumnos basado en los bajos resultados derivados de la aplicación de pruebas nacionales e internacionales" (p. 156).

El alumnado, no está desarrollando las habilidades cognitivas necesarias que le permitan generar un pensamiento complejo en donde se sienta integrado a una realidad desde su localidad en donde sus acciones, propuestas y resultados sean en beneficio personal y social y se les inculque a actuar con base en un saber-hacer complejo e integrador "que proyecte la vida social y cultural del país hacia un futuro más igualitario y esperanzador, sobre todo en este desafiante tiempo histórico de grandes transformaciones y retos para la humanidad entera" (UNAM, 2025, p. 128.)

El objetivo general de la presente investigación es:

Implementar estrategias de enseñanza para desarrollar el pensamiento complejo con la utilización de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimientos en alumnos de educación básica a través de la metodología STEAM.

Objetivos específicos

- Diseñar estrategias de enseñanza para desarrollar el pensamiento complejo con la utilización de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en alumnos de educación básica.
- Emplear la metodología STEAM como enfoque educativo para desarrollar proyectos interdisciplinarios en donde el alumno aprenda participando
- Valorar el efecto de las estrategias de enseñanza mediadas por las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en el desarrollo del pensamiento complejo a través de la metodología STEAM.

Con base en los objetivos arriba mencionados, la intervención se realizará en alumnos de 6° de primaria; las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento se utilizarán en el aula escolar, los alumnos participarán utilizando sus dispositivos móviles con acceso a internet. Por tanto, la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria (Morin, Roger y Domingo, 2002, p. 85).

Descripción de la experiencia de la intervención

El interés de esta investigación se centra en la implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para desarrollar el pensamiento complejo en alumnos de educación básica específicamente de 6° de primaria a través de la metodología STEAM, por tanto, como indica Elliott (2005) "La investigación-acción, perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional" (p. 70-71).

De forma que, la intención de esta propuesta de intervención de corte cualitativo con enfoque de investigación-acción dentro del ámbito educativo, es mejorar la práctica docente, es decir, que el docente sea un constante investigador, adquiera y se apropie de los elementos necesarios para comprender desde el contexto de estudio, qué acciones tomar para crear la relación entre la observación, la reflexión, la propuesta, la puesta en marcha e ir construyendo

los diferentes significados que aportan soluciones reales en el cambiante ser y quehacer educativo.

Para llevar a cabo la propuesta de intervención se elaboró un plan general que específica los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje que se trabajaran durante el primer ciclo de acción correspondientes a la fase 5 del campo formativo Saberes y Pensamiento Científico, Asimismo, se definen los tiempo y fechas. Dentro de la planificación del proyecto STEAM, se establecen los elementos señalados en el Plan 2022 y relacionados directamente con la Nueva Escuela Mexicana. De igual manera se elaboraron instrumentos de evaluación a través de formularios Google, (Rúbricas) y lista de cotejo construidos con un enfoque socioformativo, es decir que los aspectos a evaluar correspondan a problemas del contexto como lo señalan Tobón, Pimienta y García (2010) La evaluación socioformativa es un nuevo enfoque de la evaluación que se centra en desarrollar y mejorar el talento de las personas para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento mediante el abordaje de problemas del contexto y la colaboración. Dichos instrumentos, darán cuenta de los avances en pequeñas comunidades (antes equipos) e individuales de intervención de los alumnos.

A continuación, se presenta un ejemplo de planificación didáctica implementada en el primer ciclo de acción, que fue aplicada en los meses de marzo y abril del presente año, cabe mencionar que, de acuerdo con los resultados de los instrumentos de evaluación y el examen diagnóstico y final, se realizarán los ajustes necesarios para la elaboración del segundo ciclo de acción que pretende mejorar la practica docente y el aprendizaje del alumnado.

Primaria Constitución y Reforma 15DPR0823B

Docente: Ma. Guadalupe Rodríguez Carranza	Fase: 5	Grado: 6° A
Metodología: Aprendizaje basado en indagación STEAM como enfoque.	Período	Del 31 de marzo al 11 de abril de 2025
Nombre del proyecto	Practiquemos el cuidado del medio ambiente	Escenario: Aula, escolar y Comunitario
Campo formativo	Saberes y Pensamiento Científico.	
Ejes articuladores	Pensamiento crítico, interculturalidad crítica, vida saludable y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.	

Contenidos	Factores que conforman la biodiversidad y el medio ambiente, la riqueza natural de México y su relevancia como parte del patrimonio biocultural de la humanidad, y la importancia de su conservación.
Procesos de desarrollo de aprendizaje	Comprende que el medio ambiente es el conjunto de componentes naturales (factores biológicos: seres vivos, y factores físicos: agua, aire, suelo, Sol, clima, entre otros) en interacción con los componentes sociales (aspectos culturales, económicos, científicos, tecnológicos y políticos). Analiza situaciones que se relacionan con problemas medio ambientales de la comunidad y el impacto que tienen en la salud ambiental.
Momento	SECUENCIA DE ACTIVIDADES
Inicio	-El docente presentará el proyecto a los alumnos, así como los PDA que marca el programa sintético. -Mencionará la forma de trabajo (metodología STEAM) así como los instrumentos de evaluación. En el aula escolar, se proporcionará el siguiente link para que los alumnos realicen una evaluación diagnóstica https://forms.gle/yZdmwyLmfjdgLq5E7 -Una vez que terminaron de realizar la evaluación diagnóstica, el docente hará las siguientes preguntas ¿Qué entiendes por medio ambiente? ¿Qué es la biosfera? ¿qué factores hacen que se altere el medio ambiente? ¿Qué consecuencias trae esta alteración?
Desarrollo	-Los alumnos observaran el siguiente vídeo "biodiversidad para niños" https://www.youtube.com/watch?v=tRUMQOmWfpw, una vez revisado, se procederá en colegiado a proponer el problema del proyecto a realizar y escribirán en el muro interactivo, sus propuestas para el proyecto https://padlet.com/lupitacarranza57/mi-padlet-extraordinario-hijmdc5fa5w5xaqr
Cierre	-Los alumnos y la docente realizaran la planeación del proyecto, deberá contener todos los elementos de la metodología STEAM, así como los tiempos establecidos. -Se planteará la reflexión inicial relacionada con identificar conocimientos previos y se identifica el problema general (primera fase)
Momento	SECUENCIA DE ACTIVIDADES
Inicio	-Preguntar a los alumnos ¿Qué es un mapa? ¿Qué tipo de mapas nos permiten observar la composición del medio ambiente en el mundo, en México y en mi localidad? -Los alumnos ingresarán a https://www.fundacionaquae.org/wiki/primer-mapa-global-biodiversidad/ en donde observarán el mapa de biodiversidad a nivel mundial y nacional. -Realizar una lista de las condiciones actuales de las condiciones ambientales de acuerdo al mapa observado.
Desarrollo	-Integrados en pequeñas comunidades, los alumnos elaboraran una infografía sobre la importancia del medo ambiente y la relación con el ser humano en el mundo, en México y en el municipio de Chimalhuacán. -Explicarán la importancia de la biodiversidad como elemento central para mantener el equilibrio en la Tierra, su relación con la biosfera y la importancia para los seres vivos. -Indagaran en internet, sobre los elementos del medio ambiente y sus características (características y dinámica de suelo, tipo de clima, altitud, latitud y continentalidad entre otros). -El equipo que realizó la infografía sobre el medio ambiente en Chimalhuacán, mencionará la importancia de la misma para los habitantes (transversalidad con español, del tema sobre los cambios de la comunidad) -Expondrán su infografía al grupo y se realizará la reflexión sobre la problemática a identificar para el desarrollo del proyecto. -Se expondrán las preguntas a indagar para la elaboración del proyecto (segunda fase desarrollo del proyecto)

Cierre	Ingresar a la plataforma Educaplay y resolver la actividad relacionada con la importancia de la biodiversidad y su relación con me medio ambiente para mantener el equilibrio con la biosfera, así como identificar la distribución de la biodiversidad en México y la localidad y cómo el ser humano modifica el ambiente para su beneficio https://es.educaplay.com/recursos-educativos/16516917-la_biodiversidad.html

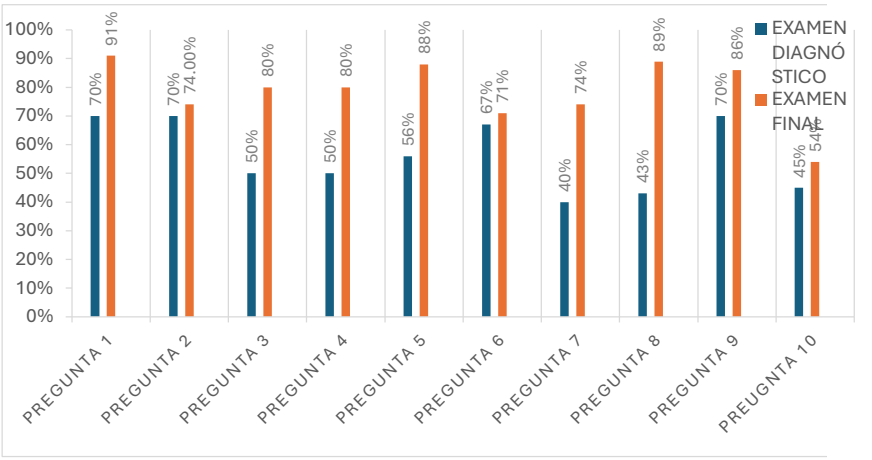
Momento	SECUENCIA DE ACTIVIDADES
Inicio	-Iniciar la culminación del proyecto, revisando en qué fase de la misma nos encontramos. -Los alumnos con guía del docente realizaran el planteamiento del problema a abordar. -Se identificarán los recursos tecnológicos (TAC) que apoyaran la investigación documental, así como los que ayudaran a integrar la información para la realización de un vídeo sobre la importancia de la transformación de medio ambiente y cada uno de sus componentes como elementos que tienen relación entre sí.(tercera fase del proyecto)
Desarrollo	-Las preguntas que dirigirán la investigación son: ¿Por qué es importante identificar los componentes biológicos y físicos de medio ambiente en el mundo, en México y la localidad? ¿Qué consecuencias se observan con el deterioro del medio ambiente y cómo impacta en la comunidad? ¿Qué acciones favorecen a que el medio ambiente este en equilibrio en cada uno de sus componentes?? Los alumnos realizaran la búsqueda de información en Google académico, así como las siguientes ligas https://www.fundacionaquae.org/wiki/que-es-biodiversidad/ https://www.biodiversidad.gob.mx/pais/quees https://apps1.semarnat.gob.mx/ https://apps1.semarnat.gob.mx:8443/dgeia/informe_resumen14/04_biodiversidad/4_1.html -Una vez revisadas las páginas, los alumnos concentrarán su información en mapas conceptuales, cuadros sinópticos u otros organizadores gráficos, utilizarán mapas (planisferios, mapa de la república mexicana, mapa del estado de México y mapa del municipio de Chimalhuacán) para integrar la información gráfica. (fase cuatro) -En comunidad, se comenzará con la planeación del vídeo. -Cada pequeña comunidad presentará los hallazgos de su investigación siguiendo la línea de las preguntas planteadas al inicio. -Se organizará la información de acuerdo a cómo será el vídeo y se escribirá el guion del mismo. -Se realizarán los ajustes necesarios. -Los alumnos junto con el docente, realizaran la filmación del vídeo. (fase cinco)
Cierre	-Una vez que el vídeo esté terminado, se procederá s difundirlo a nivel escolar y comunidad a través del medio que sea más favorable.
Producto	-Infografía sobre el medio ambiente y sus componentes -Vídeo sobre el cuidado del medio ambiente.
Recursos didácticos	https://www.youtube.com/watch?v=tRUMQOmWfpw https://forms.gle/yZdmwyLmfjdgLq5E7 https://padlet.com/lupitacarranza57/mi-padlet-extraordinario-hijmdc5fa5w5xaqr https://www.fundacionaquae.org/wiki/primer-mapa-global-biodiversidad/ https://www.fundacionaquae.org/wiki/que-es-biodiversidad/ https://apps1.semarnat.gob.mx/ -Cuaderno de los alumnos-libros de texto-Proyector-Lap top-Conexión a internet-Dispositivo móvil (celular)
Instrumento de evaluación	-Rubrica https://forms.gle/xUs7rwdmMpjL9k459 https://forms.gle/6EwT4Lp2Gwo9ch5n8 Listas de cotejo

Descripción de los resultados parciales o finales

Los instrumentos para evaluar el primer ciclo del plan de acción, son dos rúbricas y una lista de cotejo, además, una evaluación inicial y final que constó de diez preguntas de opción múltiple en las cuales se evaluaban los procesos de desarrollo del aprendizaje de acuerdo con el plan de estudios 2022. Tanto las rúbricas como la evaluación final del primer ciclo, fueron elaborados a través de formularios Google; una de las ventajas de aplicar formularios en línea, es que, al responder los alumnos, se recaba la información de forma inmediata y se obtienen las gráficas para su fácil análisis e interpretación.

Figura 2

Comparativo de examen diagnóstico y final del primer ciclo



Nota: comparativo de examen por ciclo.

Durante el primer ciclo de acción, los alumnos se familiarizaron con el uso de las Google Earth, plataformas digitales como Educaplay, Seterra y Kahoot, está ultima la utilicé principalmente para rescatar conocimientos previos o elaborar cuestionarios sobre los contenidos vistos en clase. También se implementó un muro interactivo (Patled) en donde el alumnado exponía sus puntos de vista acerca de las actividades realizadas en clase o comentarios sobre videos en You Tube. En un primer momento, uso de Google Earth, les permitió identificar de forma más concreta la localización de los continentes, así como su

ubicación, extensión y límites de los mismos. Cabe mencionar que no todo el ciclo de acción se llevó a cabo a través de plataformas debido a que también se realizaron actividades a través del cuaderno de los alumnos, infografías en papel bond, vídeos realizados por los propios alumnos. Con base en la gráfica se puede apreciar un incremento en la apropiación de los contenidos por parte de los alumnos, trabajar con las TAC, les está permitiendo observar escenarios virtuales que los hacen reflexionar que habitan en un mismo planeta y cualquier cambio en relación con el cuidado del medio ambiente les favorece para su desarrollo integran pues son parte de la humanidad, además, participar de forma activa en la elaboración de proyectos.

Referencias

Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata, S. L. https://ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBRNIV319012023173210.pdf

Lozano, R. (2011). Las TIC/TAC: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Anuario ThinkEPI.

Morín, E. (2003). Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa, S.A.

Morin, E., Roger, E., Domingo, R. (2002). Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. UNESCO, Universidad de Valladolid. https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-educar-en-la-era-planetaria.html

Morin, E., y Delgado C. J. (2014). Reinventar la educación. Abrir camino a la metamorfosis de la humanidad. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Santana, G., Castro, R., Gutiérrez, J., Briones, Y., y Mawyin, F. (2020). Criterios sobre las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (tac) en tiempos de pandemia covid-19. file:///C:/Users/MAR%C3%8CA/Downloads/editor_sfjd,+Art.+053+SFJD%20(2).pdf

SEP. (2023). Acciones de formación de carácter nacional. Fichas técnicas. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos.

Tobón, S., Pimienta, J., & García., J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson educación, México. Disponible en: file:///C:/Users/MAR%C3%8CA/Downloads/28906-Texto%20del%20art%C3%ADculo-91244-1-10-20140508.pdf

UNAM. (2024). La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE. file:///C:/Users/MAR%C3%8CA/Downloads/la-educacion-en-el-sexenio-2018-2024-miradas-desde-la-investigacion-educativa%20(1).pdf

Algoritmos del yo: subjetivación universitaria en la era digital*

*Arturo Juárez Martínez***

Resumen

Esta investigación analiza cómo los algoritmos del yo actúan como sistemas automatizados en entornos digitales, mediando la construcción de subjetividades estudiantiles universitarias. Estos algoritmos operan como dispositivos de poder, regulando identidades, agencias y prácticas educativas. El estudio aborda tres dimensiones principales: la subjetivación universitaria, examinando cómo los estudiantes construyen su identidad y agencia en contextos educativos mediados digitalmente; las resistencias, identificando prácticas de negociación y autonomía estudiantil frente a imposiciones tecnológicas; y los cronotopos virtuales, explorando cómo las configuraciones espacio-temporales en entornos digitales redefinen la experiencia educativa.

Palabras clave: algoritmos, subjetivación universitaria, resistencias, cronotopos virtuales, tecnologías de poder.

Introducción

La educación superior atraviesa tiempos oscuros y fascinantes, sumergida en una transformación profunda que la arrastra inevitablemente hacia el abismo tecnológico. Esta ponencia pretende desentrañar con precisión quirúrgica cómo los llamados "algoritmos del yo"—sistemas automatizados que regulan nuestra existencia digital—operan incansablemente sobre la subjetividad estudiantil universitaria, configurando identidades y determinando agencias

* Línea temática: cultura digital en contextos educativos
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 60%.

** Doctorado en Investigación Educativa, Sexto Semestre. Centro de Investigación Educativa (CIE), Universidad Autónoma de Tlaxcala.
juarez.marv@gmail.com

mediante dispositivos de poder sutiles pero contundentes (Foucault, 1994). Inspirado en un análisis de las interacciones estudiantiles en espacios digitales, se explora la tensión constante entre autonomía y control digital, mostrando cómo la resistencia es aún posible, aunque precaria.

Esta investigación emerge en un contexto inquietante, donde las tecnologías digitales redefinen radicalmente el significado de aprender y ser estudiante. Lo que antaño se consideraba un acto íntimo de autoconstrucción personal, hoy se diluye en interfaces algorítmicas diseñadas para cuantificar cada acción y pensamiento del estudiante (Zuboff, 2019). La digitalización promete eficiencia, pero esconde detrás una maquinaria fría y calculadora que convierte subjetividades en datos.

Se trata de una realidad ambivalente, plagada de contradicciones: mientras las universidades promueven la innovación tecnológica, también arrastran a los estudiantes hacia una performatividad digital deshumanizante, recordándonos que la educación nunca es neutral ni desinteresada (Han, 2014). Esta ponencia, desde un ángulo crítico, busca evidenciar cómo los estudiantes pueden reconocer y eventualmente subvertir estas imposiciones digitales.

Conscientes de las fuerzas que operan detrás de la educación digitalizada, el objetivo es alertar sobre los peligros del determinismo tecnológico. Al hacerlo, esta investigación invita a reconsiderar la era digital, desafiando a educadores e instituciones a adoptar enfoques pedagógicos más críticos y emancipatorios (Morozov, 2011).El mundo, se dice, progresa. Las universidades, otrora catedrales del humanismo, hoy son laboratorios de una mutación silenciosa. Entre pantallas que parpadean con la frialdad de un dios indiferente, los estudiantes deambulan como espectros, sus rostros iluminados por el resplandor azulado de dispositivos que prometen conexión y solo entregan un vacío cifrado en algoritmos. La inteligencia artificial no es ya una herramienta: es un espejo deformante donde el sujeto moderno se desangra en fragmentos de datos, perfiles curatoriales y likes que simulan afecto. Aquí, en este paisaje de asfalto digital, la subjetividad se disuelve en código.

Los estudiantes universitarios, protagonistas involuntarios de esta simulación posmoderna, navegan entre aulas virtuales y redes sociales donde sus identidades son mercancías en tiempo real. Foucault habló del panóptico; hoy, el algoritmo es el carcelero que vigila sin rostro, recompensando con dopamina cada concesión a la norma. Butler teorizó la performatividad del género, pero ¿qué sucede cuando la identidad se reduce a un avatar editable, a un feed de

Instagram que exige constante actualización? La universidad, antaño espacio de diálogo bajtiniano, es ahora un sistema autorreferencial luhmanniano: máquinas que hablan con máquinas, estudiantes que aprenden a ser legibles para las máquinas.

En sus dormitorios, entre comida rapida y bebidas energetizantes, los jóvenes susurran a sus asistentes virtuales. Piden consejos existenciales a una IA que solo sabe repetir frases de manual. El deseo, otrora terreno de la carne y la poesía, se reduce a swipes en Tinder, a matches calculados por ecuaciones que ignoran el temblor de una emoción. La subjetivación ya no es un proceso íntimo: es un protocolo de usuario, un *terms & conditions* que se acepta sin leer.

Esta investigación no busca consuelo. Busca comprender, en cambio, la necropsia de un sujeto que se creía libre mientras firmaba su esclavitud con cada clic. A través de la etnografía —ese último reducto de lo humano—, seguiremos los rastros de quienes aún intentan nombrarse en un mundo donde hasta la resistencia tiene hashtag. Porque en la era digital, la pregunta ya no es «¿quién soy?», sino «¿qué versión de mí debo eliminar hoy para seguir existiendo?».

Desarrollo

Vivimos en una época marcada por la omnipresencia tecnológica, un tiempo donde las plataformas digitales ejercen una influencia casi divina, configurando nuestros comportamientos más íntimos. Los estudiantes universitarios no escapan de este entramado perverso; por el contrario, son el blanco preferido de estos algoritmos que prometen personalización mientras ejecutan un panóptico digital invisible. La universidad, alguna vez símbolo de autonomía crítica, ahora enfrenta la necesidad urgente de redefinirse para sobrevivir a las presiones digitales, negociando constantemente entre conservar sus principios éticos y sucumbir al dominio algorítmico.

La aceleración digital impulsa a los estudiantes hacia un torbellino de expectativas constantes y visibles, obligándolos a adaptar sus identidades de forma casi inmediata a las exigencias algorítmicas (Bauman, 2000). Estos sistemas automatizados categorizan y perfilan cada gesto, produciendo un sujeto académico homogéneo, predecible y consumible.

La ilusión de autonomía digital es poderosa; los estudiantes creen dominar la tecnología cuando, en realidad, son las plataformas quienes establecen las reglas del juego. Este mecanismo sutil pero efectivo reproduce desigualdades y

exacerba la ansiedad performativa, alimentando un ciclo de dependencia tecnológica cada vez más difícil de romper (Turkle, 2017).

La problemática se acentúa por la escasez de herramientas críticas en los currículos actuales, dejando a los estudiantes indefensos ante la invasión algorítmica. Urge, por tanto, incorporar enfoques educativos que promuevan una alfabetización digital crítica capaz de dotar a los estudiantes de mecanismos para resistir y desafiar estas tecnologías invasivas (Livingstone & Helsper, 2007).

La obra de Michel Foucault (1994) es crucial aquí, revelando cómo las tecnologías dígitales funcionan como un dispositivo de poder, una red de discursos, instituciones y prácticas que modelan la subjetividad estudiantil. Judith Butler (1997), con su visión sombría pero necesaria, explica que la identidad es performativa y siempre susceptible al control social; en el ámbito digital, esta performance se exacerba hasta niveles insoportables. Además, el concepto bajtiniano de cronotopo (Bajtín, 1981) adquiere una nueva dimensión en estos espacios virtuales, trastocando nuestras percepciones tradicionales de tiempo y espacio. Asimismo, Alicia de Alba (2015) ofrece un rayo tenue de esperanza, señalando cómo los currículos transversales pueden servir como espacios para la resistencia crítica.

En este marco teórico, la contribución de Byung-Chul Han (2014) sobre la sociedad del rendimiento resulta especialmente pertinente. Han alerta sobre cómo la positividad excesiva y la necesidad constante de demostración pública minan la capacidad crítica de los estudiantes, llevándolos hacia una autoexplotación continua bajo la mirada invisible del algoritmo.

Asimismo, Evgeny Morozov (2011) proporciona una crítica aguda sobre el solucionismo tecnológico, que sostiene que las tecnologías digitales pueden resolver casi cualquier problema social o educativo, ignorando sistemáticamente sus efectos perversos sobre la subjetividad humana.

Shoshana Zuboff (2019), por su parte, contribuye con la noción de capitalismo de vigilancia, destacando cómo la recolección y el análisis constante de datos estudiantiles no solo violan su privacidad, sino que también configuran sus identidades, deseos y conductas académicas.

Se emplea la Etnografía crítica digital con 30 estudiantes, entrevistas en profundidad y observación participante, además del Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM) para investigar las interacciones digitales de estudiantes universitarios, prestando particular atención a textos, imágenes y

prácticas comunicativas. Este método permite captar con nitidez las dinámicas complejas de control y resistencia en los entornos educativos digitales.

Los hallazgos han evidenciado una realidad inquietante donde los algoritmos del yo fortalecen estructuras de control y regulación, convirtiendo las identidades estudiantiles en productos digitales, donde a la vez, emergen resistencias estudiantiles diversas, desde críticas directas hasta apropiaciones creativas.

Consideraciones finales

Los hallazgos revelan una realidad inquietante: por un lado, los algoritmos del yo fortalecen estructuras de control y regulación, donde las identidades estudiantiles se convierten en meros productos digitales consumibles, en consonancia con las exigencias de un mercado académico cada vez más despiadado. Por otro lado, la resistencia es posible y real, aunque frágil. Los estudiantes utilizan hábilmente herramientas digitales para subvertir las imposiciones tecnológicas, creando espacios intersticiales de libertad y autonomía que permiten cuestionar y desafiar los discursos dominantes.

Esta ambivalencia entre sumisión algorítmica y agencia subversiva también se refleja en las actitudes estudiantiles hacia el futuro, lo cual motivó la realización de un análisis centrado en este horizonte proyectivo. El objetivo de dicho análisis fue identificar, a partir de las narrativas textuales de los estudiantes, cómo imaginan el devenir de la sociedad y de sí mismos en relación con el uso de la tecnología, los valores humanistas y los procesos educativos. Interesa no solo lo que dicen, sino el tono, la dirección emocional y la coherencia interna de sus proyecciones. Este tipo de análisis permite explorar no tanto lo que los sujetos hacen en el presente, sino las formas en que anticipan, temen o esperan futuros posibles, lo cual es clave para comprender la dimensión subjetiva del control algorítmico y las fisuras desde donde podría emerger la resistencia.

El procedimiento consistió en la lectura e interpretación detallada de las respuestas a preguntas abiertas que interrogaban por el papel de la tecnología en el futuro, el sentido de la educación y las esperanzas o preocupaciones sobre el porvenir social. Las respuestas fueron clasificadas según una tipología tridimensional de actitud: optimista, pesimista o neutral. Se consideraron expresiones que evocaban confianza en el cambio social, crítica anticipada al orden digital, o aceptación resignada. Además, se identificaron núcleos semánticos

relacionados con agencia, autonomía, tecnocracia, justicia y comunidad. A través de este enfoque cualitativo y hermenéutico, se configuró una cartografía de sensibilidades futuras que aporta claves sobre la dirección ideológica que los estudiantes podrían adoptar ante el avance de la digitalización educativa.

Los resultados revelan una clara polarización afectiva. Por un lado, emergen discursos esperanzados, donde la educación —con base en valores como la empatía, el respeto y la justicia— aparece como un instrumento capaz de contrarrestar las lógicas del mercado y la automatización. En estas respuestas, se intuye una apuesta por la formación ética del sujeto como condición de posibilidad para una transformación social sustantiva. Por otro lado, se identifican preocupaciones explícitas sobre la pérdida de agencia, la reducción del esfuerzo cognitivo y la creciente dependencia de herramientas automatizadas, lo cual genera una visión del futuro teñida por el desencanto. Esta tensión entre confianza emancipadora y escepticismo resignado se inscribe en una subjetividad modelada por la experiencia cotidiana del control digital y por las contradicciones de una escolaridad cada vez más atravesada por algoritmos, plataformas y lógicas evaluativas automatizadas.

En este marco, las actitudes hacia el futuro no deben leerse como simples opiniones individuales, sino como síntomas de una condición estructural: la exposición continua a discursos que promueven la eficiencia, la adaptabilidad y la optimización, en detrimento del pensamiento crítico y el juicio ético. Sin embargo, la presencia de respuestas que imaginan espacios de autonomía, justicia y agencia indica que la resistencia no es una ilusión. Si bien frágil y dispersa, esta imaginación ética del futuro se constituye como un contra-discurso frente a la mercantilización de la subjetividad. Desde ahí, la educación aparece no sólo como objeto de captura por parte del mercado algorítmico, sino como campo en disputa, donde los estudiantes, aún condicionados, ensayan formas de recomponer su voz frente al ruido de la gobernanza digital.

Esta resistencia se manifiesta de manera diversa, desde críticas directas hasta apropiaciones creativas del currículo y las prácticas educativas impuestas digitalmente (Butler, 1997). El análisis también destaca cómo las configuraciones cronotópicas virtuales (Bajtín, 1981) influyen decisivamente en estas prácticas de resistencia, alterando radicalmente la percepción temporal y espacial del aprendizaje y facilitando estrategias novedosas de interacción educativa.

La situación actual de la educación superior, atrapada entre la hegemonía algorítmica y la resistencia estudiantil, demanda con urgencia una transfor-

mación crítica de los currículos en las universidades. Esta investigación busca comprender cómo la autonomía crítica y el uso de las tecnologías digitales es apropiado y personalizad por los estudiantes como sujetos empoderados capaces de resistir y redefinir sus identidades digitales. Sólo reconociendo estas dinámicas de poder y resistencia podemos aspirar a un modelo educativo más justo y auténticamente humano en la era digital.

Referencias

Bajtín, M. (1981). Formas del tiempo y cronotopo en la novela. Siglo XXI Editores.

Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.

Butler, J. (1997). Excitable Speech: A Politics of the Performative. Routledge.

De Alba, A. (2015). Currículo y transversalidad. UNAM.

Foucault, M. (1994). Microfísica del poder. Ediciones La Piqueta.

Han, B.-C. (2014). La sociedad del cansancio. Herder Editorial.

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people, and the digital divide. New Media & Society, 9(4), 671-696.

Morozov, E. (2011). The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom. PublicAffairs.

Turkle, S. (2017). Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. Basic Books.

Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. PublicAffairs.

Culturas digitales en jóvenes de educación superior: el caso de dos escuelas normales en la CDMX*

*Jacqueline Ibarrola Romero***

Resumen

Esta investigación surge a partir de reconocer la diversidad de habilidades digitales que posterior a la pandemia se podían observar en jóvenes estudiantes en educación normal. El crecimiento tecnológico ha sido abrumador en las últimas dos décadas, sin embargo, como un factor histórico clave, se puede considerar a la pandemia, coyuntura que develó la serie de dificultades al respecto de las condiciones necesarias para el mejor aprovechamiento de las tecnologías digitales. Por otra parte, las juventudes que actualmente se encuentran en la educación superior, son quienes tienen un mayor uso de las tecnologías digitales según las estadísticas oficiales, por ello, las juventudes forman parte de un cambio generacional, cultural y social, en términos de diferentes formas de interacción, comunicación, formación, sentido de pertenencia, identidad, etcétera, esto debido a que son quienes se encuentran en mayor interacción en términos de tiempo, apropiaciones, así como el sentido y significado que adquieren las culturas digitales en su vida cotidiana. La intención de esta investigación es explorar de manera profunda las diversas configuraciones en la vida de las juventudes normalistas, en relación a las culturas digitales en las que se encuentran inmersas, así como reconocer los fenómenos de exclusión digital que se encuentran presentes por razones multifactoriales.

Palabras clave: cultura digital, juventud, estudiantes, brecha digital, educación normalista.

* Línea temática: saberes digitales de docentes y estudiantes: a) TIC en educación básica, media superior y superior; b) normalismo, disciplinas académicas y TIC; c) habilitación tecnológica de actores educativos, evaluación y certificación de saberes digitales.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Pedagogía (tercer semestre). Universidad Nacional Autónoma de México. ibarrolajacqueline@gmail.com

Introducción

Actualmente vivimos en una era digital sin precedentes, en los últimos años la expansión de la tecnología ha generado nuevas y diferentes formas de ser y estar en el mundo. Los jóvenes han desarrollado culturas digitales que les permiten interconexión global, el tiempo y el espacio como categorías sociológicas han adquirido nuevos significados (García-Canclini, 2012). De este modo, los jóvenes se han convertido en los actores principales, debido a que son generaciones que nacieron con la tecnología, de ahí que configuren su identidad y su habitar a través de las tecnologías digitales (TD).

Cuando se habla de juventudes, se hace alusión a una etapa de la vida, sin embargo, es importante no considerarla como una categoría estática, homogénea o únicamente definida por la etapa biológica; por el contrario, es fundamental reconocer diversos factores sociales, culturales, económicos e históricos, tales como, la clase, el género, nivel educativo, identidades, perspectivas de futuro, incluso las condiciones de acceso o exclusión digital, lo anterior con el propósito de mirar un horizonte más amplio de características que son imprescindibles para comprender a las juventudes.

La sociedad líquida (Bauman, 2013) advierte una paradoja entre generaciones, con instituciones que se reconfiguran de una manera dinámica, tales como la escuela y la familia, por lo que hoy es preciso "entender a las juventudes como un conjunto de actores que sufren una serie de transiciones, también se debe entender a los jóvenes como los portadores y generadores de una serie de experiencias encaminadas a desarrollar diversas estrategias de adaptación a las condiciones que les son impuestas en los cambiantes y complejos entornos en los que cotidianamente tienen que vivir" (Rivera 2013, p. 5). Es decir, los jóvenes desarrollan diferentes formas de enfrentar este cúmulo de cambios vertiginosos, y de esta manera configuran nuevas formas de sobrellevar la incertidumbre en los diferentes ámbitos de la vida, ya sea personal, relacional, profesional, construcción de significados y sentidos de vida.

Como una condición de los jóvenes respecto al acceso y consumo de los medios digitales, se ha investigado sobre el número de horas de consumo al día en teléfonos inteligentes, ordenadores, televisores y otros dispositivos electrónicos, que utilizan niños y jóvenes entre 8 y 18 años, de ello se concluyó que utilizan un promedio de siete horas y media al día y si a esto se agregan los textos, llamadas telefónicas y las múltiples actividades que simultáneamente

realizan los jóvenes en sus *smartphones* entonces el promedio al día es de once horas, y de esta manera desde la perspectiva de Bauman, garantiza que se les está ejercitando continuamente para ser asiduos consumidores de la tecnología (Bauman, 2013).

En el caso de México, los jóvenes en promedio invierten seis horas al día en Internet, según la Segunda Encuesta Nacional de Consumo de Medios digitales y Lectura en 2019. Esta investigación también arroja que el 97% de jóvenes en las zonas urbanas utiliza el internet, y el smartphone se consolida como dispositivo preferido para navegar en internet con un 91% (IBBY, 2019). Esta información deja ver la importancia que adquiere para este grupo etario el uso en la red, así como la relevancia que adquiere en su vida cotidiana.

En este sentido, el problema de investigación se centra en indagar sobre las culturas digitales de los jóvenes estudiantes en educación superior, para analizar la relación que existe Una de las paradojas que viven los jóvenes hoy en día, es que cuentan con más información, sin embargo, tienen cada vez menos acceso a instancias de poder donde tomar decisiones. Por ejemplo, es claro que no manifiestan interés por involucrarse con grupos de orden político en ningún sentido, sin embargo, a nivel de redes sociales, se involucran activamente en diferentes grupos de conciencia ambiental, feminismo, derechos humanos, creación artística, movimientos musicales, o plataformas donde pueden aprender de manera autónoma diferentes intereses.

Por otra parte, es importante destacar que el acceso a las tecnologías es un "espacio" en el que se desarrolla la vida de los jóvenes, en este orden de ideas se puede advertir que el uso de las redes sociales podría considerarse como parte del proceso de aprendizaje, tanto por la cantidad de horas destinadas a estar navegando, como por la importancia que le otorgan a la socialización virtual (Rivera, 2013).

Tal parece que esta asiduidad en el consumo de internet es un sello que distingue la configuración cultural de las juventudes actualmente. Sin embargo, es interesante considerar que "un sector amplio de las nuevas generaciones, dedicado a actividades creativas o expresivas, está siendo analizado como emprendedores independientes, *trendsetters, techsetters*, pro- sumidores, o sea, como actores clave en una sociedad llamada de la información o del conocimiento" (García-Canclini, 2012.p.5). Esto quiere decir, que los jóvenes actualmente están desarrollando distintos roles en estos medios tecnológicos, como produc-

tores, diseñadores de contenido y consumidores de estos bienes culturales entre las configuraciones culturales.

De esta manera, la pregunta principal de investigación se centra en indagar ¿de qué manera las juventudes de escuelas normales configuran su acceso a las culturas digitales?, por lo tanto, el principal objetivo de esta investigación consiste en identificar y analizar los modos en que las juventudes de educación normal en la CDMX configuran su acceso a las culturas digitales; usos, apropiaciones, significaciones y aprovechamiento de las Tecnologías Digitales en su habitar cotidiano.

Desarrollo

El acercamiento a las juventudes como categoría social de estudio resulta ineludible en estos tiempos, debido a los grandes cambios que enfrentamos en la sociedad actual, sin embargo, este grupo etario se encuentra en movimientos vertiginosos, lo cual hace que desarrollen nuevas y diversas fórmulas para adaptarse a la incertidumbre y resignificar sus formas de construir familias, su paso por la escuela, el acceso al empleo, así como la construcción de su propia identidad. Por lo tanto, se podría decir que "los jóvenes, en tanto sujeto social, constituyen un universo social cambiante y discontinuo, cuyas características son resultado de una negociación tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular y la actualización subjetiva que sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente" (Reguillo, 2000. p. 50).

Desde la mirada de Rivera, el acceso al empleo es cada vez más precario, en términos de prestaciones, sueldo, horas y condiciones en las que se desarrolla la actividad laboral, aún, los que cuentan con formación universitaria. Por ello, sostiene que desarrollan condiciones de exclusión-integración, es decir, ante las distintas dificultades los jóvenes encuentran la manera de movilizar sus posibilidades para reconfigurar su identidad, desarrollando así una actuación dinámica que actualmente trasciende incluso las fronteras de su localidad, fenómeno conocido como desterritorialización, esto apoyado por las redes sociales principalmente (Rivera, 2013).

Las culturas digitales de las juventudes responden a una estructura social de producción y reproducción social, desde la perspectiva de Giddens, las estructuras tienen una doble función, por un lado, coercionan, y por otro lado

permiten la actividad humana. De este modo se reconoce la perspectiva analítica que orienta el rumbo de la presente investigación, a saber, la explicación de los modos en que los procesos de dichas estructuras se interrelacionan para configurar sentidos, significados, normas y apropiaciones (Giddens, 1975). Por otro lado, la actividad humana es limitada, en el sentido de considerar a los actores históricamente situados, no en condiciones de su propia elección. De ahí la importancia de situar bajo un contexto institucional específico esta indagación.

El siguiente avance es un breve recorte del Estado del arte, el cual es un revisión bibliográfica que da cuenta sobre las miradas y hallazgos que han desarrollado investigaciones recientes sobre este tema. Para el desarrollo de este ejercicio se consideraron artículos, capítulos de libro y páginas electrónicas con publicaciones de 2015 a la fecha, con la intención de visualizar de manera más específica los últimos diez años de la investigación sobre cultura digital y jóvenes en educación superior. Se hizo una selección de textos de la región Latinoamerica, especialmente artículos desarrollados en México y Colombia en espacios de educación superior públicos, con la finalidad de enmarcar las características de una población diversa, cultural y socialmente. En estos países se presentan fenómenos multidimensionales tales como: la exclusión digital.

Las fuentes utilizadas para la elaboración del Estado del Arte se indagaron en la Biblioteca del Instituto de Investigación sobre la Universidad, y la Educación (IISUE) tanto en su catálogo físico como su catálogo digital, así como diversas fuentes ubicadas dentro del catálogo de la Biblioteca Digital de la UNAM. Entre las metodologías de las investigaciones revisadas, se encuentran estudios mixtos, diacrónicos e interpretativos (especialmente etnografías digitales), desde disciplinas como la Sociología, Comunicación, Psicología y Pedagogía principalmente.

Durante el análisis de las distintas investigaciones emergieron tres ejes principales; Configuración de los hábitos digitales, Culturas digitales-educación superior y Brecha digital de tercer nivel, en estos tres apartados se desarrollan los siguientes avances.

Respecto a la Configuración de hábitos digitales, tenemos que el rango etario de 18 a 24 años, aunado a la condición de ser estudiante en nivel superior, resultan ser ambas condiciones idóneas para un mayor uso de las Tecnologías digitales, sin embargo, el mayor uso no es igual al mejor aprovechamiento de todas las bondades que las tecnologías ofrecen, en términos de comunicación,

de desarrollo humano y de habilidades que podrían favorecer los estudios de nivel superior. Se experimenta una transformación en las prácticas de fotografiar/representar, como de las prácticas sociales utilizadas. La fotografía como un recuerdo que anteriormente evocaba la memoria, ahora se modifica para estar vinculada al temor de la invisibilidad, a la exclusión social, por tanto, las imágenes junto con la conexión implican ser visible todo el tiempo y no perderse de nada.

La imagen está en función de cómo se desea ser percibida, ya sea por atributos físicos, deportivos, de socialización, de buen humor, de ahí que las imágenes coleccionadas en la red social pasan por una gestión, producción que requiere dominio de la herramienta digital como un intenso intercambio social constante, con likes, comentarios, videos, emojis. Cuestiona los mecanismos algorítmicos del "me gusta" que construyen personalidades mediáticas, cuantos likes, cuántas visitas, cuántas vistas, cuántas veces se comparte su contenido. Se critica que los medios digitales producen modos de vida estereotipados orientados al ideal a nivel global, sin embargo, como paradoja a su vez en esos medios también se producen actos de contracultura, de ahí que la subjetividad (identidad) sea considerada como un proceso y no como una esencia (Rueda Ortiz, 2015).

Las plataformas socio digitales (PSD), desarrollan procesos de socialización que se dan entre quienes las utilizan y construyen significados alrededor de dichos espacios virtuales. Los jóvenes han construido diversas formas en las que usan, producen, consumen, se apropian y se relacionan con dichas tecnologías, por tanto, se puede decir que las formas en que el sector juvenil se relaciona con el internet y PSD no son homogéneas. Los jóvenes encuentran en el uso de las TD aspectos sociales y llenos de sentido de vida, tales como: Configuración de identidades, busqueda de autonomía, empleabilidad, participación política y relaciones sexoafectivas (Pérez Resendiz E, Montoya Gastelum, G. (Coord), 2020).

En relación a las culturas digitales y su vinculación con la educación superior, se considera nivel licenciatura, en Universidades Públicas, y en este sentido se indaga el uso académico de las culturas digitales, así como el rol de las IES para el mayor aprovechamiento en la formación de Universitarios.

Los modelos de formación en el Marco de la Cultura Digital, que aún prevalecen en las IES son: 1) Magistral, desde un enfoque de la Transmisión, 2) Conductivista-cognitivista, desde un enfoque del Entrenamiento, el saber

hacer 3) Socio-constructivista, desde un enfoque del desarrollo autónomo. Se plantea que el docente es quien debe facilitar el desarrollo de las Competencias digitales (Yurén, M. y Albero, B. (Coord), 2016).

Los ambientes digitales generan distintos tipos de vínculos y círculos sociales, por lo tanto, la ES tiene un doble reto, continuar con la herencia de la cultura libresca, donde el libro y la erudición tenían un valor alto o por el contrario dar paso a la modernidad con la cultura digital, en donde el desarrollo de competencias es lo más relevante, por otra parte, como función de la escuela se deben desarrollar competencias digitales, tales como: aprender a seleccionar, movilizar y gestionar recursos para resolver problemas (Rueda Ortíz, R. Ramírez Cabonzo, A y Ulises Bula, G. , 2015).

En cuanto a la Brecha digital el uso y consumo de las tecnologías no es igual al mejor aprovechamiento, por ello podría decirse que se encuentra en detrimento en algunas poblaciones que enfrentan algún tipo de dificultad estructural, es decir, económica, escolar, académica, laboral, y de género. La libertad como un proceso fundamental para todo ser humano, y también como una condición relacional, sin embargo, adquiere una especial relevancia cuando se habla de jóvenes en educación superior, ya que su formación persigue el desarrollo de profesionales con un sentido crítico, creativo, con alto compromiso social y con capacidades para comprender las problemáticas actuales (Zermeño, González y Navarrete, 2022).

Consideraciones finales

Desde el ámbito de las TIC para el desarrollo, no se identificaron estudios entre el uso de estas tecnologías y su potencialidad para impactar en la calidad de vida de los jóvenes universitarios. La mayoría de las investigaciones se enfocaron en áreas de adopción de las TIC aterrizadas, en su mayoría, al ámbito educativo; con lo cual se representa el rol de estudiante y se invisibiliza su participación en otros espacios igualmente importantes. Esta forma de acercamiento lleva al estudio de realidades más controladas y a corto plazo con valor científico; no obstante, queda fuera la complejidad de la vida de estos jóvenes, donde las TIC juegan un rol estratégico para gestionar las actividades en los diferentes ambientes donde interactúan con los diversos grupos a los que pertenecen. Se sobreentiende que esta posibilidad es relativa a la proporción de jóvenes con

acceso a estas tecnologías, pues es evidente, como lo indican los estudios, que aún existe una brecha de acceso para esta generación.

Se puede reconocer una precariedad en los estudios provenientes de países de América Latina (en particular, de México). Por esta razón, es importante potenciar la realización y la divulgación de estudios que den cuenta de otras realidades que han quedado ausentes en las bases de las revistas internacionales de alto impacto. (Zermeño, Navarrete y Contreras, 2020).

Referencias

Bauman, Z., (2013) Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo. Buenos Aires. Editorial Paidós.

García Canclini, N. y Francisco Cruces., (Coord.) (2012) Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. UAM, Ariel, Fundación Telefónica. Revisado en: http://bdjc.iia.unam.mx/items/show/31#lg=1&slide=0

IBBY México (2019) Encuesta Nacional sobre consumo de medios digitales y lectura. Asociación Mexicana para el Fomento del libro infantil y juvenil. Revisado en: https://www.ibbymexico.org.mx/que-hacemos/encuesta-nacional-sobre- consumo-de-medios-digitales-y-lectura/

Giddens, A. (1975) Las nuevas reglas del método sociológico, Ed. Heinemann, Londres.

Pérez Reséndiz E, Montoya Gastelum G. (Coord.) (2020) Jóvenes entre plataformas sociodigitales, culturas digitales en México. Primera edición. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Seminario de Investigación en Juventud | Serie: Colección juventud; no. 5. Línea nuevos aportes Identificadores: LIBRUNAM 2092304 | ISBN 978 607 30 3936 9. Revisado en: https://seminariojuventud.sdi.unam.mx/media/attachments/2023/03/01/jovenes_ent re_plataformas_final.pdf

Rivera-González, J. G., (2013) Juventudes en América Latina: una reflexión desde la experiencia de la exclusión y la cultura. *Papeles de población*. vol. 19, núm. 75, enero-marzo, pp. 1-26 Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.

Reguillo, R., (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Cultura libre.

Rueda Ortiz, R. (2015). Redes sociales digitales: de la presentación a la programación del yo. En: Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, Nueva

Época, año 36, Número 78, enero-junio 2015, pp. 71-102. UAM Iztapalapa. Doi de la revista http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa

Rueda Ortíz, R. Ramírez Cabonzo, A y Ulises Bula, G., (2015) Seminario cibercultura, capitalismo cognitivo y educación: conversaciones y re(di)sonancias. DIE Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. ISBN 978-958-8908-25-0.

Salado-Rodríguez, L., & Ramírez-Martinell, A. (2018). Capital cultural en el contexto tecnológico: consideraciones para su medición en la educación superior. Revista Iberoamericana de Educación Superior, IX (24), 125-137. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.265

Yurén, M. y Albero, B. (Coord.) (2016) Modelos de formación y Arquitectura en la Educación Superior: cultura digital y desarrollo humano. Juan Pablos Editor. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Universidad de Rennes, Francia. México-Francia. Clasificación en IISUE LB2324 M62.

Zermeño, Navarrete y Contreras (2020) en busca de los usos productivos de las TIC para el desarrollo humano de los jóvenes universitarios. Estado del conocimiento. Universidad de Guadalajara. México. Revisado en: https://www.redalyc.org/journal/4990/499063350004/movil/

Zermeño, González y Navarrete (2022) Prácticas tecnológicas de los jóvenes universitarios y como inciden en su autonomía personal. Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad Año 12, núm. 22, marzo-agosto 2022, e-ISSN: 2007-3607. Universidad de Guadalajara. México. Revisado en: http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/678/pdf

Influencers de las redes sociales como generadores de educación informal para la construcción de una ciudadanía digital*

*Sarai Cárdenas Mata***

Resumen

Los influencers son considerados líderes de opinión, son individuos que publican con regularidad contenido en línea para consumo público y cuentan con más de 1.000 seguidores para ser considerados nanoinfluencers, además la percepción de su influencia puede ser real o no, debido a que son pocos los influyuentes que se toman el tiempo para verificar la información compartida y su popularidad está medida por el número de likes y visualizaciones como indicador habitual de veracidad. En este sentido, el objetivo del presente reporte de investigación es analizar el papel de los influencers en las redes sociales como agentes de educación informal y su incidencia en la construcción de una ciudadanía digital en los usuarios. En la investigación se plantea la situación problemática como eje conductor del origen, evolución y consecuencias del problema de estudio y el alcance de la investigación precisa el Estado del Conocimiento y definiciones de las categorías principales de la temática.

Palabras clave: educación informal, ciudadanía digital, redes sociales, influencer.

Introducción

En la actualidad la sociedad contemporánea se encuentra en una transformación digital y las redes sociales se han convertido en un eje conductor de so-

* Línea temática: acceso, inclusión, equidad y convivencia en entornos digitales: d) ciudadanía digital. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 10%.

** Doctorado en Ciencias de la Educación, segundo semestre. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ca328027@uaeh.edu.mx

cialización y actividad cotidiana de dinámicas socioculturales, por tanto, han trascendido su función recreativa a los espacios educativos, así pues, se ha consolidado como un entorno de aprendizaje informal, de socialización y construcción de identidades.

Estas plataformas virtuales permiten a los influencers ser figuras mediáticas emergentes generadoras de contenido de alto impacto, convirtiéndolos en agentes de educación informal afectando las percepciones, valores, actitudes y comportamientos de quienes los siguen, lo que permite influir en prácticas culturales, políticas y éticas de los usuarios, en este sentido, plataformas como YouTube, TikTok e Instagram consienten la difusión de experiencias ciudadanas en el contexto digital. No obstante, estos cambios de escenarios traen consigo importantes desafíos que muestran la falta de alfabetización digital crítica limitando la capacidad de comprender la información confiable de la desinformación dando paso a fenómenos como las fake news, discursos de odio, ciberacoso, ciberbullying entre otras prácticas que hacen vulnerables a los cibernautas (Morduchowicz, 2020).

En este contexto, se considera que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten explorar distintos aspectos de la educación desde un enfoque informal partiendo de actividades que involucran a la sociedad como son las redes sociales y que socioculturalmente permiten ese aprendizaje con la práctica cotidiana. También se considera la línea temática del acceso, la inclusión, la equidad y convivencia de las redes sociales a las que se tienen acceso desde un móvil que permiten hacer y ser ciudadano digital dentro de una cibercultura conectada.

La presente investigación se propone responder al cuestionamiento ¿Qué papel desempeñan los influencers en las redes sociales como agentes de educación informal para la construcción de una ciudadanía digital en los usuarios?, del cual derivan tres preguntas específicas ¿Qué tipos de contenidos relacionados con la ciudadanía digital son generados y difundidos por influencers en redes sociales?, ¿Cómo perciben los usuarios la influencia educativa de los influencers en sus prácticas digitales cotidianas?, y ¿Cuáles son las tensiones y desafíos ético-sociales que surgen en el consumo educativo de contenidos digitales en las redes sociales?

La investigación tiene por objetivo analizar el papel que desempeñan los influencers como agentes de educación informal en la construcción de una ciudadanía digital, asimismo, el supuesto de investigación plantea que, los in-

fluencers en las redes sociales utilizan sus plataformas para generar contenido que actúa como una forma de educación informal consciente sobre el uso de la tecnología, no solo ayudan a sus seguidores a desarrollar habilidades técnicas con enfoque crítico en la participación de internet, sino que también promueven acciones en red en desarrollo de una conciencia local y global con mayor responsabilidad digital. Por lo antes planteado, se considera que el objetivo de esta ponencia es exponer los hallazgos principales centrados en el papel que desempeñan los influencers como agentes de educación informal en la construcción de una ciudadanía digital.

Desarrollo

La investigación busca analizar los antecedentes, conceptos y teorías a través de la literatura, abordando otros estudios que se han realizado para la construcción del marco teórico. El estado del conocimiento está en proceso de construcción y se han revisado artículos, capítulos de libro, tesis de grado, dentro del periodo 2020–2025 que permite recopilar, organizar, analizar y sistematizar la información teórica-metodológica publicada desde un análisis crítico y reflexivo (Álvarez-Gayou, 2003), algunas de las investigaciones revisadas se plantean para dar sustento al objeto de estudio.

En este sentido, el aprendizaje informal puede presentar oportunidades reales en el ámbito educativo, así como las redes sociales que transforman las interacciones sociales, García et al. (2017) realizaron un estudio que tuvo por objetivo establecer qué elementos o circunstancias determinan la movilización juvenil ante determinadas "*causas 2.0*" que, a través del mundo digital, demanda una implicación activa. La metodología fue mixta por medio de una triangulación de técnicas cualitativas como grupos de discusión y técnicas cuantitativas como la encuesta. Dicho estudio afirma que las redes sociales juegan un papel positivo en los jóvenes debido a que canalizan y extienden sus compromisos sociales, pero han desarrollado una responsabilidad inexistente para encauzar inquietudes cívicas.

Asimismo, Theben et al (2021), exploran como el internet y los medios sociales potencian una ciudadanía activa y la participación política de los jóvenes, los autores plantearon que se precisa de habilidades vitales y necesarias con pensamiento crítico para tener una participación plena de una sociedad mediática y sobre informada, además se concluyó que uno de los usos que le

dan al internet es la participación en las redes sociales, las cuales utilizan como espacios de socialización y participación cívica y política. Por su parte, Domínguez et al (2024) identificaron la participación juvenil y el papel de las redes sociales digitales en la construcción de nuevas formas de participación ciudadana o ciudadanía digital en estudiantes bajacalifornianos, por medio de un enfoque cualitativo exploratorio, los autores encontraron que las redes sociales son canales para temáticas con contenidos digeribles y cotidianos y por medio de reels de TikTok y YouTube se dio cuenta de que son utilizadas para el ocio, pero también se percibió la participación en derechos humanos, medio ambiente, ciencia y tecnología y temas políticos y socioeconómicos.

Por otro lado, dentro de las actividades que se realizan en una ciudadanía digital se encuentra la participación ciberactivista, y Fernández-Prados y Lozano-Díaz (2020) analizaron investigaciones recientes que ofrecen instrumentos para la medición de esta temática y propusieron un instrumento para hacer una aproximación al ciberactivismo en estudiantes universitarios por medio de una metodología cuantitativa. Realizaron un instrumento que consta de 21 ítems que recaba información de 4 aspectos principalmente: sociodemográficos, acceso y dedicación a internet, usos de internet y datos del ciberactivismo. El estudio demostró el acceso y uso que hay entre nativos digitales y afirman los autores que la primera brecha digital está superada, aunque dentro de las actividades predominan más las actividades lúdicas y relacionales en contraste con la participación digital o ciberactivismo denominada brecha democrática.

El potencial de las redes sociales en la educación informal influye en el comportamiento de los usuarios, así pues, Collado-Alonso, et al (2023) comprobaron la correspondencia entre las enseñanzas de los influencers y el aprendizaje que sus followers afirman obtener. Fue un estudio cualitativo dirigido a influencers y followers de las redes sociales TikTok, WhatsApp, Twitter y YouTube. Se determinó que el 28% de las personas entrevistadas fueron influenciadas por la apariencia física, formas de pensar y actuar y el 12% adquirió productos recomendados en sus redes; sin embargo, 97% de los followers reconoce que la información tiene poca fiabilidad y solo el 36% corroboró la información. Entonces, a partir de los resultados se establece que los influencers interpretan el llamado postureo, mentira, mensajes de odio o incitación al consumo como negativo y, la educomunicación contribuye a la construcción del pensamiento y actitud crítica por parte de la audiencia.

Además, el uso de las redes sociales ha puesto en debate los límites y características del sujeto en la vida social, con sus derechos y obligaciones, para ello González-Andrío et al (2020) exploraron y comprendieron los impactos del uso, difusión y producción de las redes sociales en la participación ciudadana y la democracia, por medio de una metodología mixta de tipo interpretativo-descriptivo, dicho estudio muestra que las redes sociales más utilizadas son WhatsApp, Instagram, Facebook y YouTube y son manejadas principalmente para asuntos educacionales, medioambientales, políticos, salud, desigualdades sociales, falta de equidad de género, derechos humanos y cuestiones raciales y culturales. Se concluye que a pesar de ser muy revisadas las redes sociales para informarse, los estudiantes explican que estas plataformas facilitan la desinformación o mentiras y la falta de ética con prácticas engañosas, por tanto, consideran necesario una formación específica en el área cívico-digital para ser miembros críticos de la sociedad.

Por otra parte, se considera relevante clarificar las definiciones fundamentales incluidas en la teoría del objeto de estudio, en este sentido, es importante mencionar que el concepto de ciudadanía, históricamente se ha vinculado a la participación de la vida pública, y que ha sufrido una transformación en el proceso evolutivo y el significado de esta concepción ha evolucionado desde el reconocimiento de derechos civiles y políticos en Roma hasta la configuración de una ciudadanía integral conformada por dimensiones sociales, económicas y culturales, así como deberes cívicos que trascienden la representación de un estatus legal (INE y COLMEX, 2014; Giraldo, 2022).

En plena era digital se abre camino a nuevas ciudadanías emergentes mediadas por tecnologías digitales, como lo es la ciudadanía digital, que no solo implica tener acceso a internet, sino ejercerla de forma activa, ética y responsable de derechos y obligaciones en entornos digitales (UNESCO, 2020; Choi, 2016). Así pues, el ciudadano digital debe tener competencias y habilidades como la alfabetización digital, comportamiento ético en línea, seguridad digital y participación cívica virtual (Claro et al, 2021; Jaramillo y García, 2020). Entonces, el concepto de ciudadanía se amplía, originando ciudadanías emergentes como la global, ecológica, híbrida o sexual como respuesta a los desafíos contemporáneos de inclusión, justicia y sostenibilidad (Dobson, 2005; Trachana, 2014; Pagura et al, 2013).

Por tanto, el enfoque de Choi (2016) resulta clave al concebir la ciudadanía digital como un conjunto de habilidades, pensamientos y acciones que permi-

ten a los individuos transformarse a sí mismo y a su entorno por medio del uso crítico del internet, se consideran importantes las dimensiones que estructuran la ciudadanía digital para comprender la construcción de nuevas subjetividades ciudadanas en lo digital como base para el análisis de fenómenos actuales como el papel de los influencers como agentes en la educación informal y en la formación de una ciudadanía digital activa y reflexiva.

También, el desarrollo y evolución de las redes computacionales constituyen un fenómeno técnico y sociocultural cuyo avance entrelaza la informática, la comunicación y los modos de interacción social. En el siglo XXI se consolida el paradigma sociotecnológico en la sociedad red, término propuesto por Van Dijk (1991) y Castells (2006), que emerge a las redes sociales virtuales definidas como plataformas que permiten la construcción de comunidades en línea a partir de la representación de vínculos interpersonales y el intercambio de contenidos como mensajes, imágenes, videos, publicaciones y más (Ros-Martín, 2009). Los usuarios se encuentran en un ecosistema digital que permite la participación en el entretenimiento, búsqueda de información y socialización mediante plataformas como YouTube, Facebook, TikTok, Instagram, WhatsApp entre otras (Flores et al., 2016; Ditrendia, 2019).

En este sentido se hace mención de los creadores de contenido que marcan un momento en la cultura digital de estas plataformas digitales y que son conocidos también como blogueros, escritores, influencers, streamers, gamers, entre otros, que, por medio de su creatividad y conocimientos digitales, crean contenido que distribuyen en sus distintos perfiles de las redes sociales con la finalidad de compartir conocimiento, experiencias, intereses, marcas publicitarias, pasatiempos con el objetivo de captar seguidores e interactuar (Bhargava, 2021; Geyser, 2021).

En el ecosistema digital actual, los influencers han superado la figura de prosumidor para convertirse en agentes activos cuya producción les permite estar en circulación simbólica y obtener rentabilidad económica y capital social (Gutiérrez Arenas et al, 2022); Pahwa, 2022). Estas figuras se forman a partir de una temática y una narrativa personal e íntima, logrando así un vínculo emocional con los seguidores, cabe mencionar que estos influencers surgen del anonimato y la visibilidad de las redes es o que les da una nueva identidad como celebridad digital (Tafesse y Dayan, 2023). Entonces los influencers son individuos cuya presencia mediática influye en la audiencia, construyendo una identidad digital percibida como auténtica por medio de prácticas narrativas

cotidianas (Freberg et al, 2011), reforzada de continuo por sus seguidores que no solo consumen contenido, sino que co-construyen y legitiman la identidad del creador de contenido (Tafesse y Wood, 2021; Barta et al, 2023). En definitiva, la figura del influencer representa una identidad socioeconómica compleja de exposición constante con una influencia simbólica que reconfigura el reconocimiento, autoridad y educación informal en la era digital.

Consideraciones finales

Las transformaciones tecnológicas y socioculturales han reconfigurado profundamente los modos de socialización, aprendizaje y participación ciudadana, donde las redes sociales surgen como entornos híbridos de una comunicación interpersonal de formación de subjetividades transitando de una ciudadanía inscrita al Estado-Nación hacia una ciudadanía digital activa expandida a las plataformas digitales con el ejercicio de derechos y obligaciones donde se construyen identidades políticas, culturales y éticas. Así pues, los influencers como figuras centrales de esos ecosistemas desempeñan un rol como agentes de educación informal por medio de la producción y circulación de contenido, sin embargo, también enfrentan condiciones de inestabilidad económica, lógica algorítmica y exposición pública con la ausencia de marcos normativos legales, por tanto, se revela la necesidad de asumir una mirada crítica sobre la mediatización y sus riesgos de desinformación, vulneración de derechos y desigualdades.

De acuerdo al grado de avance investigativo, se destaca que tanto el análisis teórico como los estudios realizados previamente desde las distintas metodologías permitieron constatar la importancia de comprender la diversidad de la audiencia en las redes sociales, preparación y percepción de los influencers como agentes de educación informal, pues el contenido posteado puede ser valioso o no para la audiencia posicionada desde un conocimiento ético o bien desde la opinión personal sin fundamento. En este sentido, se considera que se cumplió el objetivo de la ponencia el cual fue exponer los hallazgos principales centrados en el papel que desempeñan los influencers como agentes de educación informal en la construcción de una ciudadanía digital, sin embargo, se considera que se debe profundizar más en las investigaciones realizadas y ahondar en la concepción de las categorías de análisis, en el entendido que el trabajo de investigación está en su fase inicial.

Referencias

Álvarez-Gayou, J.J.L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Editorial Paidós

Barta, S., Belanche, D., Fernández, A., y Flavián, M. (2023). Influencer marketing on TikTok: The effectiveness of humor and followers' hedonic experience. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 70, 103149. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2022.103149

Bhargava, H. K. (2021). *The Creator Economy: Managing Ecosystem Supply, Revenue-Sharing, and Platform Design* (SSRN Scholarly Paper 3858140). https://papers.ssrn.com/abstract=3858140

Choi, H. (2016). *A conceptual framework for digital citizenship: Dimensions of the scale of digital citizenship*. Educational Technology Research and Development.

Claro, M., Santana, L.E., Alfaro, A. y Franco, R. (2021) Ciudadanía digital en América Latina. Revisión conceptual de iniciativas. CEPAL

Collado-Alonso, R., Picazo-Sánchez, L. López-Pastor, A. y García-Matilla, A. (2023). ¿Qué enseña el social media? Influencers y followers ante la educación informal en redes sociales. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 14(2), 259-270. https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23658

Ditrendia. (2019). *Informe ditrendia: Mobile en España y el Mundo 2019*. Digital Marketing Trends, Asociación de Marketing de España, 1-130

Domínguez, P. F. de J., Delhumeau, R. S. y Rentería, D. I. D. (2024). Jóvenes, redes sociales y ciudadanía: Caso de estudiantes de educación media superior en Baja California. Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu 12(2) pp. 30-41 ISSN: 2007-4581

Fernández-Prados, J. S. y Lozano-Díaz, A. (2020). El reto de la ciudadanía digital activa en la educación superior europea: análisis del ciberactivismo entre los estudiantes universitarios. Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC. 10(1), 118-134 https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12799

Flores, S. O., Jiménez, R. M., González N. Ma. G., Aragón, R. E., y Gazpar. C. J. (2016). Hábitos de los adolescentes sobre el uso de las Redes Sociales: caso de estudio en secundarias públicas. *UNAM* 17(10), 1-12

Freberg, K., Graham, K., McGaughy, K., y Freberg, L. (06 de febrero de 2020). *Who are the social media influencers? A study of public perceptions of persona-*

lity—ScienceDirect. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0363811110001207

García G. M.C.C.; Fernández M. C. y Porto P. L. (2017). Empoderamiento de los jóvenes a través de las redes sociales. Construcción de una ciudadanía digital comprometida. Communication & Society 30(3), 129-140 PP. 64-81 DOI: 10.15581/003.30.3

Geyser, W. (2021, marzo 11). *The State of the Creator Economy | Definition, Growth y Market Size*. Influencer Marketing Hub. https://influencermarketinghub.com/state-of-the creator-economy/

Giraldo, R. C. (2022). *Las competencias digitales para la formación de ciudadanía digital en el área de tecnología e informática en la educación media*. http://hdl.handle.net/20.500.11912/10501.

González-Andrío, J. R., Bernal, B. C. y Palomero, I. I. M. (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. REIDICS. DOI: https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.64

Gutiérrez Arenas, P., Ramírez García, A., y Reifs Ruiz, R. M. (2022). La generación Z desea ser youtuber y/o influencer. Factores que determinan esta tendencia. *Icono14*, 20(2), 18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8728977

Instituto Nacional Electoral y El Colegio de México [INE y COLMEX] (2014) Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía en México. Ciudad de México: INE. https://n9.cl/brjys

Jaramillo Guerrero, C. y García Russi, O. (2020). Propuesta pedagógica para la enseñanza de ciudadanía digital en estudiantes de Educación Media de una institución pública en la Ciudad de Bucaramanga. [Tesis de Maestría. Universidad Cooperativa de Colombia]. https://n9.cl/if0dh

Morduchowicz, R. (2020). *La ciudadanía digital como política pública en educación en América Latina*. UNESCO. https://acortar.link/suLs8S

Pagura, M.F., Riboldi, A., Trevisi, M. y Miranda, C. (2013). La conquista de la ciudadanía sexual en clave de género: tramas entre los posicionamientos teóricos y la intervención extensionista. Revista de Extensión Universitaria. p.94-103 ISSN-e 2346-9986

Pahwa, A. (21 de febrero de 2022). *What Is Creator Economy? How Does It Work? Feedough*. https://www.feedough.com/creator-economy-guide/

Ros-Martín, M. (2009). *Evolución de los servicios de redes sociales en internet*. Evolution of Social Network Services, 18(5), 552–557. https://doi.org/10.3145/epi.2009.sep.10

Tafesse, W., y Dayan, M. (2023). Content creators' participation in the creator economy: Examining the effect of creators' content sharing frequency on user engagement behavior on digital platforms. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 73, 103357. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2023.103357

Tafesse, W., y Wood, B. P. (2021). Followers' engagement with instagram influencers: The role of influencers' content and engagement strategy. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58(102303). https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102303

Theben, A., Aranda, J. D., Lupiáñez, V. F., Peña, L. I. y Porcu, F. (2021). Participación y ciudadanía activa de los jóvenes a través de Internet y las redes sociales. Un estudio internacional. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, núm. 46 (juny). DOI: https://dx.doi.org/10.1344/BiD2020.46.02

Proceso de curaduría para proponer un modelo tecnopedagógico sobre cultura digital en la práctica docente del bachillerato universitario*

*Gerardo Ibáñez Dolores***

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el bachillerato plantea como parte de los cambios el reconocimiento de la cultura digital dentro de la práctica docente. Esto implica integrar no solo el manejo y el uso de dispositivos sino también el lenguaje, las prácticas, los hábitos y otros aspectos que forman parte de nuestra relación y vínculos con las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC). Curricularmente, aunque se proponen orientaciones pedagógicas para la implementación del recurso sociocognitivo de cultura digital, se considera pertinente proponer un modelo que integre la Tecnología, la Pedagogía y la Didáctica en las experiencias educativas y transversales en la práctica docente. El objetivo del trabajo es describir los aspectos que tienen que considerarse en un proceso de curaduría de un modelo tecnopedagógico para implementar la cultura digital en la práctica docente del bachillerato universitario.

A partir del proceso de curaduría digital denominado de las 4s: *Search, Select, Sense Marking, Share*, el trabajo presenta avances de una investigación doctoral basada en el pensamiento de diseño para generar un modelo tecnopedagógico que será propuesto en una fase de empatizar con los docentes del bachillerato. Los resultados muestran que el proceso de curaduría digital tiene que hacerse considerando los siguientes aspectos: los elementos pedagógicos y didácticos que los modelos existentes pueden aportar a la práctica docente, sus

* Línea temática: cultura digital.
Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 30%.

** Doctorado en Innovación y Cultura Digital. Tercer semestre. Universidad Autónoma de Guerrero. ibanez.dg@gmail.com

posibles aplicaciones y experiencias de uso en el bachillerato, modelos generados desde el contexto nacional.

Palabras clave: bachillerato, práctica docente, cultura digital.

Introducción

En el contexto del bachillerato, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se reconoce la importancia de integrar la cultura digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje como parte de una práctica docente crítica, inclusiva y contextualizada (SEP, 2022). La cultura digital, entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, lenguajes y prácticas sociales mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se ha convertido en un componente esencial para repensar los modelos pedagógicos contemporáneos (Area y Pessoa, 2012; Coll, 2021).

A pesar de las orientaciones curriculares que la NEM propone en torno a la cultura digital, persiste una brecha entre la política y la práctica docente. La mayoría de los esfuerzos institucionales se han centrado en la capacitación técnica del profesorado en el uso de dispositivos digitales, pero no necesariamente en la apropiación crítica de las TIC como herramientas de mediación pedagógica ni en su articulación con enfoques didácticos pertinentes (Cabero-Almenara y Valencia-Ávila, 2020).

Los modelos tecnopedagógicos, que combinan de manera estratégica la pedagogía con la tecnología, han surgido como una respuesta innovadora para transformar los entornos educativos tradicionales. Según Anderson y Dron (2011), "los modelos tecnopedagógicos representan una síntesis entre la pedagogía y la tecnología, facilitando un aprendizaje más interactivo y personalizado". Esta integración no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también permite a los docentes adaptar sus métodos a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Diversos estudios coinciden en la necesidad de desarrollar modelos tecnopedagógicos que articulen los componentes tecnológicos, pedagógicos y didácticos de manera integral, para generar experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas (Mishra y Koehler, 2006). Sin embargo, la revisión del estado del conocimiento muestra una escasa producción en torno a modelos desarrollados desde y para contextos educativos mexicanos, lo cual limita su aplicabilidad en las aulas del bachillerato concretamente, el universitario.

Un modelo tecnopedagógico contextualizado que oriente la integración efectiva de la cultura digital en la práctica docente del bachillerato puede contribuir al desarrollo de competencias digitales y a la apropiación no solo tecnológica sino cultural. También puede brindar un panorama amplio sobre posibles estrategias de formación con TIC para la enseñanza y el aprendizaje. La aplicación de un modelo tecnopedagógico permite la creación de entornos de aprendizaje más flexibles, accesibles y personalizados, lo que incide en la participación activa del profesorado y el estudiantado.

Por lo tanto, se prevé, que la articulación entre elementos tecnológicos como las herramientas digitales de acceso libre, las plataformas de gestión del aprendizaje, los recursos multimedia interactivos, entre otros. Elementos pedagógicos tales como la reflexión crítica sobre la práctica, la contextualización del aprendizaje y el enfoque centrado en el estudiante. Por último, los elementos didácticos como las estrategias de enseñanza activas, la evaluación formativa y el diseño de experiencias de aprendizaje colaborativas, integradas en un modelo tecnopedagógico contextualizado que mejora la integración significativa de la cultura digital en la práctica docente del bachillerato. Por lo que en este avance se atiende al objetivo de describir los aspectos que tienen que considerarse en un proceso de curaduría de un modelo tecnopedagógico para implementar la cultura digital en la práctica docente del bachillerato universitario.

Desarrollo

Este trabajo se inscribe en una investigación doctoral más amplia que plantea proponer un modelo tecnopedagógico adaptable y contextualizado que integre la cultura digital planteada en la NEM para apoyar la práctica docente del bachillerato de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). El enfoque metodológico que plantea la investigación es desde un paradigma interpretativo y con enfoque cualitativo a partir de dos métodos: el pensamiento de diseño y el de las 4s de curación de contenidos.

El Pensamiento de Diseño (*Design Thinking)* es un proceso que se usará para aplicar el modelo tecnopedagógico en la práctica docente e integra las fases de: Empatizar, Definir, Idear, Prototipar y Evaluar. Se plantea iniciar con la fase de empatizar una vez que se tenga una propuesta del modelo tecnopedagógico el cual podrá ser deconstruido y reconstruido por los docentes. En esta fase, se plantea la empatía con los docentes de bachillerato para comprender

sus necesidades, prácticas actuales y desafíos respecto a los posibles usos del modelo en sus diversos contextos.

Para este trabajo, se plantea contar con una propuesta preliminar del modelo tecnopedagógico derivado de la curaduría de contenidos para lo cual se aplica el modelo de las 4S del proceso de curación de contenidos de Guallar y Leiva-Aguilera (2013).

Las 4s de la curación de contenidos

Guallar y Leiva-Aguilera (2013) la definen como "el sistema llevado a cabo por un especialista (*content curator) q*ue en este caso es el investigador de este proyecto para una organización o a título individual, consistente en la búsqueda, selección, caracterización y difusión continua del contenido más relevante de diversas fuentes de información en la web sobre un tema (en este caso los modelos tecnopedagógicos, para una audiencia determinada (las y los docentes), en diversos contextos, en este caso el del bachillerato universitario, ofreciendo un valor añadido (la integración de la cultura digital) y estableciendo con ello una vinculación con la audiencia al facilitar la práctica docente.

Para esta investigación, la aplicación de las fases de las 4s se describen a continuación:

Search. Consiste en localizar información relevante sobre un tema específico utilizando diversas fuentes y herramientas. En esta primera fase se realizó una búsqueda sistemática de literatura académica sobre modelos tecnopedagógicos aplicados en educación media superior. Se consultaron bases de datos como Redalyc, ERIC y Google Scholar, priorizando artículos publicados entre 2014 y 2024.Los criterios de inclusión fueron: a) artículos de revistas científicas de accesos abierto en inglés y en español publicados en los últimos 10 años, b) revistas de autores mexicanos y extranjeros tales como Ecuador, Venezuela, España entre otros. Los criterios de exclusión fueron: a) artículos de divulgación, b) artículos distintos a práctica docente y c) tesis de maestría y doctorado.

Select. Se evalúa y elige los contenidos más pertinentes y de mayor calidad entre los recopilados durante la búsqueda. La selección se basa en criterios como la relevancia, la fiabilidad de la fuente y el valor informativo, con el objetivo de ofrecer a la audiencia información útil y precisa. Una vez, realizada la fase uno, se identifican los modelos, se definieron criterios de selección: el

fundamento teórico del modelo, su aplicabilidad en el contexto mexicano, el grado de integración de la cultura digital y la claridad en sus fases operativas.

Dentro de los modelos seleccionados se encuentra el TPACK (Mishra y Koehler, 2006), el modelo IDEA (Garduño, 2021), y el último modelo que se consideró es el de la Cátedra Digital (Gonzalez et. al. 2023).

Estos modelos representan distintas formas de entender la incorporación tecnológica en educación, fueron elegidos porque son modelos prácticos, aplicables a la práctica docente y dos de ellos, el IDEA y la Cátedra digital son diseñados por investigadores en contextos mexicanos.

Sensemaking. Se aportar valor añadido a los contenidos seleccionados mediante su análisis, interpretación y contextualización. Para esta etapa se elaboró una tabla comparativa que considera los siguientes aspectos: fundamentos teóricos, planteamientos centrales, fases o etapas, y aplicación en la práctica docente. Esta tabla permite establecer puntos de convergencia y divergencia entre modelos, facilitando la identificación de elementos clave para la construcción del modelo tecnopedagógico propuesto.

Tabla 1

Modelos para el proceso de curación de contenidos

Modelos Aspectos fundamentales	Modelo TPACK	Modelo IDEA	Modelo Cátedra Digital
¿Cuál es su fundamento teórico?	Teoría del conocimiento didáctico del contenido (PCK, Pedagogical Content Knowledge) de Shulman (1986, 1987)	Constructivismo Social de Lev Vygotsky El constructivismo social, desde la perspectiva de Schunk La teoría de las inteligencias múltiples en la perspectiva de Gardner La visión conectivista de Siemens	Constructivismo social(Vygotsky, 1978), pero lo articula con un enfoque crítico, influenciado por autores como Freire (1970)y Giroux (1992). aprendizaje activo y colaborativo Tecnopedagogía, entendida como la integración intencional, crítica y reflexiva de la tecnología en los procesos pedagógicos y didácticos
Planteamientos centrales	Busca explicar la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza, considerando la interacción entre tres tipos de conocimiento: Pegagógicos, tecnologicos y de contenido	Integrar de manera efectiva la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el empoderamiento de docentes y estudiantes.	Mejorar el quehacer docente y la experiencia de aprendizaje, especialmente en situaciones emergentes, a través de la integración de modalidades híbridas y gran flexibilidad. Este modelo busca proporcionar a los profesores herramientas para adaptarse a contextos diversos y ofrecer una educación más dinámica y personalizada

Modelos Aspectos fundamentales	Modelo TPACK	Modelo IDEA	Modelo Cátedra Digital
Fases y etapas	1. Conocimiento Tecnológico (TK) 2. Conocimiento Pedagógico (PK) 3. Conocimiento Disciplinar (CK) 4. Integración en combinaciones: TPK, PCK, TCK 5. TPACK (integración total)	1. Diseño 2.Producción 3. Implementación didáctica 4. Seguimiento y evaluación 5. Realimentación	1. Diagnóstico reflexivo 2. Diseño tecnopedagógico 3. Implementación situada 4. Evaluación dialógica 5. Socialización crítica
Aplicación en la práctica docente	Mapear el conocimiento docente y orientar la planificación con tecnología.	Enfocado en cómo innovar dentro del aula mediante acciones didácticas integradas.	Transformación de la práctica docente más allá del aula, impulsando autonomía y pensamiento crítico.

Con base en lo anterior, se propone hibridar todos aspectos anteriormente presentados lo cual aún está en proceso de concretarse. Una vez que se tenga el modelo derivado de este proceso de curación se llevará a la siguiente etapa.

Share: compartir los contenidos curados con la audiencia a través de los canales más adecuados, como blogs, redes sociales, boletines electrónicos u otras plataformas digitales. Esta etapa es crucial para validar los hallazgos, enriquecer el modelo con la experiencia docente y fomentar la apropiación de la propuesta en contextos reales.

Consideraciones finales

Se requiere de un modelo tecnopedagógico que oriente la práctica docente en la implementación transversal de la cultura digital con base en los modelos existentes y que sea aplicable al bachillerato.

La curación de contenidos realizada en esta investigación no constituye un simple ejercicio de recopilación documental, sino que se configura como una estrategia metodológica orientada a sentar las bases conceptuales y prácticas para la construcción de un modelo tecnopedagógico adaptado al contexto del bachillerato universitario en México. Esta decisión metodológica responde a un supuesto orientador de la investigación, en el cual se requiere de un modelo tecnopedagógico que oriente la práctica docente en la implementación

transversal de la cultura digital con base en los modelos existentes y aplicados al bachillerato.

En este sentido, se optó por una curación de contenidos a partir de tres modelos tecnopedagógicos ampliamente reconocidos y con fundamentos diversos: TPACK, que proporciona una articulación conceptual entre tecnología, pedagogía y contenido disciplinar; IDEA, que ofrece un marco operativo centrado en la innovación didáctica y la evaluación formativa; y la Cátedra Digital que introduce una visión crítica, ética y situada de la docencia con tecnologías. La comparación entre estos modelos permitió identificar elementos convergentes y diferenciales que fueron reorganizados para construir un modelo propio, flexible y contextualizable, cuya estructura no responde a etapas secuenciales, sino a nodos articuladores en torno a la práctica docente y la cultura digital.

Referencias

Area, M., & Pessoa, T. (2012). From solid to liquid: New literacies to the cultural changes of Web 2.0. Comunicar, 20(38), 13–20. https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01

Brown, T. (2009). Change by Design: How Design Thinking Creates New Alternatives for Business and Society. Harvard Business Press.

Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ávila, J. A. (2020). Formación del profesorado en competencias digitales. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24(3), 247–263.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.

Coll, C. (2021). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje. Fundación Santillana.

Garduño, E. (2020). Propuestas tecnopedagógicas para el webcente universitario. México: Newton Edición y Tecnología Educativa. Pag. 83

Guallar, Javier; Leiva-Aguilera, Javier. El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet. Barcelona: Ed. UOC, 2013, Colección El profesional de la información, n. 24, 168.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Marco curricular común de la Educación Media Superior. SEP.

Aprendizaje móvil: avances de una propuesta para la práctica docente en licenciatura en mercadotecnia*

*Yeniceli González Santos***

Resumen

En el contexto de la educación superior, el aprendizaje móvil (*mobile learning*) representa una alternativa pedagógica con alto potencial para enriquecer la práctica docente mediante el uso de tecnologías digitales accesibles, como los teléfonos inteligentes. Sin embargo, su integración efectiva en las aulas universitarias continúa siendo limitada por la ausencia de metodologías sistematizadas que orienten su implementación desde una perspectiva pedagógica. Esta ponencia presenta avances de una propuesta para la práctica docente en licenciatura en mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro). El estudio se inscribe en el paradigma pragmático y adopta un enfoque mixto basado en el diseño, con el objetivo de generar una solución contextualizada para los docentes de la Licenciatura en Mercadotecnia UAGro. Los resultados esperados apuntan a ofrecer metodologías para la práctica docente universitaria alineadas con las características del aprendizaje móvil: flexibilidad, personalización y ubicuidad.

Palabras clave: tecnología educativa, dispositivos móviles, metodología didáctica, docencia universitaria.

* Línea temática: 7. Avances de las TIC en educación. b) Aplicaciones y dispositivos móviles. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado; porcentaje de avance: 15%.

** Doctorado en Innovación y Cultura Digital, Segundo semestre, Facultad de Ingeniería. Universidad Autónoma de Guerrero.
yeniceligonzalezsantos@gmail.com

Introducción

El aprendizaje móvil (*mobile learning*) ha emergido como un enfoque pedagógico relevante, al ofrecer oportunidades significativas para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de tecnologías móviles, particularmente teléfonos inteligentes (Naveed et al., 2023). Este enfoque promueve entornos flexibles, acceso ubicuo al conocimiento y disponibilidad de recursos en tiempo real, lo cual contribuye a una transformación sustancial tanto en la práctica docente como en la experiencia formativa de los estudiantes (Anuyahong y Pucharoen, 2023).

Diversos estudios han señalado que, pese al creciente acceso a dispositivos móviles y su potencial educativo, su integración en las aulas universitarias enfrentan múltiples barreras. Entre ellas destacan la falta de formación docente, la ausencia de metodologías específicas y la percepción negativa de los teléfonos móviles como distractores (Romero-Rodríguez et al., 2021; Chacón-Ortiz et al., 2017). Explorar nuevas estrategias y métodos de enseñanza que aprovechen al máximo el potencial tecnológico y su integración en el aula puede facilitar la adopción de metodologías de enseñanza–aprendizajes innovadoras.

En América Latina, los casos de implementación del aprendizaje móvil en la educación son aún limitados y en su mayoría no se han institucionalizado plenamente. Según el informe de SCOPEO (2011), la incorporación del *m-learning* es todavía incipiente, con pocos docentes que integran estas herramientas para transformar sus prácticas. No obstante, su adopción sigue una curva ascendente, favorecida por la proliferación de dispositivos móviles y por las potencialidades que ofrecen para el desarrollo de procesos formativos flexibles y contextualizados.

En este sentido, existen datos estadísticos sobre el incremento en el uso de teléfonos celulares. En México, los datos más recientes de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) revelan que 97.2 millones de personas utilizan teléfonos celulares, y que el grupo etario de 18 a 24 años —correspondiente a estudiantes universitarios— concentra un 95.1% de uso de internet, siendo el teléfono inteligente el principal dispositivo de conexión (INEGI, 2024). Esta tendencia no es exclusiva del contexto mexicano. En América Latina, el uso del teléfono móvil como canal principal de acceso a internet alcanza al 90% de las conexiones móviles, con una penetración de *smartphones* del 78% (GSMA, 2023). A nivel

global, se estima que 5.61 mil millones de personas son usuarias de teléfonos móviles, lo que representa el 69.4% de la población mundial (Kemp, 2024). Estos datos no solo confirman la omnipresencia de los dispositivos móviles, sino que también sustentan la necesidad de reconocer y aprovechar su potencial pedagógico.

Es pertinente señalar que, aunque algunos docentes reconocen los beneficios asociados al aprendizaje móvil, como la accesibilidad y la interactividad, también enfrentan diversas barreras para su implementación. Entre las más frecuentes se encuentran la falta de formación docente, la escasez de recursos adecuados y la resistencia al cambio metodológico (Romero-Rodríguez et al., 2021). A ello se suman prejuicios persistentes que asocian el uso del celular en el aula con distracción o falta de compromiso académico, lo que limita su aprovechamiento en contextos educativos (Napoli & Iglesias, 2021). Esta visión reduccionista, tiende a ignorar el potencial pedagógico de los dispositivos móviles cuando son empleados de forma intencionada y metodológicamente.

Según Chacón-Ortiz et al. (2017), muchos docentes muestran una actitud de reserva hacia la integración del aprendizaje móvil, influenciados por el desconocimiento sobre sus alcances didácticos y por representaciones negativas previamente adquiridas sobre el uso de celulares. Esto no solo condiciona su implementación, sino que refuerza una cultura escolar centrada en el control y la restricción, contrario a lo que promueve el modelo educativo de la UAGro, una formación centrada en el estudiante y un aprendizaje integral, pertinente y contextualizado.

Asimismo, Mendoza Bernal (2014) señala que, cuando los teléfonos celulares son utilizados con conciencia crítica y orientados desde una finalidad educativa, pueden convertirse en instrumentos valiosos para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta tensión entre el potencial formativo de los dispositivos móviles y los prejuicios que rodean su uso evidencia la urgencia de metodología que favorezca su incorporación.

Por otro lado, el uso no orientado de los dispositivos móviles puede conllevar riesgos como la infoxicación (sobrecarga de información), la nomofobia (dependencia al móvil), la distracción, la disminución de la concentración y problemas de salud visual. Estos aspectos refuerzan la necesidad de establecer estrategias formativas que permitan aprovechar los beneficios del aprendizaje móvil y, al mismo tiempo, minimizar sus riesgos.

Resulta imprescindible diseñar una metodología de aprendizaje móvil que permita a los docentes integrar estas herramientas de manera que responda a las necesidades pedagógicas y tecnológicas identificadas en el contexto universitario. Comprender cómo estructurar este proceso contribuirá al fortalecimiento de una educación más innovadora, centrada en el estudiante y alineada con las demandas del entorno académico contemporáneo.

De manera particular, en la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia (FACOM), perteneciente a la UAGro, el plan de estudios de la Licenciatura en Mercadotecnia de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia (FACOM), se reconoce la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), sin embargo, en la práctica aún hay un desfase entre lo que se plantea y lo que realmente sucede, ya que se identifica una brecha entre las políticas curriculares y la realidad de la práctica docente: los teléfonos inteligentes están presentes en el entorno educativo, pero su uso no ha sido plenamente aprovechado como herramienta didáctica.

Este escenario, para el aprendizaje móvil, representa una alternativa viable para fortalecer la enseñanza universitaria, siempre que se logre diseñar una metodología clara, contextualizada y viable para los docentes en ejercicio.

Esta investigación busca responder a la pregunta central:

¿Cómo desarrollar una metodología de aprendizaje móvil para la práctica docente de los/las docentes de la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero?

Para abordar esta interrogante, se ha formulado el siguiente objetivo general:

Desarrollar una metodología de aprendizaje móvil para la práctica docente de la Licenciatura en Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los usos de los teléfonos celulares en la práctica de los docentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer año de la licenciatura en Mercadotecnia.
- Describir los desafíos tecnológicos, pedagógicos y didácticos que implica el desarrollo de una metodología de aprendizaje móvil para la práctica docente universitaria.

- Explicar la propuesta de valor de dicha metodología, en sus diferentes fases y etapas.

En coherencia con estos objetivos, se plantean también las siguientes preguntas secundarias de investigación:

- ¿Cuáles son los usos de los teléfonos celulares en la práctica de los docentes, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cuáles son los desafíos tecnológicos, pedagógicos y didácticos que implica la construcción de una metodología de aprendizaje móvil para la docencia universitaria?
- ¿Cómo se puede demostrar la propuesta de valor de una metodología de aprendizaje móvil a través de sus diferentes fases y etapas?

Asimismo, esta investigación parte de un conjunto de supuestos que orientan su desarrollo:

Se considera que los docentes de la Licenciatura en Mercadotecnia utilizan frecuentemente sus teléfonos celulares con fines personales y profesionales, aunque su integración en actividades pedagógicas formales aún no ha sido sistematizada.

Los estudiantes de primer año tienen acceso cotidiano y fluido a dispositivos móviles, lo que representa una oportunidad para fortalecer el aprendizaje si se canaliza con intenciones pedagógicas y didácticas.

Se asume que una metodología contextualizada de aprendizaje móvil puede mejorar la práctica docente, favoreciendo la interacción, la participación activa y el aprendizaje significativo.

Finalmente, se reconoce la existencia de barreras tecnológicas, pedagógicas y didácticas que pueden obstaculizar la adopción efectiva del aprendizaje móvil, lo que refuerza la necesidad de una propuesta metodológica adecuada.

El estudio responde a la necesidad de sistematizar el uso de estas tecnologías en el aula, superando enfoques instrumentales o improvisados, y proponiendo una alternativa metodológica viable, contextualizada y validada empíricamente.

Desarrollo

En el contexto de la educación superior, la integración de tecnologías móviles —específicamente los teléfonos inteligentes— en la práctica docente requiere de una sólida fundamentación epistemológica para transformarla en aprendizaje móvil. La propuesta se fundamenta en el enfoque constructivista. El constructivismo parte de la idea de que el aprendizaje es un proceso activo, en el que se construyen nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas (Saldarriaga Zambrano et al., 2016). Autores como Piaget y Vygotsky, pioneros de esta corriente, destacan la importancia de la interacción social y del contexto cultural en el desarrollo cognitivo. Desde esta perspectiva, el sujeto no recibe pasivamente la información, sino que construye significados a través de su interacción con el entorno, con otros sujetos y con las herramientas culturales que lo atraviesan.

Esta concepción ha influido de manera significativa en las metodologías educativas contemporáneas, especialmente en aquellos contextos mediados por tecnologías digitales. Por ejemplo, en la educación superior, el aprendizaje móvil (*mobile learning*) se configura como un enfoque que ofrece nuevas oportunidades para enriquecer la práctica docente y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Naveed et al., 2023). Dicho enfoque resulta relevante en la incorporación de tecnologías móviles, en el que la movilidad, la ubicuidad y la conectividad constituyen condiciones que amplifican las posibilidades del aprendizaje contextualizado (Ally y Prieto-Blázquez, 2014).

El uso de dispositivos móviles no implica únicamente una mediación técnica, sino una transformación de las dinámicas sociales, de personas en movimiento, que construyen contextos de aprendizaje espontáneo (Ally y Prieto-Blázquez, 2014) mediante las interacciones con entornos, personas y tecnología. En este sentido, el constructivismo, al concebir el aprendizaje como un proceso activo y contextualizado (Saldarriaga Zambrano et al., 2016), ofrece un marco teórico pertinente para comprender cómo los docentes pueden diseñar experiencias de enseñanza significativas mediante el aprendizaje móvil (*mobile learning*). Este enfoque destaca la importancia de la interacción social, la reflexión crítica y la construcción del conocimiento en entornos auténticos, elementos que se potencian con el uso estratégico de tecnologías móviles en la docencia universitaria.

El constructivismo proporciona así un marco epistemológico pertinente para repensar la práctica docente en la educación superior, ya que reconoce al docente como un mediador que, mediante el uso estratégico de recursos tecnológicos, puede enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y responder a las nuevas demandas formativas del contexto digital. En este sentido, la propuesta metodológica que se plantea parte del reconocimiento de que los teléfonos móviles, si se utilizan con una finalidad educativa claramente estructurada, pueden convertirse en herramientas poderosas para promover el aprendizaje activo, la autonomía y la conexión con entornos reales.

El constructivismo como fundamento de la práctica docente

El constructivismo, como enfoque epistemológico y pedagógico, sostiene que el conocimiento no es una copia pasiva de la realidad, sino una construcción activa del sujeto que aprende. Esta construcción se realiza a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre las experiencias existentes. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso dinámico y contextualizado, en el cual el estudiante desempeña un papel protagónico en la construcción de significados (Ortiz Granja, 2015).

Este enfoque implica una concepción integral del proceso educativo, donde los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones deben estar coherentemente articulados para favorecer la construcción del conocimiento. En este marco, el docente asume el rol de mediador y facilitador del aprendizaje, creando ambientes que promuevan la exploración, el diálogo y la colaboración. La enseñanza, entonces, no se reduce a la transmisión de información, sino que se orienta a generar situaciones que desafíen al estudiante a construir y reconstruir sus saberes (Ortiz Granja, 2015).

En el marco del aprendizaje móvil, docentes y estudiantes tienen la posibilidad de construir conocimientos en múltiples contextos, de forma flexible, autónoma y situada, lo cual se alinea con los principios del aprendizaje activo, significativo y contextualizado que promueve el constructivismo. En este sentido, el teléfono móvil no debe ser visto sólo como una herramienta tecnológica, sino como un medio pedagógico que permite al docente diseñar experiencias educativas coherentes con una enseñanza centrada en el estudiante. Así, el constructivismo no solo fundamenta el acto de enseñar y aprender, sino

que orienta las decisiones didácticas en torno al uso significativo de tecnologías emergentes como el aprendizaje móvil en el aula universitaria.

Además, el constructivismo reconoce la importancia de las concepciones pedagógicas en la práctica docente. Estas concepciones influyen en las decisiones que los docentes toman en el aula y en la manera en que interpretan y responden a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. El constructivismo, al centrarse en el estudiante como sujeto activo y en la construcción de conocimientos significativos, proporciona un marco teórico que orienta la reflexión y la acción pedagógica hacia prácticas más contextualizadas y centradas en el aprendizaje (Maturana y Cáceres, 2017).

El constructivismo ofrece una base sólida para repensar la práctica docente en la educación superior, especialmente en entornos mediados por tecnologías digitales. La integración de herramientas tecnológicas, como los dispositivos móviles, puede enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje al facilitar la interacción, la colaboración y el acceso a recursos diversos. Con ello, se busca no solo responder al vacío metodológico identificado, sino también, contribuir a una transformación de la práctica docente que sea coherente con el modelo educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero y la Facultad de Comunicación y Mercadotecnia, centrado en el estudiante, y alineado con los desafíos de la formación profesional en la era digital.

Esta investigación se enmarca en el paradigma pragmático, ya que se orienta a resolver un problema concreto de la práctica educativa: la ausencia de metodologías que orienten el uso pedagógico del teléfono móvil en la docencia universitaria. Desde esta perspectiva, se opta por un enfoque mixto, que combina estrategias cualitativas y cuantitativas para obtener una comprensión integral del fenómeno de estudio. La fase cualitativa permitirá explorar las percepciones, experiencias y desafíos de los docentes; la fase cuantitativa aportará datos sobre la apropiación y valoración del modelo propuesto.

Como método, se adopta la Investigación Basada en Diseño (IBD), un enfoque que articula la producción de conocimiento con la generación de soluciones innovadoras en contextos reales. La IBD se desarrollará en cinco fases iterativas:

- Diagnóstico participativo con docentes de la Licenciatura en Mercadotecnia (UAGro),
- Diseño de la metodología de aprendizaje móvil,

- Implementación piloto en una unidad de aprendizaje,
- Evaluación y recolección de datos,
- Ajustes y validación del modelo mediante retroalimentación de los participantes y expertos.

Este proceso permitirá generar una propuesta metodológica contextualizada, viable y orientada al fortalecimiento de la práctica docente mediante el uso estratégico y pedagógico de los teléfonos inteligentes.

Consideraciones finales

El presente trabajo ha permitido avanzar en la construcción de una propuesta teórico-metodológica fundamentada en el enfoque constructivista, orientada a desarrollar una metodología de aprendizaje móvil contextualizada a la práctica docente universitaria. El análisis realizado hasta ahora confirma que el constructivismo, al concebir el aprendizaje como un proceso activo, situado y mediado socialmente, ofrece una base epistemológica sólida para repensar el rol del docente como mediador del conocimiento y diseñador de experiencias significativas. Esta postura se refuerza al considerar las posibilidades que brindan los teléfonos inteligentes como herramientas educativas en contextos de educación superior.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje móvil no es entendido únicamente como una estrategia tecnológica, sino como un enfoque pedagógico que permite diversificar las prácticas docentes, ampliar los entornos de aprendizaje. La revisión de literatura científica también ha evidenciado la escasez de metodologías sistematizadas que orienten la incorporación del uso pedagógico del celular en la docencia universitaria, lo cual reafirma la pertinencia y necesidad de esta investigación.

En correspondencia con los objetivos planteados, se ha avanzado en la definición del marco teórico, en la delimitación del problema y en la construcción de los fundamentos metodológicos que orientarán el diseño de la propuesta. Los supuestos formulados han servido como base para identificar los principales desafíos y oportunidades en el uso del aprendizaje móvil en la Licenciatura en Mercadotecnia de la Universidad Autónoma de Guerrero, donde se ubica el contexto de estudio.

Referencias

Ally, M., y Prieto-Blázquez, J. (2014). What is the future of mobile learning in education? RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 11(1), 142–151. https://doi.org/10.7238/rusc.v11i1.2033

Anuyahong, B., y Pucharoen, N. (2023). Exploring the effectiveness of mobile learning technologies in enhancing student engagement and learning outcomes. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 18(18), 50–63. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i18.40445

Chacón-Ortiz, M., Camacho-Gutiérrez, D., & Heredia-Escorza, Y. (2017). Conocimientos sobre aprendizaje móvil e integración de dispositivos móviles en docentes de la Universidad Nacional de Costa Rica. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(1), 149–165. https://doi.org/10.19083/ridu.11.507

GSMA. (2023). The mobile economy: Latin America 2023. GSMA Intelligence. https://www.gsma.com/mobileeconomy/latin-america/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2024). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2023. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/EstSoc/ENDUTIH_2023.pdf

Kemp, S. (2024). Digital 2024: Global overview report. DataReportal / We Are Social. https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report

Maketo, L., Issa, T., Issa, T., y Nau, S. Z. (2023). M-learning adoption in higher education towards SDG4. Future Generation Computer Systems, 147, 304–315. https://doi.org/10.1016/j.future.2023.05.010

Maturana, M., y Cáceres, M. (2017). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y prácticas docentes. Revista Innova Educación, 1(1), 1–12. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/119

Mendoza Bernal, M. I. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Omnia, 20(3), 9–22.

Napoli, P. N. di, y Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), LI (3), 11–44. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27066944010

Naveed, Q. N., Choudhary, H., Ahmad, N., Alqahtani, J., y Qahmash, A. I. (2023). Mobile learning in higher education: A systematic literature review. Sustainability, 15(18), 13566. https://doi.org/10.3390/su151813566

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 19(2), 93–110. https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.04

Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., y Gómez-García, G. (2021). Uso de los dispositivos móviles en educación superior: Relación con el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje. Revista Complutense de Educación, 32(3), 327–335. https://doi.org/10.5209/rced.70180

Romero-Rodríguez, J. M., Aznar-Díaz, I., Hinojo-Lucena, F. J., y Gómez-García, G. (2020). Modelos de buenas prácticas docentes para el aprendizaje móvil en la educación superior. Palgrave Communications, 6, 80. https://doi.org/10.1057/s41599-020-0468-6

Saldarriaga Zambrano, P. J., Bravo Cedeño, G. del R., y Loor Rivadeneira, M. R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Dominio de las Ciencias, 2(Extra-3), 127–137. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932

SCOPEO. (2011). M-learning en España, Portugal y América Latina. Universidad de Salamanca. http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom003.pdf